



universität
wien

Diplomarbeit

Die Rolle der Lehrer-Schüler-Beziehung im Klassenklima

Eine empirische Untersuchung an den Niederösterreichischen Schulen

Mag. Silvia Valentino

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alfred Schabmann

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung.....	7
I. Theoretischer Teil	
1. Entwicklungsumwelten – Lernumwelten.....	10
1.1 Das Lebensraum-Konzept von LEWIN.....	10
1.2 Der Ansatz des „behavior-settings“ von BARKER.....	11
1.3 Die Entwicklungsumwelten nach BRONFENBRENNER.....	11
2. Schulklima-Klassenklima-Unterrichtsklima.....	13
2.1 Das transaktionale Modell schulischer Klimawahrnehmung nach PEKRUN.....	16
3. Klassenklima – Klassengemeinschaft.....	18
3.1 Begriffsdefinitionen „Klima“.....	18
3.2 Klimaprofil.....	19
3.3 Klimatypen.....	19
3.4 Dimensionen des Klassenklimas.....	21
3.5 Determinanten des Klassenklimas.....	22
3.6 Auswirkungen des Klassenklimas.....	23
4. Messverfahren des Klimas.....	25
5. Veränderungen des Klassenklimas.....	27
5.1 Empirische Untersuchungen der Lehrer-Schüler-Beziehung.....	27
6. Die Schüler-Lehrer-Beziehung.....	30
6.1 Der Begriff „Beziehung“.....	30
6.2 Der Begriff „Beziehungsdidaktik“.....	31
6.3 Grundlagen der Lehrer-Schüler-Interaktion.....	32

6.3.1. Transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung nach NICKEL.....	32
6.4. Interaktion.....	33
6.5 Kommunikation.....	34
6.5.1 Axiome der Kommunikation.....	34
6.5.2 Explizite und implizite Kommunikationsformen.....	37
6.5.3 „Qualitätserfüllte Kommunikation“.....	37
6.5.4 Nonverbale Kommunikation.....	38
6.5.5 Verbale Kommunikation.....	38
7. Kommunikationsstile des Lehrers.....	39
8. Der Klassenvorstand.....	40
8.1 Der Klassenvorstand als Kommunikationsscheibe.....	41
8.2 Die Rolle des Klassenvorstandes.....	42
 II. Empirischen Teil	
1. Inhalt und Zielsetzung der Untersuchung.....	45
2. Fragestellungen und Hypothesen.....	45
2.1 Fragestellungen.....	45
2.2 Hypothesen.....	46
3. Erhebungsinstrumente.....	47
3.1 Schülerfragebögen.....	50
3.2. Lehrerfragebögen.....	54
3.3 Elternfragebögen.....	56
4. Planung und Durchführung der Untersuchung.....	58
4.1 Untersuchungsmethode.....	58

4.2 Untersuchungsdurchführung.....	58
4.3 Untersuchungsablauf.....	59
5. Stichprobenbeschreibung.....	60
6. Beschreibung der Ergebnisse.....	63
6.1 Deskriptive Statistiken der Fragebögen.....	63
6.1.1 Elternfragebogen.....	63
6.2 Statistische Überprüfung der Hypothesen.....	76
6.2.1 Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas.....	76
6.2.2 Unterschiede in der Ausprägung des Klassenklimas.....	82
6.2.3 Unterschiede in der Lehrer-Schüler-Beziehung.....	83
7. Kurzzusammenfassung der Ergebnisse.....	91
8. Diskussion und Interpretation.....	96
Literaturverzeichnis.....	101
Abbildungsverzeichnis.....	106
Tabellenverzeichnis.....	108
Anhang.....	110

Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit wurde im Rahmen einer Längsschnittstudie an der Universität Wien, Abteilung für klinische Psychologie vom Prof. Dr. Klicpera durchgeführt.

Die Untersuchung fand an verschiedenen Niederösterreichischen Schulen statt. Mittels Fragebögen wurden Schüler der ersten Hauptschule und des ersten Gymnasiums befragt. Die Erhebung fand im Mai und Juni 2003 statt. Wie schon erwähnt wurde die Erhebung mittels Fragebögen für die Schüler, einem Fragebogen für die Eltern und zwei Fragebögen für die Klassenlehrer/innen durchgeführt.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich vor allem auf das Klassenklima und welche Rolle das Lehrer-Schüler-Verhalten dabei spielt.

Das erste Kapitel bezieht sich auf die verschiedenen Lernumwelten, die das Schülerleben beeinflussen. Das zweite Kapitel beginnt mit einer Begriffsdefinition und zeigt Dimensionen, Determinanten und Auswirkungen des Klassenklimas auf. Im dritten Kapitel werden empirische Untersuchungen zur Veränderung des Klassenklimas, vor allem über die soziale Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen beschrieben. Im anschließenden Kapitel wird auf die Schüler/innen und Lehrer/innen Beziehung eingegangen. Das letzte Kapitel vom theoretischen Teil schildert die Rolle des Klassenvorstandes.

Im folgenden empirischen Teil werden die Durchführung der Untersuchung, die verwendeten statistischen Methoden und die Stichprobe beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt.

Theoretischer Teil

1. Entwicklungsumwelten – Lernumwelten

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die Lernumwelten und Entwicklungsumwelten. Zuerst wird auf die subjektiv erlebte Umwelt eingegangen, dann werden drei Betrachtungsebenen der Entwicklungsumwelt beschrieben. Weiters wird die Unterscheidung der verschiedenen Klimata geschildert. Abschließend wird ein Modell der schulischen Klimawahrnehmung erläutert.

Unter Lernumwelt versteht Bloom (1964):

„die Bedingungen, Einflüsse und äußeren Reize, die auf Menschen einwirken. Dies können psychische, soziale, aber auch intellektuelle Einflüsse und Bedingungen sein. Nach unserer Auffassung reicht Umwelt von den unmittelbarsten sozialen Interaktionen bis zu den entferntesten kulturellen und institutionellen Einflüssen. Wir glauben, dass die Umwelt aus einem Netzwerk von Einflüssen und Faktoren besteht, die den Menschen umgeben. Wenn auch einige Menschen diesem Netzwerk widerstehen können, werden nur äußerst selten Individuen völlig ausweichen oder entkommen können. Umwelt ist eine formende und verstärkende Kraft, die auf Menschen einwirkt.“

(Bloom, 1964 zitiert nach Salden, 1987, S. 3)

1.1 Das Lebensraum-Konzept von LEWIN

Die subjektiv erlebte Umwelt wurde in der Psychologie von Lewin (1936) als Lebensraum definiert. Mit dem Begriff des Lebensraumes meint Lewin die Situation. Der Lebensraum stellt für den Menschen den wichtigen Ausschnitt aus der objektiven Umwelt dar. Er besteht aus der Wahrnehmung der realen Umwelt und dem Wissen der wahrnehmenden Personen über die Umwelt dieses Lebensraumes. Das Verhalten des Individuums ist eine Funktion des

Lebensraumes, der wiederum eine Funktion von Personen und Umwelt ist. Diese Verschmelzung bezeichnet Lewin als

„psychologische Umwelt“. Das Verhalten einer Person ist von der subjektiven Verarbeitung abhängig.

Das psychologische Feld von Lewin ist die Bedingungsgrundlage für das Verhalten eines Individuums zu jedem Zeitpunkt.

Nach Lewin gliedert sich der Lebensraum in zeitlich und räumlich definierte Regionen, die für ein Individuum einen bestimmten subjektiven Wert haben. Regionen mit einem positiven Wert üben eine Anziehungskraft aus, während solche mit einem negativen Wert abstoßen. Also kann eine physikalisch gleiche Umwelt für verschiedene Personen aufgrund deren subjektiver Verarbeitungsstrategien und Ziele eine andere Bedeutung haben.

1.2 Der Ansatz des „behavior setting“ nach Barker

Barker (1963) definiert das „behavior setting“ als eine Einheit von objektiven Gegebenheiten, welche Verhaltensweisen des Individuums ermöglicht. Im Vordergrund der damaligen Forschung stand die Frage nach der Passung zwischen den individuellen Bedürfnissen und den Bedingungen und Ansprüchen der Lernumwelt. Das „behavior setting“ stellt eine Umwelt dar, die von Personen und Wahrnehmungen unabhängig ist.

Nach Barker kann eine Schulklasse als „behavior setting“ gesehen werden, in dessen Rahmen das Verhalten vorhersehbar ist (Barker 1963).

1.3 Entwicklungsumwelten nach BRONFENBRENNER

Der Grundgedanke der Feldtheorie von Lewin fand eine Fortsetzung im ökologischen Ansatz von Bronfenbrenner (1981). Nach Bronfenbrenner ist es die erlebte Umwelt, die mit der menschlichen Entwicklung interagiert: Situationen, die

von Individuen als real definiert werden, haben reale Folgen. Er stellt das Erleben von Umwelt in den Vordergrund.

Bronfenbrenner unterscheidet 3 Betrachtungsebenen der Entwicklungsumwelt:

- Makro-Ebene: die Rahmenrichtlinien und Bildungsauftrag der Schule
 - Meso-Ebene: Organisation des Schulablaufes und das Schulklima
 - Mikro-Ebene: konkreter Unterricht, Lehrer-Schüler-Interaktion, Klassenklima
- (Krapp/Weidemann, 1993)

Die Mikro-Ebene, als kleinste Einheit, bezieht sich auf das unmittelbare System, auf die Person. Diese Ebene kann durch die Variablen Ort, Zeit, physikalische Eigenschaften, Tätigkeiten und Rolle beschrieben werden. Nach Bronfenbrenner sind Interaktionen zwischen allen Personen des Mikrosystems zu berücksichtigen, die für das Unterrichtsklima wichtig sind.

Die Meso-Ebene bezieht sich auf die Organisation des Schulablaufes und auf das Schulklima.

Die wechselseitige Beziehung zwischen Meso- und Mikro-Ebene bilden das Klassenklima. Jedoch ein genau so wichtiger Bestandteil der Schuleffektivität und somit der Makro-Ebene ist das Klassenklima.

Die Makroebene ist den anderen Ebenen übergeordnet. Strukturunterschiede werden vor allem im kulturellen Vergleich sichtbar. Aber auch Ideologien, Weltanschauungen sowie Werte und Normen zählen zu diesem System. Sie lässt sich in Schuleffektivitätsforschung und Bildungsziele einteilen:

a. Schuleffektivitätsforschung:

Kognitive Lernziele – die Wissensvermittlung bezieht sich direkt auf den Unterricht und übt den stärksten Einfluss auf das Lernverhalten von Schülern aus. Schulorganisatorische Veränderungen sind eher nachrangig anzusehen.

b. Bildungsziel: Chancengleichheit

Psychosoziale Entwicklung – neben der kognitiven Grundbildung soll die Schule Fähigkeiten wie Konfliktlösung und das Meistern von Entwicklungskrisen möglichst optimal fördern. Die soziale Herkunft soll außer Acht gelassen werden, damit ein chancengleicher Bildungserfolg möglich ist.

Bronfenbrenners Theorie geht von der interaktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt aus. Diese entwicklungsbedingten Änderungen und Positionswechsel bezeichnet Bronfenbrenner (1978) als ökologische Übergänge, z. B. Schulübertritt. Ökologische Übergänge gehen mit biologischen Veränderungen sowie veränderter Umweltbedingungen einher.

Die Schule ist nach Bronfenbrenner (1978) ein Mesosystem, das die Mikrosysteme der einzelnen Schulklassen umfasst, in denen LehrerInnen und SchülerInnen direkt miteinander interagieren. Das Makrosystem, Lehrpläne, und organisatorische Regelungen haben kaum Auswirkungen auf die Meso- und Mikroebene

2. Schulklima–Klassenklima–Unterrichtsklima

Dressmann (1982) unterscheidet in Krapp und Weidenmann (1993) zwischen verschiedenen „psychosozialen Klimate schulischer Lernumwelt“. Der sozial-kognitive Ansatz von Dressmann (1982) betont den Zusammenhang des menschlichen Verhaltens mit den Kommunikationsprozessen und gruppenspezifischen Prozessen in der Schulklasse. Es geht ihm darum, wie der Schüler den Unterricht wahrnimmt und diesen beurteilt. Das Klima wird als Bedingung für das Verhalten der Schüler betrachtet.

Unter Schulklima versteht er das Erleben von Merkmalen der Schule. Das Klassenklima ist das Erleben der Merkmale in der Klasse und das Unterrichtsklima ist bei ihm die psychologische Situation der Schüler. Diese Unterscheidung stellt zu Beginn der Klimaforschung eine neue Annahme dar.

Vier Grundannahmen prägen den sozial-kognitiven Ansatz von Dreesmann:

- Das Verhalten wird durch einen kontinuierlichen Prozess der Interaktion zwischen Personen und Situation determiniert.
- Das Individuum handelt in diesen Prozess aktiv und intentional.
- Für die Auflösung von Verhalten sind mediative (kognitive) Prozesse von Bedeutung.
- Die subjektive Bedeutung der Situation für das Individuum ist die wesentliche Verhaltensdeterminante (Dreesmann, 1982).

Die Personen orientieren sich an der kognitiven Repräsentation der Situation, welche auch abhängig von der Lerngeschichte und der sozialen Einbettung des Individuums ist. Nach Dreesmann haben in einer Schulklasse die Kognitionen der Mitschüler einen bedeutenden Einfluss auf den einzelnen Schüler, durch die Interaktion zwischen den Schülern entsteht eine kognitive Repräsentation der Lernumwelt.

Dreesmann erklärt die Entstehung des Unterrichtsklima folgendermaßen:

"Dem Erleben und der kognitiven Verarbeitung des Unterrichts durch die Schüler und andererseits dem gruppenspezifischen Prozess innerhalb der Klasse als Konstituenten des Klimas kommt zentrale Bedeutung zu: Schüler erleben ihre objektive Lernumwelt zunächst individuell. Im Verlauf der Zeit wachsen die einzelnen Schüler jedoch durch Interaktionen, gemeinsame Erlebnisse, Abgrenzungen gegenüber anderen Klassen etc. zu einer Gruppe zusammen. Mit diesem sozialen dynamischen Prozess werden bei den Schülern Erlebens- und Verarbeitungsstrukturen aufgebaut, die ihnen zum Teil gemeinsam sind. Der damit entstehende kollektive Erlebensanteil bzw. der Ausschnitt aus der kognitiven Repräsentanz des Unterrichts, der von allen geteilt wird, ist dann das, was in diesem Ansatz als Unterrichtsklima bezeichnet wird" (Dreesmann, 1982).

Man kann daraus schließen, dass das Klassenklima das Ergebnis der Verbindung von individuellen Prozessen der Wahrnehmung, Informationsverarbeitung, Urteilsbildung und dem sozial - dynamischen Prozess zwischen den Schülern ist.

Das Klassenklima nach Meister (1978) ist "...die besondere Ausprägung der wahrgenommenen und feststellbaren (intellektuellen, affektiv-sozialen, motivationalen und wertorientierten) Merkmale der Lernumwelt Klasse. Entsprechend sei das Schulklima bezogen auf die Lernumwelt Schule" (S. 551).

Auch Salden unterscheidet das Klassenklima vom Schulklima. Das Schulklima umfasst thematisch andere Bereiche als das Klassenklima und beschreibt eine weitere hierarchisch höhere Organisationsform, also ist das Klassenklima als eine hierarchisch tieferliegende Struktur mit eigenständiger Qualität zu verstehen (Salden 1987, S. 14).

Das Schulklima wird als spezifische Ausprägung des Schullebens, wie es von den beteiligten Personen erlebt und gestaltet wird, von Oswald und seinen MitarbeiterInnen (1989) definiert. Sie betonen die Notwendigkeit einer Miteinbeziehung aller am Schulleben beteiligten Personen, sowie die Wechselbeziehung, in der all diese Personen zueinander stehen.

Für Fend bedeutet das Schulklima "... was Schüler und Lehrer schaffen, wenn sie die für sich allein toten gesetzlichen und institutionellen Regelungen von 'Schule halten' zu lebendigen Interaktionsformen des Lehrens und Lernens gestalten." (Fend, 1975, S. 15)

Salden definiert das Sozialklima von Schulklassen folgendermaßen: „Das Sozialklima von Schulklassen als hypothetisches Konstrukt ist ein auf die Schulklasse bezogenes, differenzierendes, relativ überdauerndes, molares und mehrdimensionales Aggregat subjektiver Wahrnehmung und kognitiver Verarbeitung von situationalen Reizen, das sich in der Beschreibung von Umwelten, Strukturen und Verhalten in der Schulklasse bzw. in einem ihrer Subsysteme (z.B. Cliques) durch das Individuum widerspiegelt und die Bildung von Einstellungen zur Lernsituation sowie individuelles Verhalten beeinflusst.“ (Salden, 1987, S. 13)

2.1 Das transaktionale Modell schulischer Klimawahrnehmung nach Pekrun

Pekrun (1985) betont in seinem transaktionalen Ansatz der Klimawahrnehmung die Verknüpfung zwischen Umwelt und Person durch die Wahrnehmung und durch die Rückwirkungen des Verhaltens.

Für die Entstehung von Klimawahrnehmung erachtet Pekrun in seinem "Transaktionalen Rahmenmodell" (1985) den Aspekt des zeitlichen Überdauerns der Merkmale und Prozesse als wichtig.

Er unterscheidet in seinem Modell zwischen aktuellen Klimawahrnehmungen und Klimakognitionen. Unter letzterem versteht er dabei die aus dem Gedächtnis produzierten Aussagen zum Klima, wie sie z. B. auch in Fragebögen erfasst wurden.

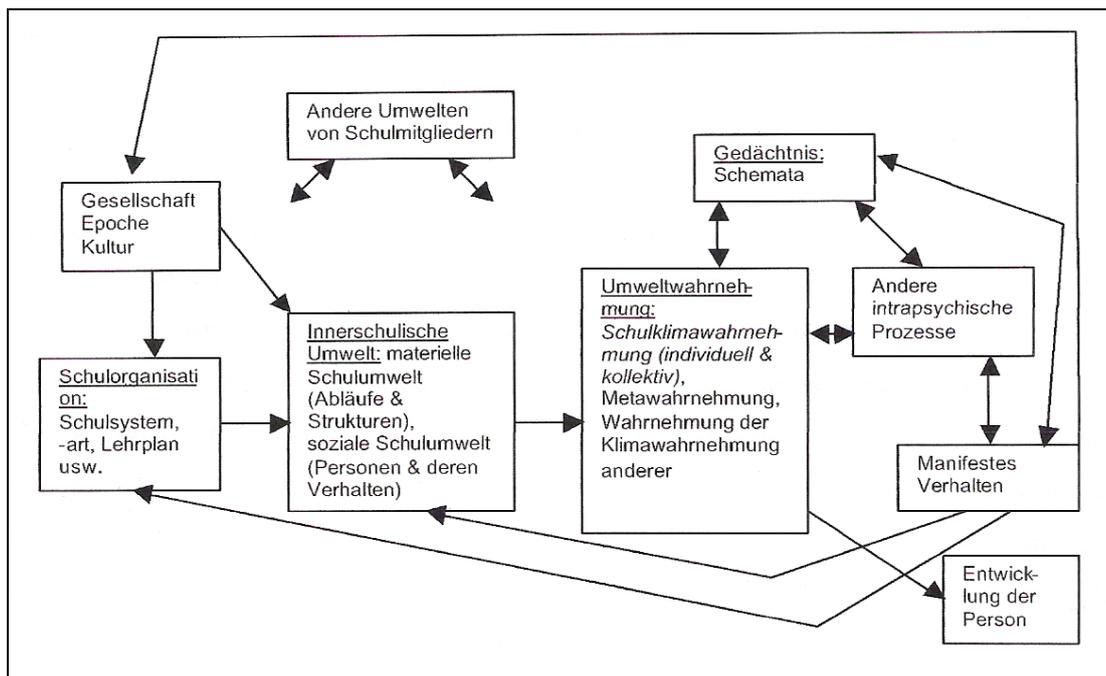


Abbildung1: Transaktionales Modell schulischer Klimawahrnehmung (Pekrun, 1985)

Die Wahrnehmung des Schulklimas wird demnach von der innerschulischen Umwelt und dabei insbesondere von der sozialen Schulumwelt beeinflusst. Die innerschulische Umwelt ist wiederum im Kontext der Schulorganisation, der Gesellschaft und der vorherrschenden Kultur zu sehen. Andererseits ist die

Schulklimawahrnehmung abhängig von intrapsychischen Prozessen, auf welche sie zugleich selbst einen Einfluss ausüben kann. Weiters weist Pekrun darauf hin, dass die Wahrnehmung des Klimas anderer Schüler jene der anderen Gruppenmitglieder beeinflusst. Vor allem dann, wenn die eigenen Erfahrungen noch nicht gefestigt sind.

Wie in der Abbildung dargestellt, wird die Klimawahrnehmung von der Gesellschaft, der Schulorganisation und der innerschulischen Umwelt beeinflusst.

Es können vier Bedingungsfelder zum Auftreten von Klimawahrnehmung ausschlaggebend sein:

- Tatsächlich vorhandene „objektive“ Umweltabläufe und Strukturen
- Die Klimawahrnehmungen anderer Gruppenmitglieder
Die Wahrnehmung anderer hat größeren Einfluss, wenn wenig bedeutsame eigene Erfahrungen vorliegen und wenn die Erfahrungen von den anderen mitgeteilt werden. Zudem ist die Diskrepanz von eigener und fremder Klimawahrnehmung von großer Bedeutung.
- Kognitive Schemata des Wahrnehmenden, damit sind gespeicherte Vorstellungen zu Umweltstrukturen und -abläufe im Gedächtnis gemeint. Die kognitiven Schemata entscheiden, welche Umweltereignisse wahrgenommen und gespeichert werden und welche inhaltliche Bedeutung ihnen zukommt.
- Intrapsychische Prozesse der wahrnehmenden Person; vor allem die emotionalen und motivationalen Abläufe der Wahrnehmung. Die Klimakognitionen können Emotionen, Denkprozesse und Verhalten auslösen, die einerseits wieder auf die innerschulische Umwelt zurückwirken können und andererseits dazu führen können, dass beim Betroffenen Lernvorgänge ausgelöst werden, die zu Veränderungen bereits bestehender kognitiver Schemata führen können (vgl. Eder 1996 S. 41f).

3. Klassenklima – Klassengemeinschaft

In diesem Kapitel wird ausgehend von einer Begriffsdefinition auf die verschiedenen Klimatypen eingegangen. Weiters werden Dimensionen, Determinanten und Auswirkungen des Klassenklimas beschrieben.

3.1 Begriffsdefinition KLIMA

Der Klimabegriff ist hinsichtlich des komplexen Systems Schule ein schwer abgrenzbares Konstrukt. Er bezieht sich auf die Wahrnehmung der SchülerInnen innerhalb der jeweiligen schulischen Umwelt.

Hinsichtlich der Schule bildet das Klima die phänomenologischen Überzeugungen der Schüler, Eltern, Lehrer zur schulischen Umwelt. Wird die Schule als Institution betrachtet, dann lässt sich das Klima inhaltlich beschreiben als „die von den Betroffenen (Schüler, Eltern, Lehrer) wahrgenommene spezifische Konfiguration wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrer und Schülern, des Verhältnisses der Schüler untereinander sowie erzieherisch bedeutsamer kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt“. (Eder, 1989 a, S. 111)

Der Begriff Klima wird als Charakterisierung von Werten und Normen, welche in der Schule vorherrschen, verwendet. Daher wird in diesem Zusammenhang von „sozialem“ Klima gesprochen (Eder, 1996).

Tragende Elemente des Klimabegriffes sind nach Eder (2002) folgende:

- Es ist ein subjektives Konstrukt, dem Wahrnehmungen der Betroffenen zu Grunde liegen.
- Ereignisse, Merkmale oder Zustände sind Gegenstand der Lernumwelt, soweit sie von den Betroffenen als bedeutsam erlebt werden.

- Es geht nicht nur um individuelle Wahrnehmungen, sondern es handelt sich um ein „kollektives“ Konstrukt

Diese Wahrnehmung bezieht sich auf einen längeren Zeitraum und auf eine zeitlich-räumlich abgegrenzte Umwelt.

(Eder, 2002, S. 213-227)

3.2 Klimaprofil

Eder (1989 b) unterscheidet in seiner Untersuchung an 97 Jugendlichen in 3 Clustergruppen:

- „Positiv Integrierte“
- „Unzufriedene“
- „Deprimierte“.

Die Gruppe der „Positiv Integrierten“ ist gekennzeichnet durch eine gute Beziehung zu den Mitschülern und Lehrern.

Die Gruppe der „Unzufriedenen“ ist gekennzeichnet durch eine negativ ausgeprägte Einstellung zu Lehrern und Mitschülern.

Die dritte Gruppe die „Deprimierten“ ist durch eine noch schlechtere Beziehung zu den Mitschülern und zu den Lehrern gekennzeichnet. Die Jugendlichen empfinden einen hohen Leistungsdruck.

3.3 Klimatypen

EDER (1996) unterscheidet in theoretischer Hinsicht verschiedene Typen von Klima:

- Das psychologische Klima bezeichnet die Wahrnehmung der Umwelt innerhalb einer Organisationseinheit durch das Individuum. Es gibt Aufschluss darüber, wie Menschen ihre Umweltwahrnehmung organisieren, und nicht die objektive Charakteristika der Umwelt. Andererseits ist zu sagen, dass Individuen in ständiger Interaktion

mit anderen stehen, so dass sie ihre Wahrnehmung ständig überprüfen müssen. Damit ist die Klimawahrnehmung einer einzelnen Person gemeint.

- Das aggregierte Klima bezeichnet die durchschnittliche Klimawahrnehmung durch die Mitglieder einer Klasse. Der Durchschnitt wird durch statistische Mittelwertsbildung festgestellt. Es wird der Mittelwert der Umweltwahrnehmung gebildet. Damit ist die durchschnittliche Klimawahrnehmung von Personen derselben organisatorischen oder institutionellen Einheit gemeint.
- Das kollektive Klima baut auf der Vorstellung auf, dass es in jeder Organisation Gruppen von Personen gibt, die aufgrund von Kommunikation und Interaktion ihre Umwelt ähnlich wahrnehmen. Es ist durch das gemeinsame Erleben von Individuen gekennzeichnet. (Eder,1996)

3.4 Dimensionen des Klassenklimas

Im Folgenden wird der Forschungsstand in Bezug auf Dimensionen, Determinanten und Auswirkungen des Klimas dargestellt.

Dimensionen zu:

- der Beziehung zwischen Personen, Schüler-Lehrer-Beziehung,
- dem Aspekt des Unterrichts - Unterrichtsmerkmale
- der globalen Einstellung zur Schule – Lernhaltung der Schüler

In der Gruppe um Moos (1974) entwickelte sich die "Classroom Environment Scale (CES)", welche drei Dimensionen erfasste: die interpersonalen Beziehungen, die persönliche Entwicklung des einzelnen Schülers und die Systemerhaltung und -änderung.

Ende der 70er Jahre gibt es Forschungsarbeiten von Fend. Nach Fend (1977) bestehen schulische Umwelten aus drei Dimensionen: Inhaltsaspekte, Interaktionsaspekte und soziale Beziehungen. Der Inhaltsaspekt umfasst die Wertstrukturen und spezifischen Erwartungen. Unter Interaktionsaspekt versteht der Autor die wechselseitige Beeinflussung zwischen Lehrern und Schülern, und die soziale Beziehung. Dies spiegelt die Art und Weise des persönlichen Umgangs und der Austragung von Konflikten wieder. Neben dem Aspekt der Schüler-Lehrer-Beziehung enthalten seine Klimaskalen auch Aspekte des Unterrichts wie Leistungsdruck, Disziplinruck und Anpassungsdruck (Fend, 1977).

Dreesmann (1982) verwendet zur Erhebung des Klassenklimas Erlebensdimensionen, die sich auf die Schüler-Lehrer-Beziehung, Schüler-Schüler-Beziehung, kognitive Entwicklung, affektive Entwicklung, Leistung und Ordnung sowie Disziplin beziehen. Sie bilden den Rahmen und Inhalt der subjektiven psychologischen Situation des Unterrichtsklimas.

Auch Dutka (1985) hebt neben dem inhaltlichen Aspekt des Unterrichts der subjektiven Lernumwelt der Schüler, den Beziehungsaspekt hervor. Die Lehrer-Schüler-Beziehung spielt eine umso größere Rolle, je jünger die Schüler sind. Die Lehrer-Schüler-Beziehung gilt als Hauptkomponente des von den Schülern erlebten Unterrichtsklimas.

Eder (1996) verwendet zur Erhebung des Klassenklimas, die Dimensionen zur Schüler-Lehrer-Beziehung, zur Schüler-Schüler-Beziehung und zu Aspekten des Unterrichts. Das Klassenklima unterteilt Eder in "Sozialklima" (Schüler-Lehrer-Beziehung) in "Klassenklima i. e. Sinn" (Schüler-Schüler-Beziehung) und in "Unterrichtsklima" (Merkmale des Unterrichts). Die Schüler-Lehrer-Beziehung wird durch das "pädagogische Engagement" erhoben, also durch das persönlich-förderliche, zuwendende, sorgende, nicht-lenkende Lehrerverhalten. Durch die "Mitsprachemöglichkeit", das Ausmaß, in dem sich Schüler an Entscheidungen beteiligen können, durch die "Restriktivität" des Lehrers, durch die "Gerechtigkeit" hinsichtlich der Leistungsbeurteilung, und der "Bezugsnormorientierung". Die Schüler-Schüler-Beziehung umfasst Aspekte der "Gemeinschaft", des

Zusammenhaltenes unter den Schülern, der "Rivalität" und der "Cliquenbildung", bezüglich der ausgrenzenden Gruppierungen in der Klasse. Als Merkmale des Unterrichts zählen Aspekte des Leistungsdrucks, Belastung und persönliche Überforderungen, des Unterrichtsdrucks, Tempo und fehlende Erklärungsqualität im Unterricht, Vermittlungsqualität, Schülerbeteiligung und Kontrolle der Schülerarbeit.

Neben der Schüler-Lehrer-Beziehung, der Schüler-Schüler-Beziehungen erheben Fraser und Mitarbeiter auch Aspekte zur globalen Einstellung zur Schule und zum Unterricht. (Faser et al., 1982). Auch Schwarzer untersucht die schulbezogene Befindlichkeit der Schüler. Die Skalen beinhalten die Dimensionen des Selbstwertgefühl, der Leistungsängstlichkeit und der Einstellung zur Schule (Schwarzer 1981).

3.5 Determinanten des Klassenklimas

Folgende Determinanten, wie Schulsystem und Schularten, Größe der Schule und Klasse, Lehrer, Merkmale der SchülerInnen können das Klassenklima beeinflussen.

Das Schulsystem und die Schulart sind Determinanten, die kurzfristig nicht veränderbar sind. In den Untersuchungen lässt sich jedoch feststellen, dass das Klima generell mit ansteigenden Schulstufen negativ wahrgenommen wird (Eder, 1996).

Das Organisationsklima an einer Schule, lässt sich ebenso auf das Klima in den einzelnen Klassen übertragen, z.B. Veränderungen in der Schulleitung (Knapp, 1985).

Determinanten, wie die Zusammensetzung der Klasse, die Klassengröße und Ausstattung der Klasse sind leicht veränderbar.

Zur Klassengröße kann allgemein gesagt werden, dass in kleineren und größeren Klassen, das Klassenklima günstiger ist als in mittel großen Klassen, da diese zunächst für die Lehrkräfte eine Herausforderung darstellen. Die Analysen haben gezeigt, dass die Klassengröße bei neu zusammengesetzten Klassen stärker zum Tragen kommen als bei schon länger bestehenden Klassen und dass die Anfangsgröße einer Klasse Auswirkungen auf den weiteren Verlauf des Klimas

hat. Eine nicht zu große Anzahl an Lehrpersonen und das Geschlecht des Klassenlehrers üben einen bedeutsamen Einfluss auf das Klima in der Klasse aus. Eine weibliche Klassenlehrerin, sowie eine ausgewogene Geschlechtszusammensetzung zwischen Mädchen und Buben, begünstigen eine positive Ausprägung des Klassenklimas (Eder, 1996).

Stärkster Einfluss auf das Klassenklima, ist die Art der Klassenführung. Dazu gibt es jedoch nur wenige Untersuchungen. In der Untersuchung von Eder (1996) korrelierte das Ausmaß sozialpädagogischen Handelns, gekennzeichnet durch das Eingehen der Lehrer auf die Situation der Schüler, signifikant positiv mit dem Ausmaß an Schülerzentriertheit und Disziplin sowie negativ mit dem Ausmaß an Leistungsdruck und sozialem Druck in der Klasse.

3.6 Auswirkungen des Klassenklimas

Untersuchungen zu den Auswirkungen des Klassenklimas wurden bereits in den 80er Jahren angestellt, man konzentrierte sich dabei auf die Entwicklung der Schülerpersönlichkeiten unter Klimabedingungen. Ein Modell zu den Auswirkungen des Klimas auf das Erleben und Verhalten der Schüler wurde von Eder (1996) vorgestellt. Die Wahrnehmung der Lernumwelt wird als abhängig von Schul-, Klassen- und Personenmerkmalen gesehen.

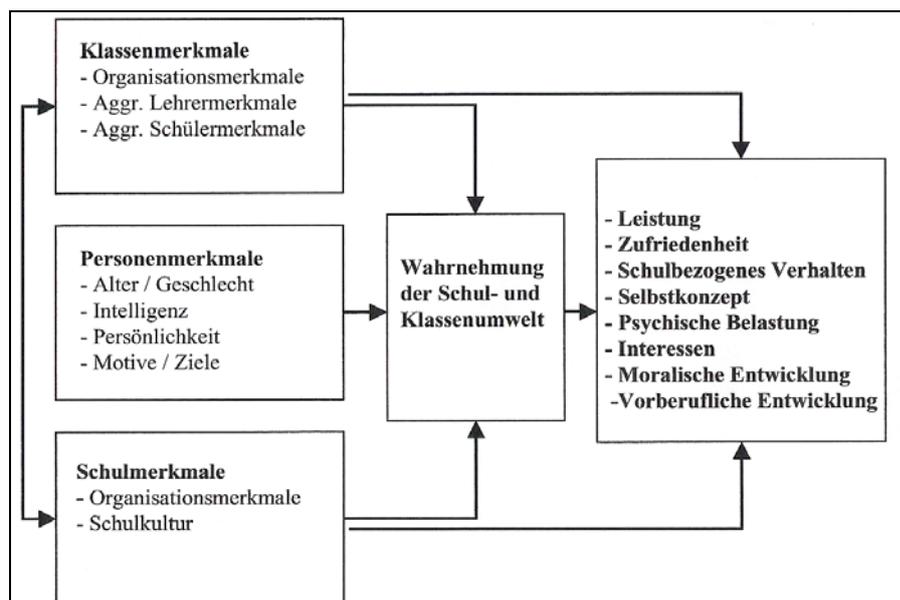


Abbildung 2 : Allgemeines Kausalmodell nach Eder (1996)

Diese Übersicht gibt einen Überblick über die bisher untersuchten Auswirkungen von Klima.

Die Auswirkung des Klassenklimas auf die Leistung lässt sich in den deutschsprachigen Untersuchungen nur schwer abschätzen, da kaum Untersuchungen mit standardisierten Leistungstests vorliegen. Die Zufriedenheit der Schüler mit der Schule wird durch ein positives Unterrichtsklima gefördert. Es trägt dazu bei, dass die Freude am Schulbesuch steigt (Eder 1996). Herrscht in der Klasse eine positive Lernumwelt, so arbeiten die SchülerInnen intensiver mit, zeigen weniger Schulstress, stören seltener den Unterricht. Ein positives Klassenklima kann sich auf das Verhalten und Befinden der SchülerInnen in der Schule auswirken (Fend, 1977; Eder 1995, 1996).

Das positive Klassenklima beeinflusst das soziale Verhalten der SchülerInnen. In Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass aggressives Verhalten und Gewalt in der Klasse mit positivem Klima seltener sind (Eder 1995; Gasteiger-Klicpera & Klicpera 1997).

Pekrun (1985), von Salden (1987) und Eder (1996) zeigen in ihren Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und dem Klassenklima. Wenn gleich diese Zusammenhänge auch niedrig sind.

Erleben SchülerInnen die schulische Umwelt positiv, kommt es zu einem Anstieg der schulspezifischen Interessen (Eder, 1992).

4. Messverfahren des Klimas

Im angloamerikanischen Bereich entwickelte sich eine Reihe von Verfahren, die darauf abzielten, die schulischen Organisationen zu erfassen. Anfänglich wurde mit dem Learning Environment Inventory (LEI) von Anderson (1973) das Augenmerk vor allem auf Struktur- und Prozessmerkmale von Lerngruppen gelegt. Mit dem Verfahren „Classroom Environment Scale (CES)“ von Moos und Trickett (1974) wurde später auch das Verhalten von LehrerInnen und die Lernsituation mit einbezogen. Vor allem der Individualised Classroom Environment Questionnaire (ICEQ) von Faser (1980, 1990) orientierte sich an die Erfassung von individualisiertem Lernen.

Das Learning Environment Inventory (LEI) wurde Anfang der 70er Jahre entwickelt. Die 15 Skalen umfassen 105 Items, die in Form von Aussagen gestaltet sind und das Lernklima einzelner Klassen erfassen.

Die Classroom Environment Scale (CES) von Moos und Trickett (1974) entstand aus Forschungsprojekten zur Wahrnehmung unterschiedlicher Umwelten. Die Skalen sind den Relationship Dimensions, den Personal Development Dimensions und den System maintenance and System Change Dimensions zugeordnet.

Das Individualised Classroom Environment Questionnaire (ICEQ) von Faser (1990) hat den Anspruch offene und innovative Klassen von konventionellen Klassen zu unterscheiden. Dieses Verfahren beruht auf fünf Skalen mit jeweils 10 Items.

In den 80er Jahren entwickelten sich dann auch deutschsprachige Klimafragebögen, die sich an den angloamerikanischen Verfahren orientierten und auch weiter entwickelt wurden. Im deutschsprachigen Raum gehören die „Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO) und der „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima“ (LFSK) zu den häufig eingesetzten Fragebögen.

Die „Münchner Skalen zum Klassenklima“ (MSK) wurden von Pekrun 1980 im Rahmen einer Untersuchungsserie zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern entwickelt. Dieses Instrumentarium wurde zunächst in einer Querschnittsuntersuchung erprobt. Die Skalen wurden revidiert und dann in einer Längsschnittuntersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung eingesetzt.

Die „Landauer Skalen zum Sozialklima“ (LASSO) von Saldern und Littig (1987) umfasst 17 Skalen, die den Bereichen Lehrer-Schüler-Beziehungen, Schüler-Schüler-Beziehungen sowie Merkmale des Unterrichts zugeordnet sind.

Der „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LESK) von Eder (1996) gliedert sich in die Bereiche Sozialklima, Klassenklima und Unterrichtsklima. Er erfasst 15 Aspekte des Klimas von Schulklassen, die sich in den Bereichen Sozialklima (Lehrer-Schüler-Beziehung mit den Aspekten, Pädagogisches Engagement, Repressivität, Mitsprachemöglichkeit, Gerechtigkeit, Bezugsnormorientierung), Unterrichtsklima (Qualität des Unterrichts) und Klassenklima (Sozialbeziehungen und schulbezogene Haltungen der Schüler mit den Aspekten Gemeinschaft, Rivalität, Cliquesbildung, Lernbereitschaft, Störneigung) einteilen lässt. Die Ergebnisse werden sowohl auf Schülerebene, als auch auf der Klassenebene analysiert.

5. Veränderungen des Klassenklimas

In diesem Kapitel werden Ergebnisse zu Aspekten des Klassenklimas, speziell auf die soziale Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, beschrieben.

5.1 Empirische Untersuchungen der Lehrer-Schüler-Beziehung

In einer Untersuchung von Midgley und Mitarbeiterinnen (1989) konnte festgestellt werden, dass sich die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen nach dem Übertritt verschlechtert. Besonders die Beziehung zum Mathematiklehrer in der Mittelschule war durch ein weniger freundlichen Umgang und weniger Unterstützung vom Lehrer geprägt. Es konnte eine allgemeine Verschlechterung der Beziehung zu allen LehrerInnen festgestellt werden (Midgley, Eccles & Feldlaufer, 1991, S. 119).

Eine weitere Untersuchung von Weißbach (1986) zeigt, dass SchülerInnen direkt nach dem Schulwechsel noch von einer guten Beziehung zu den LehrerInnen, jedoch im Laufe des Schuljahres von einer Verschlechterung sprechen.

Während Eder (1995) beobachten konnte, dass in der Volksschule 96% der Schülerinnen und Schüler eine gute Beziehung zu einigen ihrer LehrerInnen haben, waren es in der weiterführenden Schule 93% der Kinder. Eder spricht davon, dass etwa 15 % der Schülerinnen und Schüler eine deutliche negative Beziehung zu den Lehrkräften haben.

Auch konnte Eder (1995) signifikante Unterschiede in der Beziehung zu den LehrerInnen und dem gewählten Schultyp feststellen. SchülerInnen, die in ein Gymnasium wechselten, verstehen sich besser mit den LehrerInnen als Kinder, die in eine Hauptschule wechselten.

Dazu konnte Fend (1977) eine gegensätzliche Beobachtung machen. Er versuchte Unterschiede bezüglich der sozialen Beziehungen zwischen den SchülerInnen und den LehrerInnen hinsichtlich der Schultypen Gymnasium, Hauptschule, Realschule und Gesamtschule herauszufinden. Seine Untersuchungen zeigten, dass die meisten SchülerInnen ihre Beziehung zu den LehrerInnen als gut bezeichneten. Jedoch sind HauptschülerInnen und GesamtschülerInnen zufriedener mit ihren Beziehungen zu den LehrerInnen als RealschülerInnen und GymnasiastenInnen.

Böhm (1985) berichtet in seinen Ergebnissen, dass 97 % der SchülerInnen einer ersten Klasse im Gymnasium die Lehrpersonen als freundlich und hilfsbereit beschreiben. Trotz dieser positiven Beschreibung gibt ein Drittel der Kinder an, eine Lehrperson zu haben, den sie persönlich nicht mögen.

Betrachtet man die Ergebnisse von Schenk (1998), so konnte nachgewiesen werden, dass sich SchülerInnen mit dem Volksschullehrer besser verstehen als SchülerInnen mit den Lehrern in Mathematik, Deutsch und Englisch der weiterführenden Schule. Es zeigte sich, dass Mädchen die Veränderungen vom/von der VolksschullehrerIn zum Deutschlehrer negativer einschätzten als Buben. Auch unterschieden sich GymnasiastenInnen von HauptschülerInnen, die ersteren sahen die Veränderung negativer als die HauptschülerInnen.

In der Studie von Dreesmann (1982) wurde verdeutlicht, dass ein negatives Schulklima sich auf das Unterrichtsklima negativ auswirkt. Schüler erleben an Schulen mit positivem Klassenklima mehr Kooperation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Auch Fend konnte (1977) in seiner Untersuchung feststellen, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten des Lehrers auf den Schüler weiter gegeben werden, also ein autoritäres Lehrerverhalten verhindert wird.

Ebenfalls untersuchte Eder (1996) Schülervariablen, die im Zusammenhang mit der Lehrer-Schüler-Beziehung stehen, wie Alter, Geschlecht, Selbstverwirklichung und das Schulbesuchsmotiv. In seiner Untersuchungen fand er heraus, dass Schüler mit zunehmendem Alter, das Klima in der Klasse negativer wahrnehmen. Sind in der Klasse mehr Mädchen, so wird die Beziehung zu dem Lehrer, aber auch zu den Mitschülern besser wahrgenommen.

Als Lehrermerkmal wurde das Geschlecht gesehen. Moos (1979, zitiert in Dreesmann 1982) stellte in seiner Untersuchung fest, dass das weibliche Geschlecht einer Lehrperson förderlich für ein gutes Klassenklima ist. Das Unterrichtsklima ist durch Wärme, Veränderungsbereitschaft gekennzeichnet. Wiederum Eder (1996) fand zum Lehrgeschlecht heraus, dass mit zunehmender Anzahl an weiblichen Lehrpersonen, Schülerzentriertheit, Disziplin und Leistungsdruck steigen.

In den Untersuchungen von Anderson et al. (1968) hinsichtlich der Beeinflussung des Klassenklima durch die Lehrpersonen konnte festgestellt werden, dass sich das Unterrichtsklima verbessert, wenn unerfahrene LehrerInnen den Schülern das Gefühl vermitteln, „zusammen zu lernen“ (Dreesmann, 1982).

In einer neueren Theorie von Schweer (1997) ergaben sich neue Impulse für die Lehrer-Schüler-Beziehung. Die „Differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens“ beschreibt die Entstehung des Vertrauens zwischen Lehrenden und Lernenden und wie sich dieses Vertrauen auf die Klassensituation auswirkt. Die Grundannahme dieser Theorie ist die individuelle Vertrauensneigung. Die Untersuchung von Schweer (1997) ergab, dass Schüler das Unterrichtsklima positiver beurteilen, wenn sie ein Vertrauen zum Lehrer aufgebaut haben.

Weiters konnte in der Untersuchung von Schenk (1998) festgestellt werden, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung in den Volksschulen besser ist als die Beziehung mit den Lehrern der weiterführenden Schulen.

6. Die Schüler-Lehrer-Beziehung

Dieses Kapitel beginnt mit einer Definition des Begriffes „Beziehung“. Weiters werden auf Inhalte und Elemente einer Beziehungsdidaktik Bezug genommen. Besondere Aufmerksamkeit wird auf die Grundlagen der Lehrer-Schüler-Interaktionen und Kommunikationen gelegt.

6.1 Der Begriff „Beziehung“

Soziale Beziehung wird von Röthig (1992) als „eine spezifische Haltung oder Einstellung mehrerer Personen zueinander“ z.B. der Hinwendung oder Ablehnung, der Emotionalität oder Sachlichkeit, der Feindseligkeit oder Freundschaft definiert. Weiters bezeichnet er Beziehung als einen Vorgang zwischen zwei oder mehreren Personen, das aufeinander eingestellte und regelmäßige Verhalten.

Die Einstellungen und die Haltungen, welche Lehrer den Schülern und Schülern den Lehrern entgegenbringen, tragen im großen Ausmaß zum Gelingen oder zum Misslingen der Lehrer-Schüler-Beziehung bei. Die Vorgänge zwischen den Beziehungspersonen, wie eben Kommunikation, Wahrnehmung oder Erwartungen bestimmen die Qualität der Beziehung.

Miller (1999) definiert Beziehung als einen aktiven, bewussten und freiwilligen Vorgang zwischen zwei oder mehreren Personen, der sich gegenseitig beeinflusst.

6.2 Der Begriff „Beziehungsdidaktik“

Inhalte einer Beziehungsdidaktik nach Miller (1999):

- **Selbstbetrachtung:** Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein, Empfindungen und Gefühle, Berufsklärungen und Sinnfindung, Belastungen und Entlastungen, Selbst und Umwelt
- **Beziehungsklärung:** Verbale und nonverbale Kommunikation, Nichtverstehen und Verstehen, Rückmeldung und Metakommunikation, Übertragung und Projektion, Konflikt und Widerstand
- **Grundphänomene in menschlichen Beziehungen:** Einfluss, Macht und Liebe, Kränkung, Hass und Schuld, Angst, Verdrängung und Vertrauen, Aggression, Gewalt und Versöhnung.
- **Modelle des Beziehungslernen in Gruppen:** Selbsterfahrung, Fallbesprechung, Supervision, Verhaltenstraining, Psychodrama, Gestaltpädagogik

Elemente einer Beziehungsdidaktik

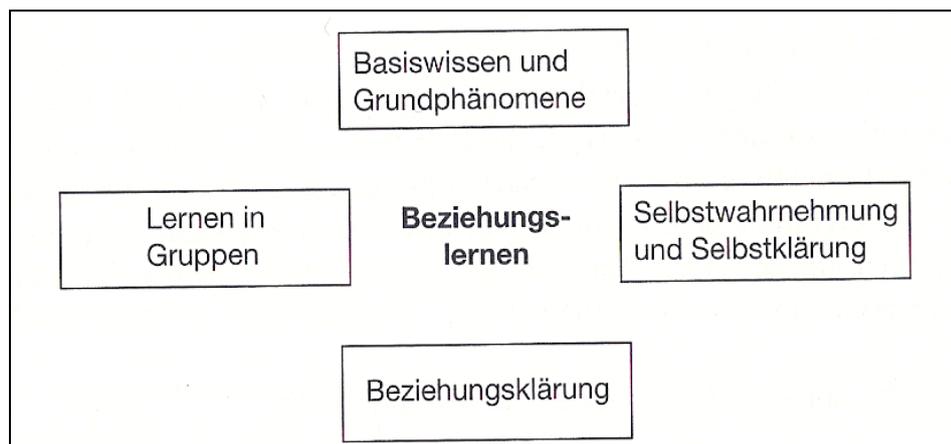


Abbildung 3: Elemente einer Beziehungsdidaktik (Miller, 1999, S. 66)

Die Beziehungsdidaktik nach Miller befasst sich mit der bewussten und systematischen Wahrnehmung, Beobachtung und Reflexion von

Verhaltensweisen von Personen innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen, mit der Klärung von Haltung und Einstellungen, mit der Vermittlung beziehungsrelevanter Inhalte, mit der Erörterung ethischer Fragen und mit Lernen in adäquaten „Übungsfeldern“ (Miller 1999, S. 65).

Die Gruppe ist der geeignetste Ort, um die Beziehungsfähigkeit von LehrerInnen und SchülerInnen aus- bzw. fortzubilden.

Die Inhalte der Beziehungsdidaktik, also die Selbstbetrachtung, Beziehungsklärung, Grundphänomene in der menschlichen Beziehung, Modelle des Beziehungslernens in Gruppen, gelten für LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen, sie unterscheiden sich nur im Lernort und in der Vermittlungsweise.

6.3 Grundlagen der Lehrer-Schüler-Interaktion

„Die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrenden sowie das schulische Engagement der Schülerinnen und Schüler stehen in einem Zusammenhang zur Qualität der Interaktionsbeziehung.“ (Schweer, 2000 S.7)

6.3.1 Das Transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung nach

NICKEL 1976

Das Transaktionale Modell ist eine Abbildung der Grundlagen von Interaktionsprozessen. Nach Nickel 1976 lassen sich vier grundlegende Merkmale herausarbeiten:

- Lehrer und Schüler beeinflussen beide gleichermaßen den Interaktionsverlauf
- Es folgt eine wechselseitige, lenkende Verhaltenssteuerung
- Beide agieren im Rahmen ihrer implizierten Persönlichkeitstheorien.
(implizierte Persönlichkeitstheorien besagen, dass das wahrnehmende Subjekt, aufgrund einer erkannten Eigenschaft, auf andere schließt.)

- Es gibt nicht nur Interaktion zwischen Personen, sondern auch zwischen Personen und Situationen.

Da beide Interaktionspartner gleichermaßen den Verlauf bestimmen, und das gegenseitige Verhalten verändert wird, geht die statische Interaktion in eine dynamische Transaktion über. Das bedeutet, dass der Lehrer auf den Schüler reagiert, durch die Gegenreaktion des Schülers wird gleichermaßen das Folgeverhalten des Lehrers reguliert. Die Reaktion der Interaktions- oder Transaktionspartner wird durch die Wahrnehmung der Personen mitbestimmt. Die Wahrnehmung einer Person ist von bestimmten Situationsmerkmalen abhängig (Schweer, 2000 zitiert nach Thies, 2000 S. 53f).

Ein wesentlicher Einfluss auf das Klassenklima ist die Beziehung des Lehrers zu seinen Schülern. Deshalb werden an dieser Stelle grundlegende Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung angestellt.

Das Wesentliche in einer Lehrer-Schüler-Beziehung ist die Interaktion und die Kommunikation.

Die Begriffe Kommunikation und Interaktion haben sich im Laufe der Jahre als zentrale Merkmale im Unterricht durchgesetzt.

6.4 Interaktion

Definition von Interaktion findet sich bei Ulrich, der in Anlehnung an Graumann die Elemente „wechselseitige Entwicklung und Steuerung, bzw. Kontrolle sowie Abhängigkeit“ als begriffsbestimmend beschreibt. Weiters weist er darauf hin, dass die Lehrer-Schüler-Interaktion vom normativen Schulsystem und einem Machtverhältnis geprägt ist (Ulrich 1983).

6.5 Kommunikation

Die Kommunikation im Klassenzimmer ist durch zeitliche, räumliche, inhaltliche Strukturen festgelegt.

6.5.1 Axiome der Kommunikation

Watzlawick et al. (2000, S. 50ff) formulierten fünf Axiome der Kommunikation zwischen Menschen.

1. **Axiom:** *Man kann nicht nicht kommunizieren*

Jedes interpersonelle Verhalten, jedes Schweigen ist Kommunikation bzw. besitzt Mitteilungscharakter.

Da SchülerInnen und LehrerInnen in Beziehung zueinander stehen, so werden im Unterricht Nachrichten, im kommunikationstheoretischen Sinn gesendet, die von dem jeweiligen Gegenüber aufgenommen werden und zu einer Rückmeldung führen.

2. **Axiom:** *Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt*

Der Inhalt- oder auch Sachaspekt repräsentiert den Inhalt des Kommunizierens, der Beziehungsaspekt zeigt auf, wie der Sender seine Botschaft vom Empfänger verstanden haben möchte und wie er seine Beziehung zum Sender sieht. Beziehungs- und Inhaltsaspekt beeinflussen sich wechselseitig.

3. **Axiom:** *Die „Natur“ einer Beziehung ist durch die „Interpunktion“ der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.*

Interaktionen werden als eine Folge von Kommunikation, also einen Austausch von Mitteilungen, der eine bestimmte Struktur bzw. Organisation zu Grunde liegt, bezeichnet.

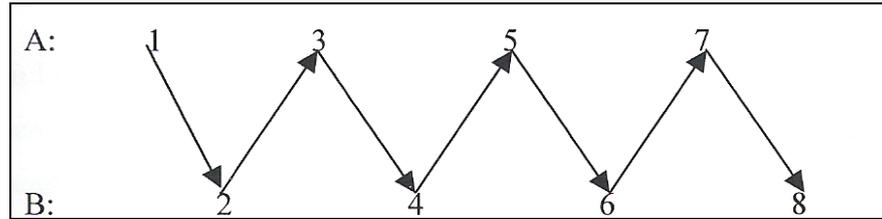


Abbildung 4: Interpunktion von Ereignisfolgen (Watzlawick et al., 2000, S. 59)

Diese Interaktion kann von den Gesprächspartnern unterschiedlich Interpunktiert (gegliedert) werden, wodurch der Anfang und das Ende einer Kommunikation gekennzeichnet wird.

4. **Axiom:** *Menschliche Kommunikation bedient sich „digitaler“ und „analoger“ Modalitäten*

Der Inhalt wird „digital“ genannt, eine Kommunikation ist digital, wenn sie mit Hilfe von Zeichen, Buchstaben, Zahlen, Sprache vermittelt wird. Die zwischenmenschliche Beziehung, d. h. der Beziehungsaspekt wird „analog“ genannt. Solche analogen Kommunikationsformen äußern sich bzw. in bestimmten Ausdrucksbewegungen der Sprache (Tonfall), vor allem aber auch im weiten Bereich der durch Gestik und Mimik möglichen, die Sprache begleitenden oder sie ersetzenden nonverbalen Kommunikationsarten.

5. **Axiom:** *Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder „symmetrisch“ oder „komplementär“, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.*

„Systemische Beziehungen zeichnen sich also durch Streben nach Gleichheit und Verminderung von Unterschieden zwischen den Partnern aus, während komplementäre Interaktion auf sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeiten basieren.“ (Watzlawick et al. 2000, S. 69)

Eine Weiterführung der Grundgedanken von Watzlawick findet man in der Arbeit von Miller (in Anlehnung an Schulz von Thun und Friedmann). Neben den Sach- und Beziehungsaspekt unterscheidet Miller noch zwischen einem Selbstmitteilungsaspekt und einem Appellaspekt und ergänzt somit das Modell.

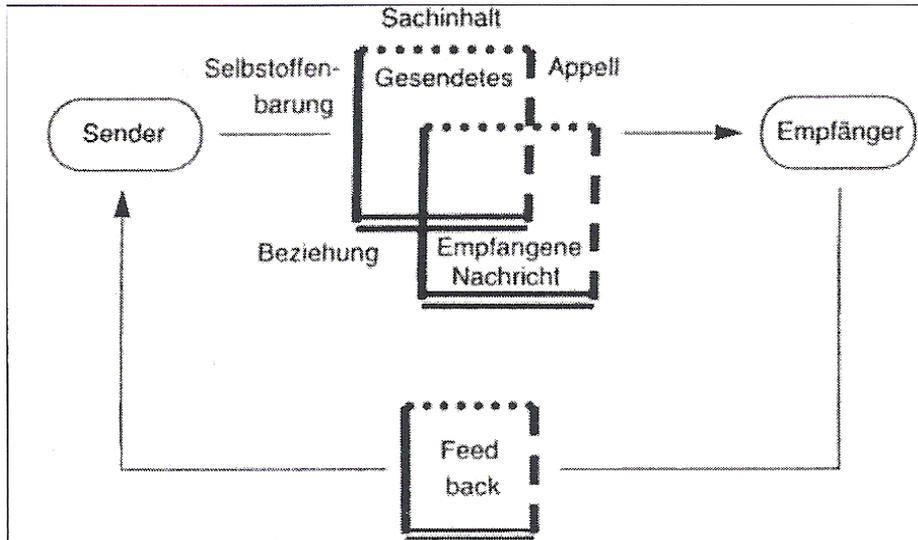


Abbildung 5: Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (1981, S.81)

Dieses Modell erweitert sich um zwei Aspekte: zum Sachaspekt und Beziehungsaspekt kommt der Aspekt der Selbstoffenbarung und den Appellaspekt dazu:

- Selbstoffenbarung: Jede Nachricht beinhaltet neben Information über Sachinhalte auch Information über den Sender, der nicht selten nonverbal vermittelt wird.
- Appellaspekt: Mitteilungen haben Einfluss auf den Empfänger. Schulz v. Thun (1981) spricht vom Appellaspekt, da man den gleichen Appell verschieden senden kann, also als Aufforderung gehört werden kann, sodass sich der Empfänger vollwertig behandelt oder herabgesetzt fühlt.

Auch WINKLER (1995) sieht Kommunikation als wesentlichen Bestandteil der schulischen Wirklichkeit an. Er erkennt die kommunikative Kompetenz der Lehrpersonen als wesentlichen Faktor des Arbeitserfolges. Dies vollzieht sich nicht nur durch die Sprache, sondern in Übereinstimmung des Gesagten mit Gestik, Blickkontakt und dem Einbringen und Zulassen von Emotionen. Auch Winkler unterscheidet vier Aspekte von Kommunikation. Der Sender mit seiner Selbstoffenbarung übermittelt eine – in Sachinhalt und Beziehung eingebettete – Nachricht mit einem Appell an den Empfänger.

6.5.2 Explizite und implizite Kommunikationsformen

Ulrich (1983) unterscheidet zwischen expliziten und impliziten Kommunikationsnormen.

Mit den expliziten sind Aufrufen von Schülern gemeint, also wenn sie zum Sprechen aufgefordert werden. Das implizite Regelsystem ist die Sprache des Lehrers, welche implizit ein kommunikatives Kommunikationssystem vorgibt, das für mündliche und schriftliche Äußerungen der Schüler, einschließlich der Bewertung von großer Bedeutung ist.

Die Unterrichtsgestaltung wird als explizite Kommunikationsregel gesehen. Der Lehrer plant ein Unterrichtsgespräch oder eine Partnerarbeit, sieht eine Gruppenarbeit vor oder lässt die Schüler etwas Schriftliches ausarbeiten. So ist den Kommunikationsmöglichkeiten der Schüler zum Lehrer und den Schülern untereinander ein Kommunikationsrahmen gelegt.

Man kann sagen, dass explizite und implizite Kommunikationsformen und die darauf folgenden Störungen durch die Zwänge der Unterrichtspraxis, durch die strikte kommunikative Dominanz des Lehrers, durch die Forderung nach gleichzeitiger passiver und durch die aktive Aufmerksamkeit im Unterricht bedingt sind (Ulrich 1983, S.94).

6.5.3 „Qualitätserfüllte Kommunikation“

Ein Modell der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden (Dubs)

Für den Erfolg des Unterrichts sind zwischenmenschliche Beziehungen ebenso wichtig wie die Lerninhalte. Diese Beziehungen lassen sich durch den direkten persönlichen Umgang zwischen zwei oder mehreren Menschen aufbauen.

Knapp (1984) zeigt acht Dimensionen auf, wie diese Prozesse erfasst werden und die Veränderung der Qualität über die Zeit beobachtbar ist:

- **Breite:** es werden immer mehr Themenbereiche vertieft angesprochen

- **Individualität:** die Bezugsperson wird immer stärker als Individuum gesehen
 - **Effizienz:** die Präzision, die Schnelligkeit und die Wirksamkeit der Kommunikation verbessert sich, je bekannter die Bezugsperson ist
 - **Flexibilität:** die Formen, wie Kommunikation erfolgt, vergrößern sich und die Emotionalität wird ausgeprägter.
 - **Geschmeidigkeit:** die Fähigkeit, Verhalten und Reaktionen der Bezugspersonen vorauszusagen, wird größer
 - **Persönliches:** die Bereitschaft, sich so zu geben wie man ist, vergrößert sich mit der Dauer der Kommunikation.
 - **Spontaneität:** die spontanen Reaktionen und die Bereitschaft verstärkt sich
 - **Offenheit:** Lob und Kritik werden offener und ehrlicher.
- (Knapp, 1984, zitiert nach Dubs, 1995 S. 76)

6.5.4 Nonverbale Kommunikation

Nun möchte ich noch auf die nonverbale Kommunikation, welche auch ein zentrales Element für die Lehrer-Schüler-Beziehung ist, näher eingehen.

Der Mensch kann bewusst mit seinem Körper kommunizieren, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Die unbewussten Körpersignale geben uns Hinweise auf die Intention, Motivation und Bedürfnislage des Kommunikanten. Alle Menschen haben einen natürlichen Zugang und interpretieren bewusst oder unbewusst den körperlichen Ausdruck, d.h. Körper und gesprochene Sprache stehen immer in bestimmter Beziehung zueinander, wobei der Körper die Bedürfnisse klarer sichtbar machen kann, als die Sprache.

6.5.5 Verbale Kommunikation

Die Schule ist ein Ort, an dem Botschaften an Kommunikationsstrukturen gebunden sind. Meistens ist es jedoch so, dass LehrerInnen die Kommunikationsformen bestimmen (Severinski, 1994, S. 135).

Der Sinn der Sprache in der Erziehung besteht jedoch nach Postmann (1995) nicht im Vortragen und Prüfen von Wissensinhalten, wichtiger ist die Vermittlung von Lebensinhalten. Der/die LehrerIn kann dies nur durch authentisches Vorleben erreichen.

7. Kommunikationsstile des Lehrers

In Klassenräume herrschen unterschiedliche Kommunikationsstile vor, die jedoch meistens in einer Mischform auftreten.

Hierarchischer oder autoritärer Kommunikationsstil – Informationen kommen von der höchsten Schulebene, also dem Direktor bis zum Lehrer und dieser gibt die Information dem Schüler weiter. Ein hierarchisches Weitergeben von Wissen und Information impliziert Macht. Diese Kommunikationswege sind nicht umkehrbar (Antons, 1992, S. 72).

Bestimmender – kontrollierender Kommunikationsstil – das Prinzip dieses Stiles ist die Lenkung und Kontrolle. So ein Stil kann den Schüler Halt und Sicherheit geben, lässt den Schüler gleichzeitig wenig Möglichkeit Initiativen zu ergreifen und eigenständig zu arbeiten (Schulz von Thun, 1994, S. 170).

Tausch und Tausch (1974) stellten in einer Untersuchung fest, dass ein hohes Ausmaß an Lenkung und Bevormundung, den Schülern wenig Freiraum ließ, eigenständige und initiative Gedanken zum Ausdruck zu bringen.

Aggressiver – entwertender Kommunikationsstil – die Grundbotschaft ist eine Anklagende und Herabsetzende (Schulz von Thun, 1994, S. 115).

Helfender und selbstloser Kommunikationsstil – die Lehrperson hilft den Schülern, kann sich nicht abgrenzen und kann keine eigenen Schwächen zulassen.

8. Der Klassenvorstand

Der Klassenvorstand ist für die Abstimmung der Unterrichtsarbeit der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer in Bezugnahme auf Leistungssituation und Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler, für Schülerberatung, für die Kontaktpflege zum Elternhaus, für Erziehungsfragen, für administrative und organisatorische Aufgaben im Rahmen der Klasse und die Führung der Amtsschriften verantwortlich (SchUG §54).

Die Qualität des Klassenklimas und der von den Schülerinnen und Schülern erworbenen Kenntnisse kann vom Wahrnehmen der Leitungsfunktion dieser Klasse durch ihren Klassenvorstand stark beeinflusst werden.

Die Erprobung von selbstverantwortlichen Klassenlehrerteams in Modellschulen hat aufgezeigt, dass eine verstärkte Abstimmung, Planung, Reflexion und Evaluierung der gemeinsamen Arbeit im Rahmen von Teamsitzungen die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer untereinander, ihre Arbeitszufriedenheit und das Erreichen vereinbarter und selbst gesetzter Ziele sehr fördern kann. Parameter für die Verbesserung des Klassenklimas können sein:

<http://wwwapp.bmbwk.gv.at/extern/autonomiehandbuch/kapitel5/seite3.htm> 12.04.2004

Prioritäten für die Verbesserung des Klassenklimas:

- Ausgewogener Zeitabstand und Zeitumfang für die Teamsitzungen
- Einvernehmliche Auswahl der inhaltlichen Prioritäten
- Externe Moderation (auf Wunsch oder bei heiklen Themenstellungen)
- Fallweise auch Supervision
- Klares Herausarbeiten der gesetzten Ziele und Rahmenbedingungen zu ihrer Erreichung

- Akzeptanz des Klassenvorstands als Teamleiter bzw. Teamleiterin infolge von Engagement und Identifikation mit der übernommenen Aufgabe
- Transparenz gegenüber den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und Erziehungsberechtigten
- Professionelles Konfliktmanagement

8.1. Der Klassenvorstand als Kommunikationsscheibe

Der Klassenvorstand als Kommunikationsscheibe	
<p>Ansprechpartner/innen und Berater/innen der Schüler/innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontinuierliche pädagogische Beratung und Hilfestellung • Vertrauensperson in persönlichen Konfliktsituationen <p><i>Förderer des Klassen- und Lernklimas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertrauensperson in Konflikt- und Problemsituationen in der Klasse • Initiator/in für ein positives Lern- und Klassenklima • Verantwortliche/r für gemeinschaftsfördernde Aktivitäten <p><i>Klassenrelevante Schuladministration und Zusammenarbeit mit der Direktion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Übersichtliche und aktuelle Informationen über und für die Schüler/innen 	<p><i>Unterrichtskoordinator/in</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Koordinator/in des Projektangebotes und seiner Auswahl • Klasseninterne/r Organisator/in bei fächerübergreifenden Lernvorhaben • Formale/r Begleiter/in bei fächerverbindenden Lernvorhaben • Erstellung des Schulveranstaltungsangebots aus Wünschen, Erfordernissen und Möglichkeiten <p><i>Koordinator/in der Klassenlehrer/innen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Koordinationsfunktion und Ansprechpartner/in für die Klassenlehrer/innen (als Erstinstanz vor der Schulleitung) • Interessenausgleich zwischen den Klassenlehrer/innen im Interesse der

<ul style="list-style-type: none"> • Formale Richtigkeit der Amtsschriften <p><i>Ansprechpartner/in für die Eltern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontakthalten und Bindeglied zu den Eltern • Initiierung und Organisation von Elternabenden 	<p>Schüler/innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abstimmung eines bewältigbaren Lernpensums (Kordinierung des täglichen Hausübungsvolumens) • Zuständig für ein abgestimmtes Prüfungskonzept in der Klasse
--	---

<http://www.wapp.bmbwk.gv.at/extern/autonomiehandbuch/kapitel5/seite3.htm> 12.04.2004

8.2 Die Rolle des Klassenvorstandes

Der Klassenvorstand kann nicht alleine für das Klassenklima in seiner Klasse verantwortlich sein. Es hat jeder Lehrer die pädagogische Pflicht die Schüler in ihrer Entwicklung der sozialen Fähigkeiten zu unterstützen. Der Klassenvorstand kann einen wesentlichen Beitrag leisten, dass sich die Klasse hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen in eine positive Richtung entwickelt.

Reisch und Schwarz (2002) nennen 3 Aufgaben des Klassenvorstandes und Klassenlehrer, um ein gutes Klassenklima zu ermöglichen:

- eine Balance zwischen der Entwicklung der Einzelindividuen und der Entwicklung der Gruppe herzustellen. Die Hinwendung zum einzelnen (häufig schwierigen) Schüler bedingt eine Vernachlässigung der Gruppe
- konstruktive Interaktion ermöglichen; In einer Schulklasse sollten SchülerInnen ihr soziales Verhalten erleben, hinterfragen, reflektieren und entwickeln dürfen.
- Die Arbeit an einem konstruktiven Miteinander zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Unterrichts zu machen. Jeder einzelne Lehrer kann die Klasse dabei unterstützen, sich sozial und emotional weiterzuentwickeln.

Empirischer Teil

1. Inhalt und Zielsetzung der Untersuchung

Ziel dieser Arbeit ist es, folgenden Fragestellungen nachzugehen: erstens soll die Lehrer-Schüler-Beziehung in der Sekundarstufe untersucht werden und dies in Zusammenhang mit dem Klassenklima gesetzt werden. Verschiedene Sichtpunkte werden herausgearbeitet, jene der Schüler selbst, der Eltern und der Lehrer. Zweitens wird verglichen, ob sich Hauptschüler und Gymnasiasten in der Lehrer-Schüler-Beziehung unterscheiden.

2. Fragestellungen und Hypothesen

2.1 Fragestellungen

Beziehen möchte ich mich vor allem auf einen Aspekt des Klassenklimas, die Lehrer-Schüler-Beziehung.

Anhand folgender Fragestellungen möchte ich feststellen:

- ob das Klassenklima in den untersuchten Klassen positiv oder negativ ausgeprägt ist.
- ob es Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten gibt.
- ob es Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas zwischen Mädchen und Jungs gibt.

Weiters möchte ich untersuchen, ob sich:

- die Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten unterscheidet (aus Sicht der Schüler, der Lehrer, der Eltern).
- die Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen Mädchen und Jungs unterscheidet (aus Sicht der Schüler, der Lehrer, der Eltern).
- die Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen Volksschülern und Schülern der weiterführenden Schule verändert hat.

2.2 Hypothesen

Klassenklima

- $H_{1(1)}$: Es zeigt sich eine **positive Veränderung des Klassenklimas** nach dem Übertritt von der Volksschule in eine weiterführende Schule.
- $H_{1(2)}$: Es zeigt sich eine **negative Veränderung des Klassenklimas** nach dem Übertritt von der Volksschule in eine weiterführende Schule.
- $H_{1(3)}$: Es gibt Unterschiede in der Feststellung eines positiven Aspektes des Klassenklimas **zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten aus Sicht der Schüler**
- $H_{1(4)}$: Es gibt Unterschiede in der Feststellung eines positiven Aspektes des **Klassenklimas zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten aus Sicht der Lehrer**
- $H_{1(5)}$: Es gibt Unterschiede in der Feststellung eines positiven Aspektes des **Klassenklimas zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten aus Sicht der Eltern**
- $H_{1(6)}$: Es gibt Unterschiede in der Feststellung eines positiven Aspektes des Klassenklimas **zwischen Mädchen und Jungs aus Sicht der Schüler.**
- $H_{1(7)}$: Es gibt Unterschiede in der Feststellung eines positiven Aspektes des Klassenklimas **zwischen Mädchen und Jungs aus Sicht der Lehrer**
- $H_{1(8)}$: Es gibt Unterschiede in der Feststellung eines positiven Aspektes des Klassenklimas **zwischen Mädchen und Jungs aus Sicht der Eltern.**

Lehrer-Schüler-Beziehung

- $H_{1(9)}$: Es zeigen sich Veränderungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung **zwischen Volksschülern und Schüler einer weiterführenden Schule.**

- $H_{1(10)}$: Es gibt Unterschiede in der Lehrer-Schüler-Beziehung **zwischen Mädchen und Jungs aus Sicht der Schüler.**
- $H_{1(11)}$: Es gibt Unterschiede in der Lehrer-Schüler-Beziehung **zwischen Mädchen und Jungs, aus Sicht des Lehrers (Klassenvorstand)**
- $H_{1(12)}$: Es gibt Unterschiede in der Lehrer-Schüler-Beziehung **zwischen Mädchen und Jungs, aus Sicht der Eltern.**
- $H_{1(13)}$: Es gibt Unterschiede in der Lehrer-Schüler-Beziehung **zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten, aus Sicht der Schüler.**
- $H_{1(14)}$: Es gibt Unterschiede in der Lehrer-Schüler-Beziehung **zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten, aus Sicht des Lehrers (Klassenvorstand)**
- $H_{1(15)}$: Es gibt Unterschiede in der Lehrer-Schüler-Beziehung **zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten, aus Sicht der Eltern.**

3. Erhebungsinstrumente

Mittels Fragebogen wurden die Daten in den einzelnen Schulklassen erhoben. Befragt wurden die Schüler/innen der ersten Sekundarstufe, die Eltern sowie die Klassenvorstände und Deutschlehrer/innen. Durch diese Befragung war es möglich die verschiedenen Sichtweisen der an der Befragung Beteiligten zu erheben. Großteils wurden die Fragebögen der vorgehenden Untersuchungen, also der 4. Klasse Volksschule, verwendet, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Kleine Veränderungen waren jedoch nötig, um der Situation der Sekundarstufe gerecht zu werden und an diese Längsschnittstudie anzupassen. Da nicht alle Informationen für diese Studie relevant waren, wurden diese weggelassen oder neue hinzugefügt, vor allem beim Eltern- und Lehrerfragebogen wurden Veränderungen vorgenommen.

Wie bereits oben erwähnt, wurden für die Befragung der Schüler/innen sieben Fragebögen eingesetzt. Sechs davon wurden bereits in der 4. Klasse verwendet.

Anschließend werden alle verwendeten Fragebögen kurz vorgestellt, die für meine Arbeit relevanten Fragebögen werden ausführlicher beschrieben.

Schüler/innenfragebögen:

Der Fragebogen „Das Leben in der Klasse“

Der erste Teil des Fragebogens erfasst die Wahrnehmung des Klassenklimas der Schüler/innen. Weiters wurde die Einstellung zur Aggression, das Verhalten bei Streit und die emotionale Befindlichkeit erfasst.

Der Fragebogen „Einstellung zur Schule“ von Sirsch (2000)

In diesem Fragebogen werden die Kompetenzeinschätzungen für Deutsch und Mathematik erhoben. Er umfasst Fragen zur schulgegenstand-bezogenen Kompetenzeinschätzung für Deutsch und Mathematik.

Der Fragebogen „Entscheidung aus dem Klassenleben“

Es wurden zwei Dilemmageschichten beschrieben. Anhand dieser zwei Geschichten sollten die Schüler/innen das eigenen Verhalten in derselben Situation und das Verhalten des Darstellers in der Geschichte angeben, und die Entscheidung anschließend begründen.

Der Fragebogen „Wie ich das Verhalten bei Streit sehe“

In diesem Fragebogen werden bestimmte Verhaltensweisen beschrieben, das Kind soll entscheiden welche der Verhaltensweisen am ehesten sein Verhalten wiedergibt und ob diese in Ordnung oder falsch sind. In diesem Fragebogen werden die Einstellung zur Aggression, die Selbstkompetenz und das Selbstwertgefühl gemessen.

Der Fragebogen „Wie bin ich“

In diesem Fragebogen werden Einschätzungen zur Selbstkompetenz erhoben.

Der Fragebogen zum „Mitschüler-Raiting“

Die Schüler/innen sollten angeben, wie sie ihre Mitschüler/innen sehen. Gefragt wurde, welche der Mitschüler/innen das Kind am liebsten mag und welche es nicht so gern mag. Es sollten jeweils drei Namen genannt werden. Anschließend wurde das Verhalten, der genannten Schüler/innen eingeschätzt.

Der Fragebogen „Bullying“

In diesem Fragebogen sollten die Schüler/innen das Verhalten der Mitschüler/innen in Bullying-situationen einschätzen.

Es wurden zwei Lehrerfragebögen verwendet: **Fragebogen zum einzelnen Kind**, welcher von den Klassenvorständen zum sozialen Verhalten der Schüler/innen erhoben wurde. Weiters kam der **Lehrerfragebogen zur Förderung des Sozialverhaltens** zum Einsatz

In diesem Fragebogen wurden die Klassenvorstände gebeten die Förderung der sozialen Entwicklung der Schüler/innen in der 1. Sekundarstufe zu beurteilen. Der erste Fragenblock bezieht sich auf die Förderung des Sozialverhaltens in der Klassengemeinschaft bzw. wie sich Schüler/innen in der Klasse verhalten und welche Maßnahmen von den Lehrern/innen gesetzt werden, um die Klassengemeinschaft und den Zusammenhalt in der Klasse zu fördern. Weiters wurden die Lehrer/innen gebeten, anzugeben wie häufig Streit oder körperliche Auseinandersetzungen unter den Schülern in der Klasse und Ausgrenzungen von Schülern/innen beobachtet wurden, und wie oft Maßnahmen in Form von Einzel- oder Klassengesprächen gesetzt werden, um Konflikte zu lösen.

Es folgt eine ausführliche Beschreibung der für diese Arbeit verwendeten Fragebögen.

3.1 Schüler/innenfragebögen

Der Fragebogen „Das Leben in der Klasse“

In diesem Fragebogen werden die soziale Erfahrung und das Befinden der Kinder in der Schule erfasst. Die Items wurden als vier- oder fünfstufige Likertskala vorgegeben, die nach der Häufigkeit des Auftretens (nie, selten, gelegentlich, oft, sehr oft) beurteilt werden sollen.

Der erste Teil des Fragebogens erfasst das Zusammenleben in der Klasse und die Beurteilung der Klassengemeinschaft. Dazu wurden 18 Fragen mit einem vierstufigen Antwortformat (stimmt nicht, stimmt eher nicht, stimmt eher schon, stimmt genau) vorgegeben. Aus diesem Fragenblock lassen sich 3 Subskalen zuordnen:

Wahrnehmung des Klassenklimas:

Instruktion: *Zuerst einige Fragen zu Deiner neuen Klasse. Wieweit treffen die folgenden Merkmale für Deine Klasse zu?*

- Subskala 1: „Positive Klassengemeinschaft“ (z.B. „In unserer Klasse sind alle meist freundlich zueinander.“)
- Subskala 2: „Streit in der Klasse“ (z.B. „In unserer Klasse gibt es recht häufig Streit unter den Mitschülern.“)
- Subskala 3: „Außenseiter“ (z.B. „In unserer Klasse gibt es einen oder einige Mitschüler, die aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen sind.“)

Mit acht Fragen wurde mittels einem vierstufigen Antwortformat (stimmt nicht, stimmt eher nicht, stimmt eher schon, stimmt genau) erfasst, wer in der Klasse den Ton angibt. Aus diesem Fragenblock bilden sich zwei Faktoren:

- Jene die den Ton angeben, sich jedoch für andere Mitschüler einsetzten (z.B. „wer sich am stärksten für die Klasse einsetzt“)
- Jene die den Ton angeben, jedoch das eigene Interesse vordergründig ist (z.B. „wer am stärksten die eigenen Interessen verfolgt“)

Mit vier Fragen wurden förderliche Aktivitäten für die Klassengemeinschaft erfasst (z.B. „Die gemeinsame Arbeit an einem Projekt hat uns zusammengebracht“). Auch hier wurde ein vierstufiges Antwortformat (stimmt nicht bis stimmt genau) verwendet.

Mit acht Fragen wurde die Auswirkung der Schule erhoben, die zwei Faktoren mit je vier Items zugeordnet sind:

- Eine positive Auswirkung der Schule (z.B. „Durch die Schule habe ich einige gute Freunde gefunden.“)
- Eine negative Auswirkung der Schule (z.B. „Durch die Schule habe ich gelernt, dass das, was Erwachsene sagen, eigentlich nicht wichtig zu nehmen ist.“)

Weiters wurde mit vier Fragen die Häufigkeit der Raufereien unter den Schülern erfasst (z.B. „Wie oft hast Du in Deiner Klasse schon Schlägereien beobachtet?“). Die Items hatten eine fünfstufige Likertskala (nie, nur 1-2-mal/Jahr, gelegentlich, etwa 1 x pro Woche, mehrmals pro Woche).

Die **Fragen zu der Selbsteinschätzung** wurden als fünfstufige Likertskala vorgegeben, die nach der Häufigkeit des Auftretens (nie, selten, gelegentlich, oft, sehr oft) beurteilt werden sollen. Dieser Fragenblock lässt sich in drei Gruppen gliedern:

Einschätzung des Verhaltens der Mitschüler/innen einem selbst gegenüber. Diese setzt sich aus 3 Subskalen mit je 5 Items zusammen.

Instruktion: *Die folgenden Fragen beziehen sich auf Deine Erfahrungen, wie sich Mitschüler – also Mädchen und Buben aus Deiner Klasse – Dir gegenüber verhalten.*

- Subskala 1: „Opfer von offener Aggression“ (z.B. „Wie oft wirst Du von einem Mitschüler in der Schule getreten oder an den Haaren gezogen?“)
- Subskala 2: „Opfer indirekter Aggression“ (z.B. „Wie oft hat ein Mitschüler hinter Deinem Rücken schlecht über Dich geredet?“)

- Subskala 3: „Empfangen von prosozialen Handlungen“ (z.B. „Wie oft macht ein Mitschüler etwas, über das Du Dich freust?“)

Einschätzung des eigenen Verhaltens gegenüber den Mitschüler/innen, daraus ergeben sich drei Subskalen mit je vier Items.

Instruktion: *Dein eigenes Verhalten Deinen Mitschülern gegenüber.*

- Subskala 1: Ausüben direkter aggressiver Handlungen (z.B. „Manche Schüler beginnen oft Raufereien. Wie oft machst Du das?“)
- Subskala 2: Ausüben indirekter aggressiver Handlungen (z.B. „Manche Kinder reden schlecht über bestimmte Mitschüler. Wie oft tust Du das?“)
- Subskala 3: Ausüben von prosozialen Handlungen (z.B. „Manche Schüler sagen anderen oft etwas Nettes. Wie oft machst Du das?“)

Die Selbsteinschätzung der sozialen Position in der Klasse wurde durch 3 Items erfasst (z.B. „Manche Schüler haben eine Menge Freunde, die mit ihnen spielen wollen. Wie oft wollen Deine Mitschüler mit Dir spielen oder sich mit Dir unterhalten?“)

Die Fragen zur emotionalen Befindlichkeit in der Schule wurden als fünfstufige Likertskala vorgegeben, die nach dem Ausmaß der Zustimmung (stimmt nie, stimmt selten, stimmt gelegentlich, stimmt oft, stimmt immer) zu beurteilen waren. Die 21 Items lassen sich in 4 Subskalen gliedern.

- Subskala 1: „Einsamkeit“ (z.B. „Ich fühle mich in der Schule recht einsam.“)
- Subskala 2: „Aktive Isolation“ (z.B. „Ich möchte am liebsten überhaupt nicht mit anderen zusammen sein.“)
- Subskala 3: „Soziale Ängstlichkeit“ (z.B. „Wenn andere zusammen spielen und ich sie nicht gut kenne, fällt es mir schwer, sie zu fragen, ob ich mitspielen kann.“)
- Subskala 4: „Depressive Verstimmung“ (z.B. „Ich fühle mich traurig und niedergeschlagen.“)

Weiters wurden die Schüler/innen befragt, die besten Freunde in der Klasse zu nennen. Durch die Erhebung dieser Daten wurde die Freundschaftsbeziehung erfasst.

Anschließend wurde fünf Fragen zu der Beziehung zum Klassenvorstand gestellt. Die Einstufung der Qualität der Beziehung zum Klassenvorstand erfolgte mittels einer vierstufigen Likertskala (stimmt nicht, stimmt eher nicht, stimmt eher schon, stimmt genau). Weitere sechs Items sollten die Beziehung der Schüler/innen zu anderen Lehrern ermitteln.

Zuletzt wurden die Schüler/innen über den Übergang in die Sekundarstufe befragt. Es sollten Erfahrungen der Volksschule mit der jetzigen Klasse verglichen werden. Die 11 Items wurden als vierstufige Likertskala vorgegeben, die nach dem Ausmaß (stimmt nicht, stimmt eher nicht, stimmt eher schon, stimmt genau) zu beurteilen waren. Diese Items lassen sich drei Subskalen zuordnen:

- Subskala 1: „Positive Erfahrungen in der Sekundarstufe im Vergleich zur Volksschule (z.B. „In meiner Klasse unternehme ich mehr mit meinen Mitschülern als in der Volksschule.“)
- Subskala 2: „Negative Erfahrungen in der Sekundarstufe im Vergleich zur Volksschule (z.B. „In der Volksschule haben wir mehr zusammengehalten als in unserer Klasse.“)
- Subskala 3: „Neutrale Erfahrungen in der Sekundarstufe im Vergleich zur Volksschule (z.B. „Ich habe in dieser Klasse mindestens ebenso viele Freunde wie in der Volksschule.“)

Der Fragebogen Einstellung zur Schule

Dieser Fragebogen besteht aus einer einführenden Frage und anschließend folgen zwei Teile mit insgesamt 54 Fragen, welche mittels Ankreuzen der zutreffenden Antwort auf einer vierstufigen Likertskala (stimmt ganz genau bis stimmt gar nicht) beantwortet wurden.

Im ersten Teil des Fragebogens werden Fragen zur momentanen Einstellung zur Schule gestellt. Es handelt sich dabei um allgemeine Fragen zur Einstellung und andererseits um Fragen zum Deutsch- und Mathematikunterricht.

Der zweite Teil beginnt mit einer Feststellung: „Wenn ich daran denke, wie es mir jetzt in der neuen Schule geht, dann...“. Es folgen 32 Items, welche einerseits Zufriedenheit und andererseits Sorgen im Leistungsbereich und Sozialbereich ausdrücken. Dementsprechend lassen sich diesem Teil 4 Skalen zuordnen (Sirsch, 2000): „Zufriedenheit im Leistungsbereich“ (Bsp. „...freue ich mich, weil ich zeigen kann, was ich gelernt habe.“), „Zufriedenheit im Sozialbereich“ (Bsp. „...freue ich mich, weil ich in der Pause mit netten Kindern spielen oder reden kann.“), „Bedrohung im Leistungsbereich“ (Bsp. „...mache ich mir Sorgen, dass ich im Unterricht nicht mitkomme.“) und „Bedrohung im Sozialbereich“ (Bsp. „...mache ich mir Sorgen, dass ich vielleicht Mitschüler habe, die mich nicht mögen.“).

3.2 Lehrerfragebögen

Im Fragebogen zum einzelnen Kind, welchen die Klassenvorstände für jedes Kind ausfüllten, sollte die Sichtweise der Lehrer über das soziale Verhalten der Schüler/innen in der ersten Sekundarstufe gewonnen werden.

In diesem Fragebogen wurden Fragen zum Verhalten im Unterricht und Fragen zum sozialen Verhalten der Schüler/innen erhoben. Der Fragebogen wurde in folgende Bereiche eingeteilt:

Mit 11 Fragen wurde das Verhalten der Schüler/innen im Unterricht erfasst. Die Items wurden als fünfstufige Likertskala vorgegeben, die nach Ausmaß der Zustimmung (stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau) beurteilt werden.

Mit den folgenden acht Fragen wurde das Sozialverhalten der Schüler/innen aus Sicht des Lehrers erfasst. Auch diese Items wurden als fünfstufige Likertskala vorgegeben. Die 19 Items lassen sich in sechs Subskalen einteilen:

- Subskala 1: „Aufmerksamkeitsprobleme“ (z.B. „Das Kind kann sich kaum für längere Zeit mit einer Aufgabe beschäftigen“)
- Subskala 2: „Störendes Verhalten“ (z.B. „Dem fällt es schwer, sich an gewisse Regeln zu halten.“)

- Subskala 3: „Zurückgezogenheit“ (z.B. „Das Kind nimmt von sich aus kaum am Unterricht teil.“)
- Subskala 4: „Aggressives Verhalten“ (z.B. „Das Kind streitet und rauft öfter als die anderen Kinder in der Klasse.“)
- Subskala 5: „Depressive Verstimmung“ (z.B. „Das Kind scheint öfters recht traurig und niedergeschlagen zu sein.“)
- Subskala 6: „Außenseiter“ (z.B. „Das Kind wird öfters von anderen Kindern vom Spielen ausgeschlossen.“)

Die sechs Items zur Einschätzung der sozialen Kompetenz der Schüler/innen wurden als fünfstufige Likertskala vorgegeben, die nach dem Ausmaß (sehr gut, recht gut, ganz o.k., sehr schwach, recht schwach) beurteilt werden.

Die Beziehung der Lehrer/innen zum einzelnen Kind wurde mit sechs Items erhoben. Die Items wurden als fünfstufige Likertskala vorgegeben, die nach dem Ausmaß der Einschätzung (stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau) zu beurteilen waren. Es lassen sich zwei Subskalen mit je drei Items unterscheiden.

- Subskala 1: „Positive Beziehung“ (z.B. „Zwischen diesem Kind und mir besteht eine liebevolle und herzliche Beziehung.“)
- Subskala 2: „Negative Beziehung“ (z.B. „Der Umgang mit diesem Kind kostet mich viel Kraft.“)

Weiters beurteilten die Klassenvorstände die Zusammenarbeit mit den Eltern bezüglich der Unterstützung und Förderung des Kindes für das schulische Lernen und der Häufigkeit der Beteiligung der Eltern an Elternabenden und anderen schulischen Aktivitäten.

3.3 Elternfragebögen

Die Eltern der an der Untersuchung teilnehmenden Kinder wurden gebeten, folgende Fragen zu beantworten. Fragen zur Beziehung zu den Mitschülern/innen, Fragen zur Klassengemeinschaft, Fragen zur Stärkung der Klassengemeinschaft von Seiten des Klassenvorstandes, Fragen zur Beziehung zum Klassenvorstand und zu anderen Lehrpersonen, Fragen zur Schulwahl, sowie Fragen zu den Hausübungen, zum Lesen und Schreiben, zur Förderung und zum Freizeitverhalten. Abschließend wurden die Eltern gebeten, eine Verhaltensbeurteilung des Kindes zu geben.

Die Fragen zur Beziehung zu den Mitschülern/innen beziehen sich auf den Kontakt zu andern Kinder. Es wurde nach der Anzahl der Freundschaften, der Häufigkeit der Kontakte außerhalb der Schule, nach dem Aufrechterhalten von Freundschaften nach dem Schulwechsel und nach dem Knüpfen von neuen Freundschaften gefragt. Weiters wurde nach dem Schwierigkeitsgrad (kann gut mit anderen umgehen, keine auffälligen Schwierigkeiten, leichte Schwierigkeiten, große Schwierigkeiten) im Umgang mit anderen Kindern gefragt; ob das Kind von anderen Mitschülern/innen Angst hat, ob es Opfer von indirekter oder direkter Aggression wurde, und wie die Eltern die soziale Beziehung zu den Mitschülern/innen unterstützen.

Ein weiterer Fragenblock stellen die Items nach der Klassengemeinschaft dar. Die Eltern wurden gebeten das soziale Klima in der Klasse des Kindes zu beurteilen und Merkmale der Klassegemeinschaft anzugeben. Die 13 Items lassen sich in positive (3 Items) und negative (10 Items) Merkmale der Klasse unterscheiden.

Auch wurden die Eltern nach der Stärkung der Klassengemeinschaft, der Klassenvorstände oder der anderen Lehrer/innen gefragt. Der nächste Fragenkomplex bezieht sich auf die Beziehung der Klassenlehrer/innen und der andere Lehrer/innen. Die Eltern konnten auf einer dreistufigen Likertskala (trifft zu, trifft zum Teil zu, trifft nicht zu) die positive Rolle (z.B. mein Kind spricht sehr gerne und viel von ihr/ihm) oder die negative Rolle (z.B. mein Kind hat kein besonders gutes Verhältnis zu ihr/ihm) des Klassenlehrers, sowie die Rolle der anderen Lehrpersonen beurteilen.

Weiters wurden den Eltern Fragen zur Zufriedenheit der Schulwahl vorgegeben, welche sie auf einer dreistufigen Likertskala (zufrieden, teilweise zufrieden, nicht zufrieden) beantworten konnten. Zu den Hausübungen, zum Interesse und Engagement des Kindes für einzelne Unterrichtsfächer über den Unterricht hinaus wurden den Eltern auch einige Fragen gestellt. Weiters wurden Items zum Lese- und Schreibverhalten des Kindes, sowie deren Förderung gestellt. Danach wurden die Eltern nach dem Freizeitverhalten ihres Kindes, bezüglich Fernsehen und Computerspiele, gefragt. Abschließend wurden die Eltern noch gebeten eine Verhaltensbeurteilung des Kindes abzugeben.

4. Planung und Durchführung der Untersuchung

4.1 Untersuchungsmethode

Die vorliegende Untersuchung ist eine Längsschnittstudie, an der einige Schüler/innen bereits Ende des Kindergartens teilnahmen.

Im Jahre 1997/98 wurde die erste Erhebung an 23 Kindergärten durchgeführt, daran nahmen insgesamt 352 Kinder (196 Buben und 156 Mädchen) teil.

Die zweite Untersuchung wurde an 13 Volksschulen durchgeführt. Insgesamt nahmen 366 Kinder an der Untersuchung teil. In 21 Klassen wurden die Daten erhoben. Es wurden 83 Schüler/innen in die Untersuchung neu aufgenommen, die anderen 283 Kinder hatten bereits an der Untersuchung im Kindergarten bzw. in der Vorschule teilgenommen.

Am Ende der 2. Klasse erfolgte die nächste Untersuchung, an der 328 Kinder aus 22 Klassen teilnahmen. Fortgeführt wurde die Untersuchung am Ende der 4. Klasse, daran nahmen 351 Kinder teil. Im Hinblick auf den bevorstehenden Wechsel in die Sekundarstufe wurden im Mai/Juni 2002 die Schüler/innen der 4. Klasse von 15 weiteren Volksschulklassen in die Studie aufgenommen. Dabei handelte es sich um weitere 271 Schüler/innen. Es nahmen nun 622 Kinder an dieser Untersuchung teil. Es hatten 291 Schüler/innen an allen Untersuchungen – vom Kindergarten bis hin in die 4. Klasse Volksschule - teilgenommen.

Für die vorliegende Untersuchung werden die Daten der 1. Sekundarstufe hergenommen.

4.2 Untersuchungsdurchführung

Die Untersuchung in der ersten Sekundarstufe fand im Mai/Juni 2003 statt. Vorerst wurde die Genehmigung vom österreichischen Landesschulrat eingeholt. Anschließend wurden die Direktoren der ausgewählten Schulen kontaktiert und mit ihnen ein persönliches Gespräch geführt. Die Direktoren wurden über die Methode, den Ablauf und die Durchführung der Untersuchung informiert und um eine Teilnahme gebeten. Fast alle Direktoren erklärten sich bereit, an der Untersuchung teil zu nehmen.

Die Eltern wurden schriftlich über den Inhalt und den Ablauf der Untersuchung informiert. Weiters wurden sie um das Einverständnis zur Teilnahme ihres Kindes und zur anonymen Beantwortung eines Elternfragebogens gebeten. Die Fragebögen wurden mit einer Codenummer gekennzeichnet, um die Anonymität zu gewährleisten.

Auch die Lehrpersonen nahmen an der Untersuchung teil. Die Klassenvorstände sollten Fragebögen zum einzelnen Kind, also für jeden Schüler/in in seiner Klasse und einen Fragebogen zum Sozialverhalten in der Klasse ausfüllen. Es nahmen 21 Klassenlehrer an der Befragung teil, vier der Klassenlehrer nahmen nicht teil.

In der ersten Sekundarstufe erfolgte im Gegensatz zur Volksschule keine Testung der Lese- und Rechtsschreibleistung. Vorrangig war in der vorliegenden Untersuchung, der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe, die Veränderung der Klassengemeinschaft, des Klassenklimas und die soziale Anpassung in der Klasse. Weiters wurden die Befindlichkeit der Schüler/innen in der Klasse und die Beziehung zu den Lehrern bzw. den Schülern untersucht.

4.3 Untersuchungsablauf

Durch eine Gruppenbefragung im Klassenverband wurden die Schüler/innen in den jeweiligen Klassen anhand von sieben Fragebögen befragt. Die vorgesehene Zeit für die Befragung waren drei Unterrichtsstunden mit kleinen Pausen dazwischen, um die Schüler/innen nicht zu überfordern. Jene Schüler/innen, deren Eltern eine Einverständniserklärung abgaben, nahmen an der Untersuchung teil. Die Schüler/innen ohne Einverständniserklärung wurden aus der Klasse genommen und von den jeweiligen Lehrpersonen unterrichtet.

Vor der Befragung wurde das Befragungsteam genau instruiert, jeweils zwei Personen begleiteten die Schüler/innen während der Befragung in der Klasse.

Zur Beginn der Befragung wurden die Schüler/innen über das Ziel und den Ablauf der Untersuchung instruiert. Bei Unklarheiten hatten die Schüler/innen die Möglichkeit, diese durch einzelne Fragen zu bereinigen.

5. Stichprobenbeschreibung

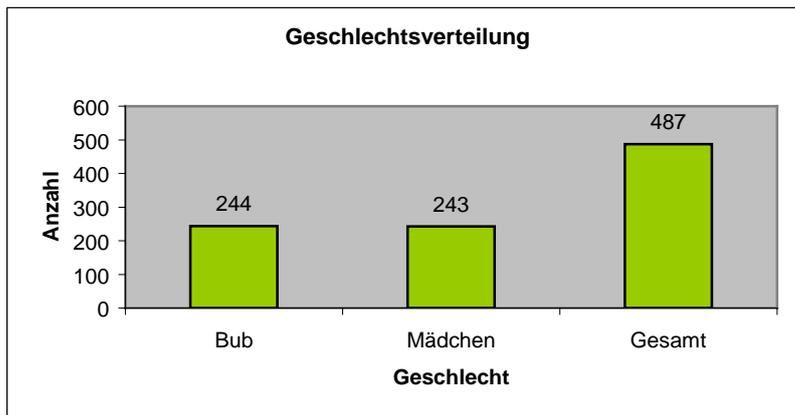
Die Untersuchung wurde an 12 niederösterreichischen Schulen (Hauptschulen bzw. AHS) der 1. Sekundarstufe mit insgesamt 26 Klassen durchgeführt. Bei der Auswahl der Schulen war ausschlaggebend, so viel Schüler/innen wie möglich, die bereits an der Längsschnittstudie teilgenommen haben, zu befragen. Es nahmen drei Gymnasien (8 Klassen) und neun Hauptschulen (18 Klassen) an der Untersuchung teil. Von den insgesamt 609 Schülern nahmen 487 Schüler/innen (244 Buben und 243 Mädchen) teil, wobei einige Fragebögen, aufgrund fehlender Angaben in die Datenerfassung nicht einfließen. Davon besuchten 293 die Hauptschule und 194 Kinder das Gymnasium. 306 Schüler/innen hatten bereits an der Untersuchung in der 4. Klasse Volksschule teilgenommen. 181 Schüler/innen wurden neu in die Untersuchung aufgenommen.

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, nahmen an der Untersuchung insgesamt 487 Schüler/innen teil. 244 (50,1%) Schüler waren männlich und bei 243 (49,9%) handelte es sich um Schülerinnen.

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe der ersten Sekundarstufe

		Anzahl	Prozent
Geschlecht	Bub	244	50,1
	Mädchen	243	49,9
	Gesamt	487	100

Abbildung 1: Geschlechterverteilung

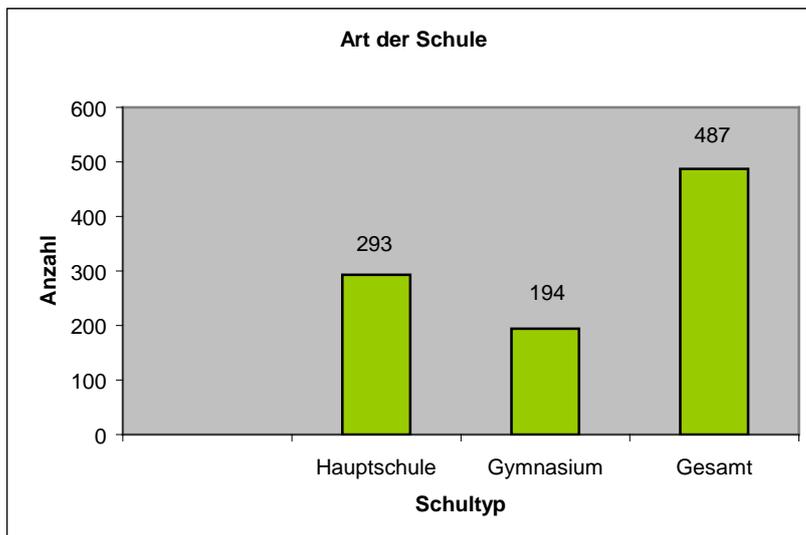


293 (60,2%) der Schüler/innen besuchten die Hauptschule und 194 (39,8%) der Befragten die AHS (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Art der Schule

		Anzahl	Prozent
Art der Schule	Hauptschule	293	60,2
	Gymnasium	194	39,8
	Gesamt	487	100

Abbildung 2: Graphische Darstellung der Schulart



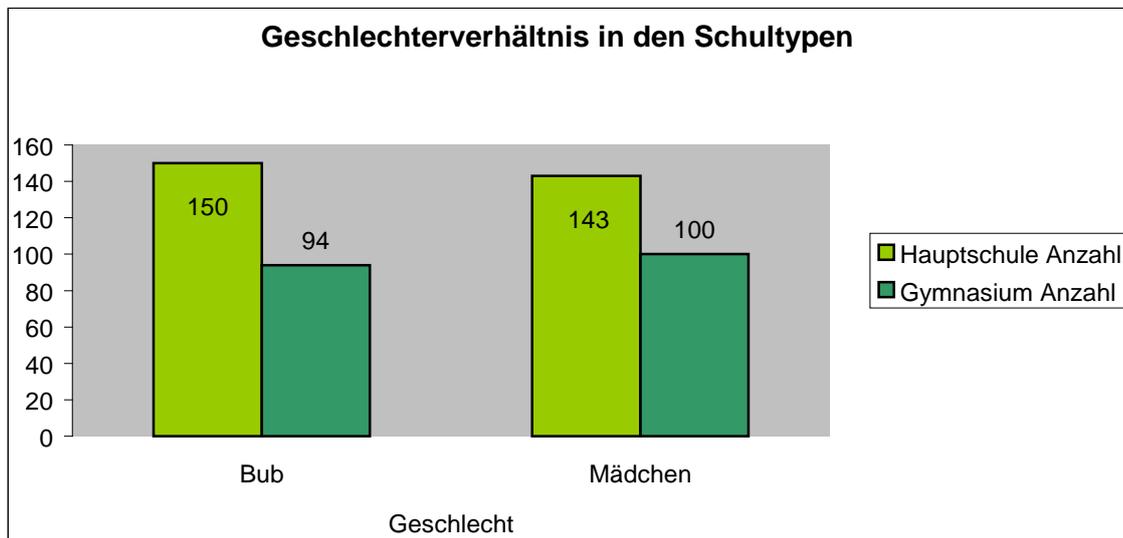
Die Verteilung nach dem Geschlecht kann man aus der folgenden Tabelle und der Abbildung 3 entnehmen: Das Geschlechterverhältnis in den beiden Schultypen war ausgewogen, in der Hauptschule waren 143 (48,8%) Schülerinnen und 150

(51,2%) Schüler, das Gymnasium besuchten 100 (51,5%) Mädchen und 94 (48,5%) Buben.

Tabelle 3: Geschlechterverteilung/Schultyp

			Geschlecht			
			Bub		Mädchen	
			N	%	N	%
Art der Schule	Hauptschule	Anzahl	150	51,2	143	48,8
	Gymnasium	Anzahl	94	48,5	100	51,5
	Gesamt	Anzahl	244	50,1	243	49,9

Abbildung 3: Geschlechterverteilung/Schultyp



6. Beschreibung der Ergebnisse

6.1 Deskriptive Statistiken der Fragebögen

6.1.1 Elternfragebogen

Einschätzung des Klassenklimas durch die Eltern

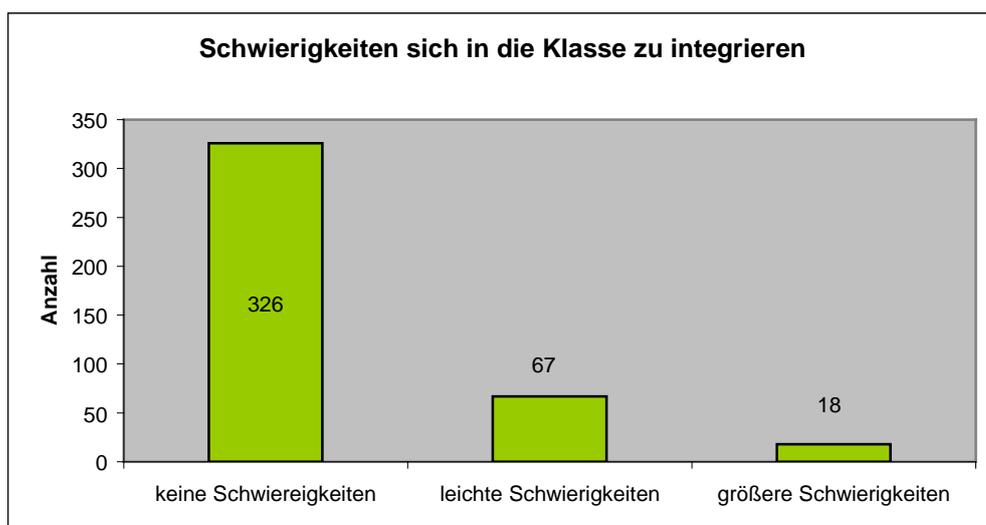
Die Einschätzungen der Eltern wurden im Elternfragebogen mit 19 Items erfasst.

Von 411 Elternfragebögen geben 326 (79,3%) Eltern an, dass ihre Kinder keine Schwierigkeiten hatten sich in die Klasse zu integrieren. 67 (16,3%) Eltern konnten leichte Schwierigkeiten bei der Integration in die Klassengemeinschaft feststellen. Größere Schwierigkeiten wurden von 18 (4,4%) Eltern genannt.

Tabelle 4: Schwierigkeiten sich in die Klassengemeinschaft zu integrieren

	Häufigkeit	Prozent
keine Schwierigkeiten	326	79,3
leichte Schwierigkeiten	67	16,3
größere Schwierigkeiten	18	4,4
Gesamt	411	100

Abbildung 4: Schwierigkeiten, sich in die Klassengemeinschaft zu integrieren

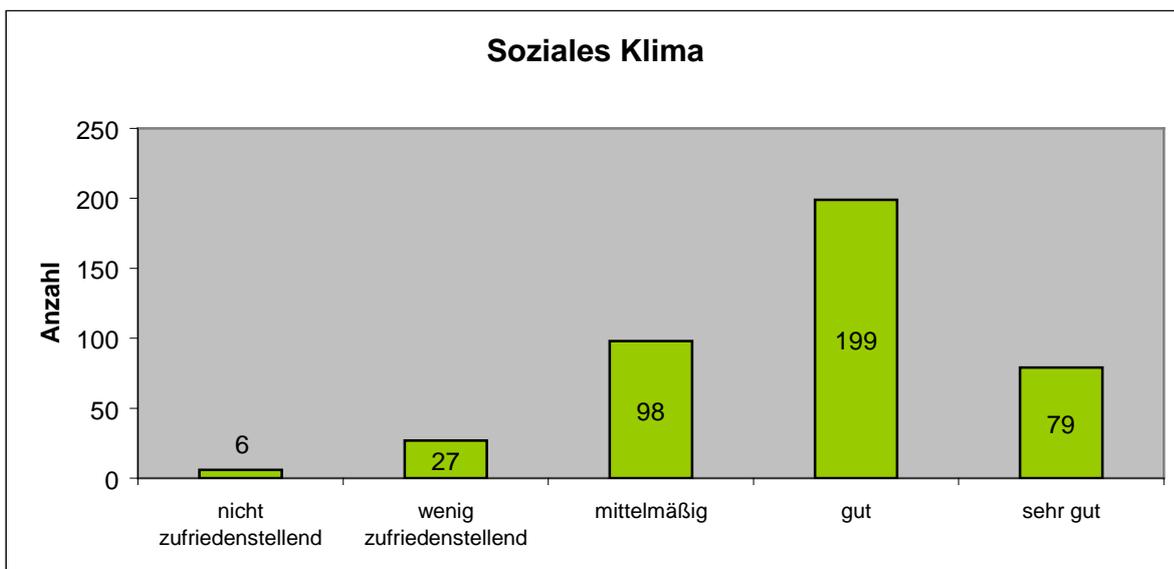


Von 409 Eltern beurteilen 79 (19,3%) das soziale Klima in der Klasse als sehr gut. 199 (48,7%) als gut, 98 (24%) als mittelmäßig. 27 (6,6%) Eltern sind mit dem sozialen Klima wenig zufrieden und 6 (1,4%) sind damit nicht zufrieden (siehe Tabelle 5 und Abbildung 5).

Tabelle 5: Beurteilung des sozialen Klimas in der Klasse

	Häufigkeit	Prozent
nicht zufrieden stellend	6	1,4
wenig zufrieden stellend	27	6,6
mittelmäßig	98	24,0
gut	199	48,7
sehr gut	79	19,3
gesamt	409	100

Abbildung 5: Beurteilung des sozialen Klimas in der Klasse



Die Eltern wurden befragt, welche Klassenmerkmale ihrer Meinung nach vorliegen. Von 490 teilnehmenden Eltern konnten 396 Bewertungen erhoben werden. Die 12 Items wurden in zwei Variablen eingeteilt: positive Merkmale in der Klasse (erfasst durch folgende drei Items: große Hilfsbereitschaft; reger Austausch und Kommunikation; freundschaftlicher Umgangston) und negative Merkmale (erfasst durch neun Items).

Betrachtet man die positiven Merkmale, so kann man erkennen, dass 97 (24,5 %) Eltern der Meinung sind, dass diese in der Klasse eher nicht vorhanden seien. Die Mehrheit, d.h. 299 Eltern (75,5 %) beschreiben die Klasse jedoch mit positiven Merkmalen.

Betrachtet man hingegen die negativen Merkmale, so findet der Großteil 337 (85,1%) der befragten Eltern, dass in der Klasse wenige negative Merkmale vorherrschen. 59 (14,9 %) der Eltern geben negative Merkmale an. Die negativen Merkmale in der Klasse wurden z.B. mit rauem Umgangston; häufige verbale Auseinandersetzungen und häufige Prügeleien, erfasst.

Abbildung 6: positive Klassenmerkmale (Anzahl)

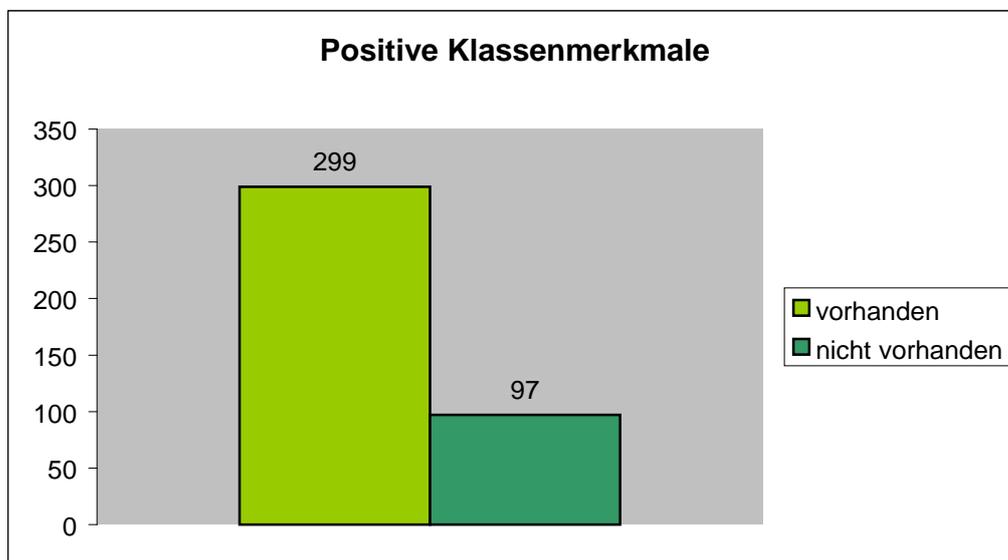
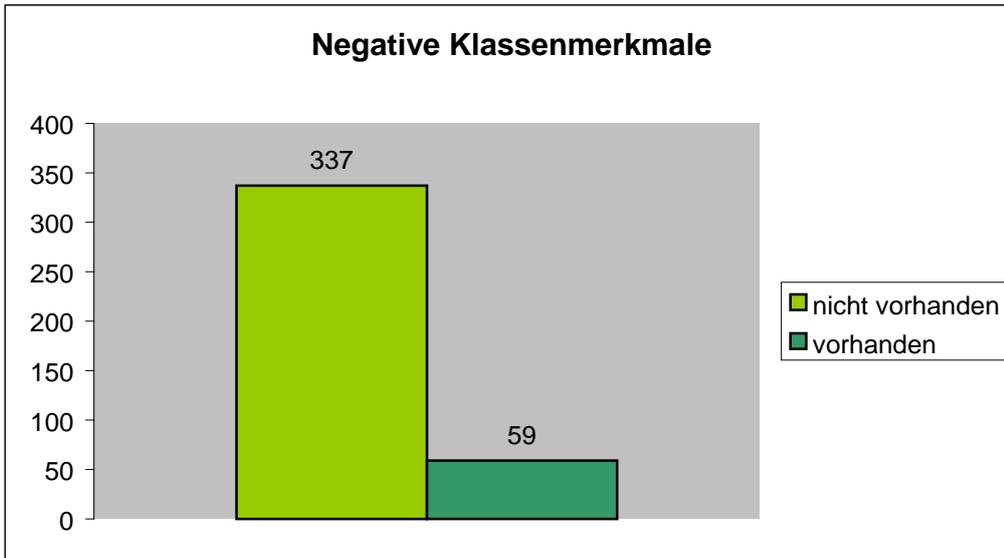


Abbildung 7: negative Klassenmerkmale (Anzahl)

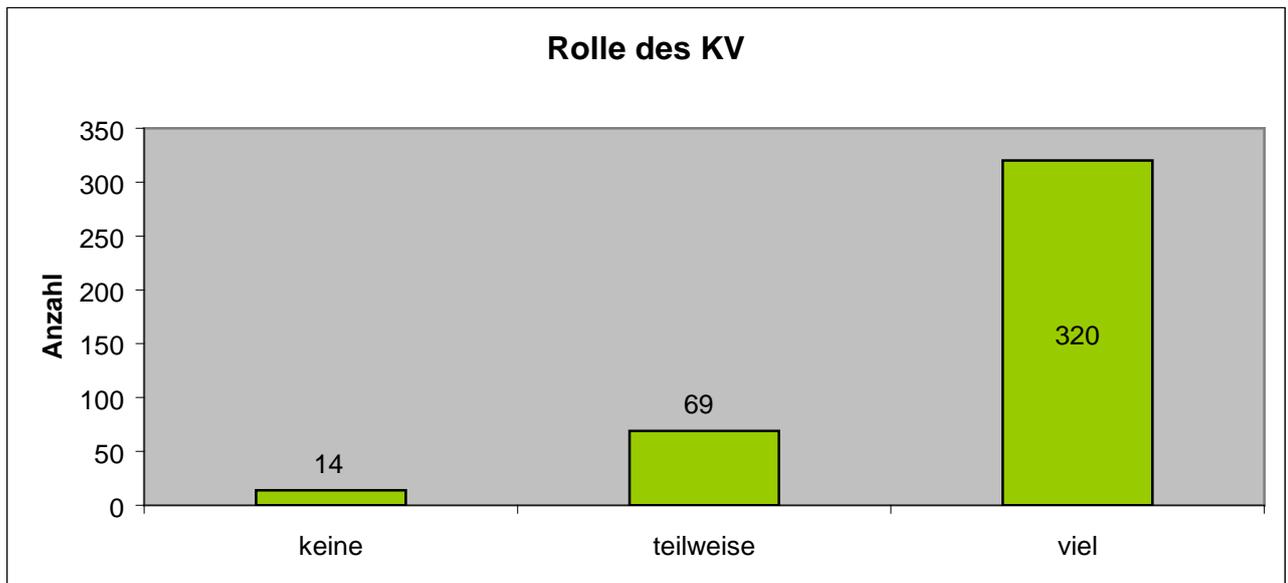


Auch wurden die Eltern befragt in welchem Ausmaß ihrer Meinung nach, die Klassenvorstände die Klassengemeinschaft stärken. Von 403 beantworteten Fragebögen gaben 320 (79,4%) an, dass der Klassenvorstand viel zur Stärkung der Klassengemeinschaft beiträgt, für 14 (3,5%) Befragte spielt der Klassenvorstand eine geringe Rolle und 69 (17,1%) sind der Ansicht, dass der Klassenvorstand nur teilweise zur Stärkung der Klassengemeinschaft beiträgt.

Tabelle 6: Rolle des Klassenvorstandes bei der Stärkung der Klassengemeinschaft

	Häufigkeit	Prozent
keine	14	3,5
teilweise	69	17,1
viel	320	79,4
gesamt	403	100

Abbildung 8: Rolle des Klassenvorstandes bei der Stärkung der Klassengemeinschaft

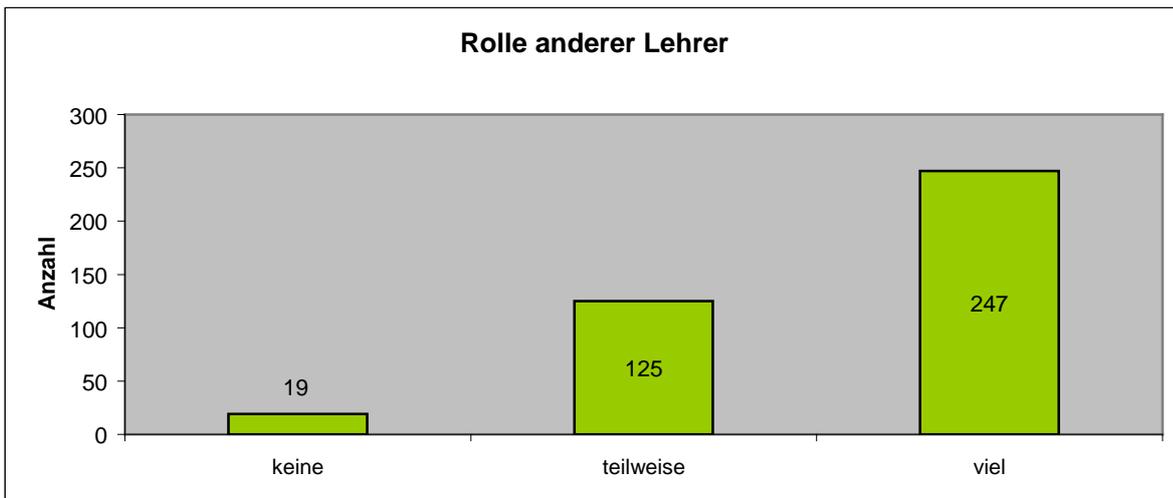


Wie aus der Tabelle 7 ersichtlich, stärken nach Einschätzung der Eltern 19 (4,8%) der anderen Lehrpersonen die Klassengemeinschaft nicht, 247 (63,2%) viel und die restlichen 125 (32%) der anderen Lehrpersonen nur teilweise.

Tabelle 7: Rolle anderer Lehrer bei der Stärkung der Klassengemeinschaft

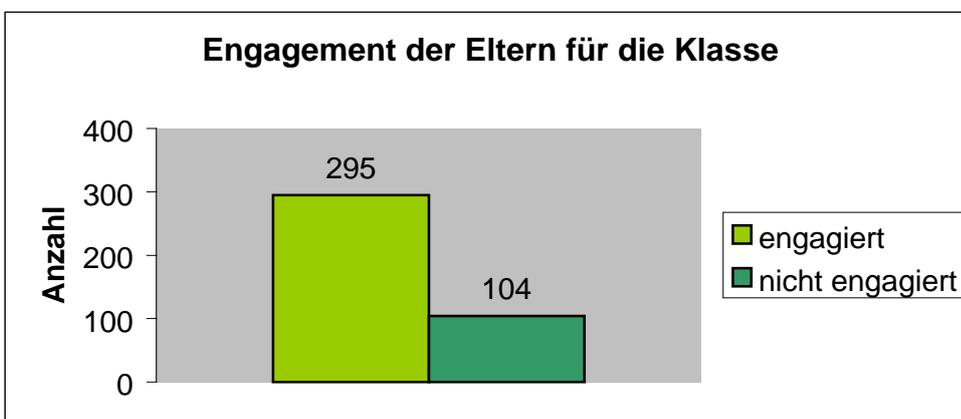
	Häufigkeit	Prozent
keine	19	4,8
teilweise	125	32,0
viel	247	63,2
gesamt	391	100

Abbildung 9: Rolle anderer Lehrer bei der Stärkung der Klassengemeinschaft



104 (26,1%) Eltern engagieren sich nicht für die Klasse ihres Kindes, sind wenig an eine gute Zusammenarbeit mit den Lehrern interessiert und ermutigen ihre Kinder eher wenig, sich für ein positives Klassenklima einzusetzen. 295 (73,9%) Eltern zeigen Engagement und Interesse.

Abbildung 10: Engagement der Eltern für die Klasse



Einschätzung der Beziehung der Kinder zu den Klassenlehrern durch die Eltern

Die Einschätzungen der Eltern, welche Rolle der Klassenvorstand im Leben des Kindes hat, wurden mit sechs Items erfasst. Positive Beziehung wurde mit den

ersten drei Items und die Negative mit den letzten zwei Items erfragt. Die neutrale Beziehung wurde mit dem Item 4 erfasst.

- mein Kind spricht sehr gerne und viel von ihr/ihm (e5bez01a)
- mein Kind versteht sich gut mit ihr/ihm (e5bez01b)
- mein Kind legt viel Wert auf die Meinung der Lehrerin/des Lehrers und lässt sich dadurch stark beeinflussen (e5bez01c)
- mein Kind hat ein neutrales Verhältnis zu ihr/ihm (e5bez01d)
- mein Kind hat kein besonders gutes Verhältnis zu ihr/ihm (e5bez01e)
- mein Kind versteht sich nicht mit ihr/ihm (e5bez01f)

Betrachtet man die positiven Items, so kann man sehen, dass 268 (66,2%) von 405 Eltern angeben, dass ihre Kinder eine positive Beziehung zu ihrem Klassenlehrer haben, 137 (33,8%) der Eltern sind der Meinung, dass ihre Kinder eine eher negative Beziehung zu den Klassenlehrern pflegen.

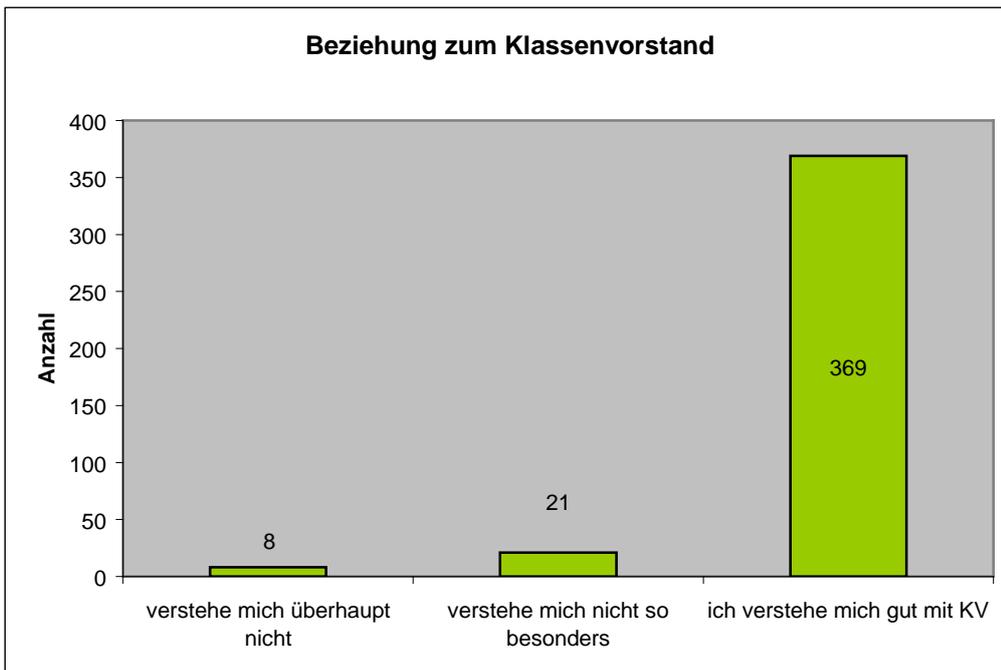
Betrachtet man die negativen Items, so schätzen die meisten Eltern, 95,8% von 406 Eltern, die Beziehung der Kinder zu dem Klassenlehrer als gut ein. Nur 4,2% von 406 Eltern geben an, dass ihre Kinder kein besonders gutes Verhältnis zum Klassenlehrer haben.

Wie man aus der nachfolgenden Tabelle 8 entnehmen kann, verstehen sich 369 (92,7%) Eltern gut mit den Klassenvorstand, 21 (5,3%) nicht so besonders und 8 (2,0%) verstehen sich überhaupt nicht mit dem Klassenlehrer.

Tabelle 8: Eigenes Verhältnis zum Klassenvorstand

	Häufigkeit	Prozent
verstehe mich überhaupt nicht	8	2,0
verstehe mich nicht so besonders	21	5,3
ich verstehe mich gut mit Klassenvorstand	369	92,7
gesamt	398	100

Abbildung 11: Beziehung zum Klassenvorstand



Die Zufriedenheit der Eltern mit dem Klassenvorstand wurde anhand von drei Items erfasst.

- ich bin mit ihrer/seiner Arbeitsweise zufrieden
- meiner Meinung nach sollte sie/er mehr auf mein Kind eingehen und es unterstützen
- der Klassenvorstand sollte sich mehr Zeit für mich nehmen, damit ich ausführlich mit ihr/ihm über mein Kind sprechen kann

Mit einem vierten Item („ich wünsche mir, dass der Klassenvorstand folgendes in ihrem/seinen Unterricht einbaut.....“) wurden die Eltern gebeten Vorschläge anzugeben, die der Klassenvorstand in den Unterricht einbauen könnte. Da diese offene Frage von wenigen Eltern beantwortet wurde, können keine repräsentativen Aussagen gemacht werden. Aufgrund der geringen Aussagekraft wurde dieses Item bei den Berechnungen nicht berücksichtigt.

345 (86,7%) Eltern geben an mit dem Klassenlehrer nicht zufrieden zu sein, die restlichen 53 (13,3%) befragten Eltern geben an, mit dem Klassenlehrer zufrieden zu sein.

Gespräch über Sozialleben

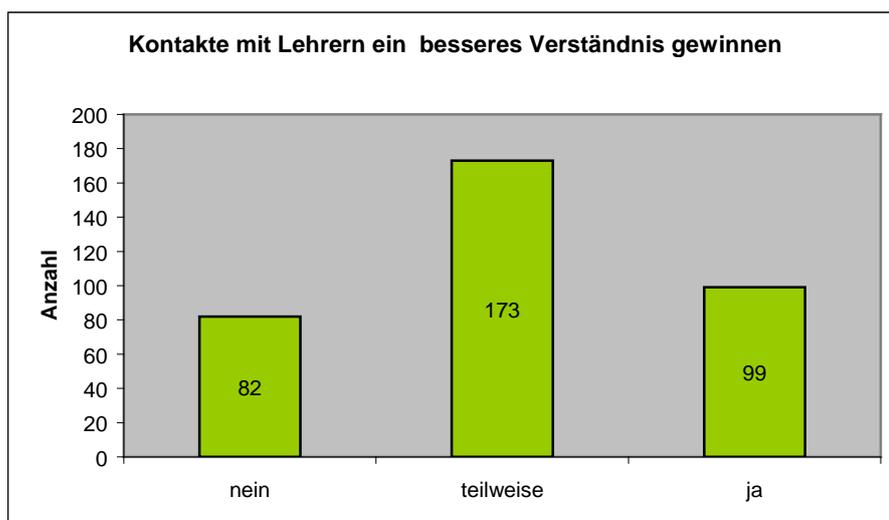
Weiters wurde ermittelt, wie oft die Eltern im letzten Jahr mit den Lehrern über das soziale Leben in der Klasse gesprochen haben. Im Mittel gaben 31,9 % an, mehrmals an den Sprechstunden bzw. Sprechtagen und an den Elternabenden teilgenommen zu haben. Die restlichen 68,1% sprachen nie bis einmal über das soziale Leben in der Klasse.

Zusätzlich wurde erhoben, ob die Eltern durch das Gespräch mit den Lehrern ein besseres Verständnis für die Klasse gewinnen konnten. Fast die Hälfte (48,9%) der befragten Eltern konnte durch Gespräche mit den Lehrern nur teilweise ein besseres Verständnis für die Klasse erzielen. 82 Eltern konnten kein besseres Verständnis, 99 sehr wohl ein besseres Verständnis für die Klasse gewinnen.

Tabelle 9: Besseres Verständnis für die Klasse gewinnen

	Häufigkeit	Prozent
nein	82	23,2
teilweise	173	48,9
ja	99	27,9
gesamt	354	100

Abbildung 12: Besseres Verständnis durch Kontakte mit Lehrern gewinnen

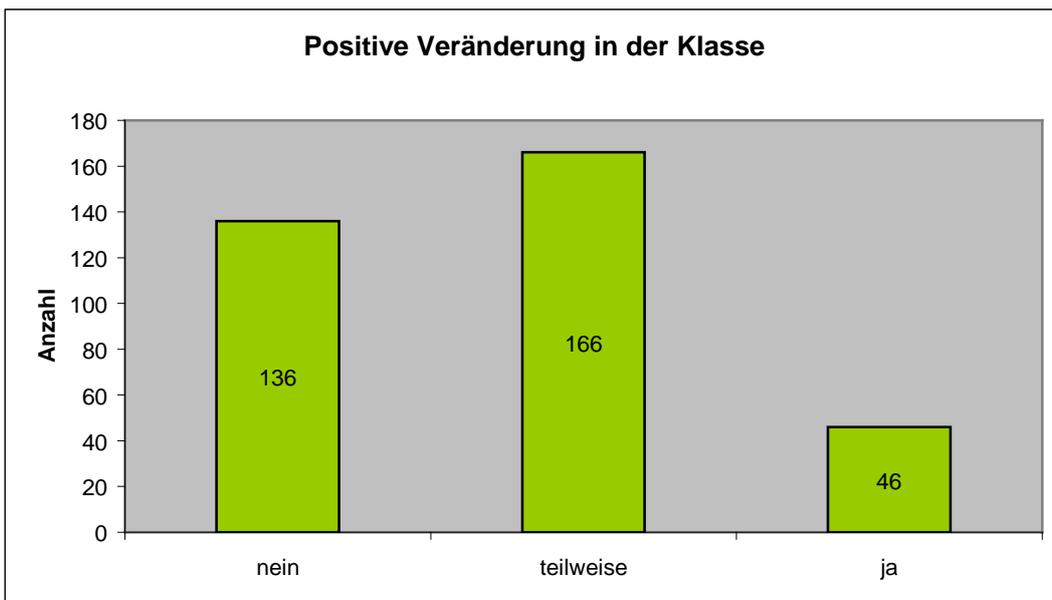


Von Interesse war auch, ob sich durch die Kontakte zu den Lehrern auch positive Veränderungen in der Klasse ergaben. 136 der Befragten konnten keine positive Veränderung in der Klasse feststellen. 46 bemerkten eine positive Veränderung. Der Großteil (47,7%) gibt an, dass sich in der Klasse nur teilweise Veränderungen sichtbar machen.

Tabelle 10: positive Veränderung in der Klasse

	Häufigkeit	Prozent
nein	136	39,1
teilweise	166	47,7
ja	46	13,2
gesamt	348	100

Abbildung 13: positive Veränderung in der Klasse

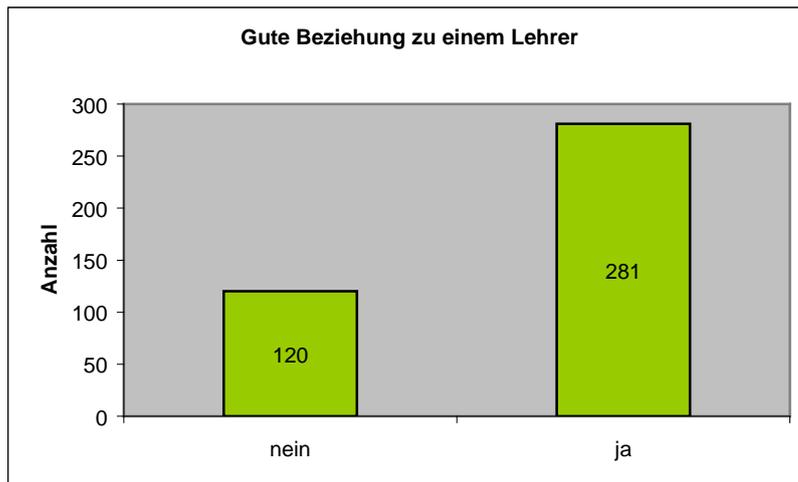


Die Eltern sollten auch einschätzen, ob ihr Kind zu einem oder mehreren Lehrern eine besonders gute Beziehung hat. Es resultiert, dass die Mehrheit (70,1%) findet, dass eine besonders gute Beziehung vorliege.

Tabelle 11: Hat das Kind eine besonders gute Beziehung zu einem Lehrer?

	Häufigkeit	Prozent
nein	120	29,9
ja	281	70,1
gesamt	401	100

Abbildung 14: Graphische Darstellung über die Beziehung des/der Schülers/in zu einem Lehrer

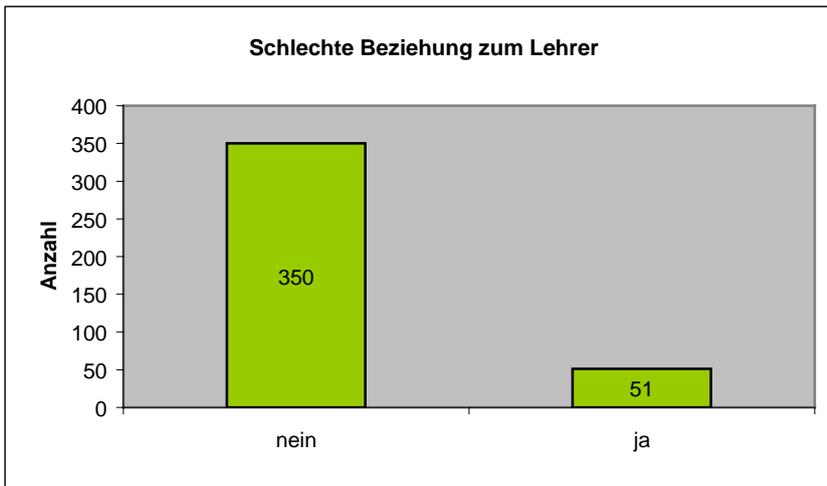


Diese Aussage wird auch durch die Antworthäufigkeiten in der nächsten Frage bestätigt. So gaben 350 Eltern an, dass ihr Kind keine besonders schlechte Beziehung zu einem oder mehreren Lehrern hat.

Tabelle 12: Hat das Kind eine besonders schlechte Beziehung zu einem Lehrer

	Häufigkeit	Prozent
nein	350	87,3
ja	51	12,7
gesamt	401	100

Abbildung 15: Graphische Darstellung über die schlechte Beziehung des Kindes zu einem Lehrer

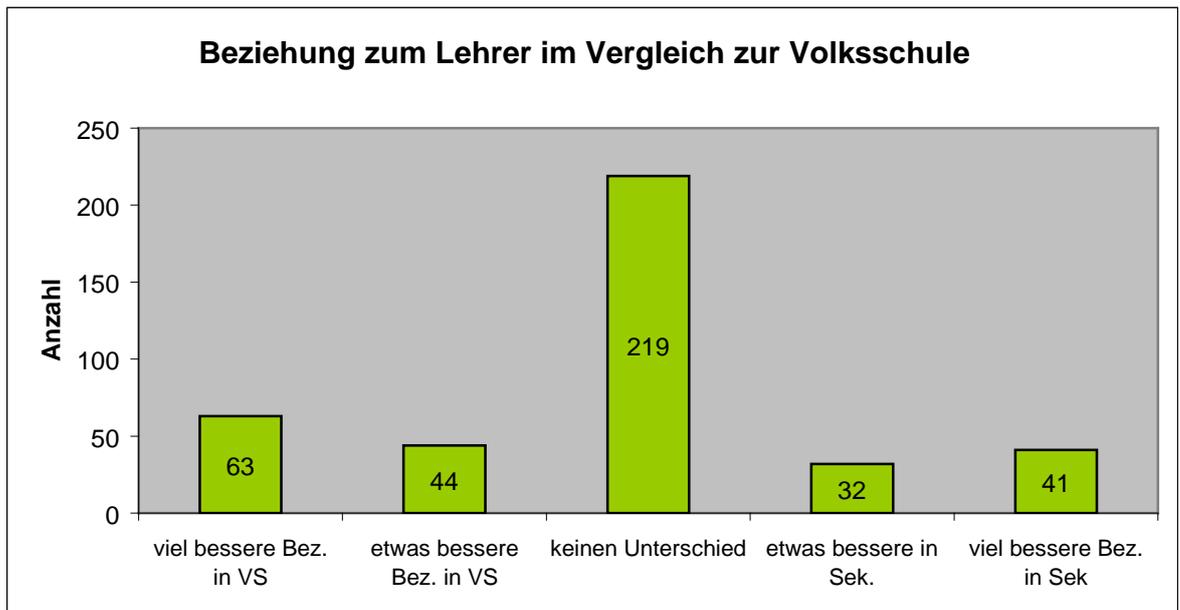


Vergleicht man die Aussage der Eltern bezüglich der Beziehung ihrer Kinder zu den Lehrern getrennt für die Volksschule und für die Sekundarstufe, so kann man sehen, dass die Meisten (N=219) keinen Unterschied bemerkten. Jene, welcheangaben einen Unterschied zu erkennen, tendieren eher zur Aussage, dass ihr Kind in der Volksschule eine bessere Beziehung zu den Lehrern hatte.

Tabelle 13: Beziehung zu den Lehrern im Vergleich zur Volksschule

	Häufigkeit	Prozent
viel bessere Beziehung in der Volksschule	63	15,8
etwas bessere Beziehung in der Volksschule	44	11,0
keinen Unterschied in der Beziehung	219	54,9
etwas bessere Beziehung in der Sekundarstufe	32	8,0
viel bessere Beziehung in der Sekundarstufe	41	10,3
gesamt	399	100

Abbildung 16: Beziehung zu einem Lehrer im Vergleich zur Volksschule



6.2 Statistische Überprüfung der Hypothesen

6.2.1. Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas

- Es gibt Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten aus Sicht der Schüler ($H_{1(1)}$).

Bei allen Berechnungen wurde ein α -Niveau von 5 % festgelegt.

Um diese Hypothese zu überprüfen wurde der Schülerfragebogen „Leben in der Klasse“ herangezogen. Zur Erfassung des Klassenklimas dienen folgenden Variablen, welche aus den einzelnen Fragebogenitems resultieren: positive Klassengemeinschaft, Außenseiter in der Klasse, Depression, Einsamkeit, aktive Isolation, soziale Ängstlichkeit, Streit in der Klasse und positive Feststellungen in der Klasse.

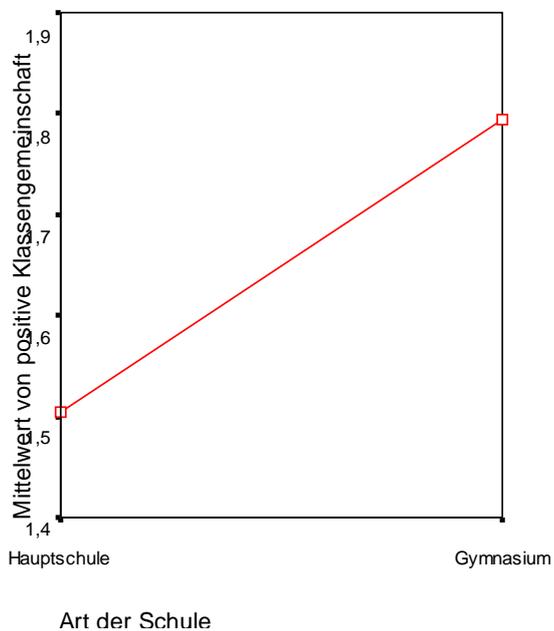
Tabelle 14: Wahrnehmung des Klassenklimas nach Schulart

<i>Wahrnehmung des Klassenklimas (nach Schulart)</i>					<i>Levene-Test der Varianzhomogenität</i>		<i>T-Test für unabhängige Stichproben</i>		
	Schulart	N	MW	SD	F	p	t	p	df
positive Klassengemeinschaft	Hauptschule	282	1,50	0,66	6,424	0,012	-5,145	0,001	447
	Gymnasium	189	1,79	0,55					
Streit in der Klasse	Hauptschule	276	1,67	0,61	0,430	0,512	6,275	0,001	452
	Gymnasium	178	1,29	0,63					
Außenseiter in der Klasse	Hauptschule	290	1,50	0,92	3,393	0,066	4,434	0,001	477
	Gymnasium	189	1,13	0,83					
positive Feststellungen Klasse	Hauptschule	290	1,83	0,72	0,533	0,466	1,585	0,114	476
	Gymnasium	188	1,73	0,70					
Einsamkeit	Hauptschule	271	0,81	0,71	11,208	0,001	2,656	0,005	449
	Gymnasium	184	0,65	0,53					
aktive Isolation	Hauptschule	284	0,46	0,69	18,151	0,000	2,788	0,003	465
	Gymnasium	186	0,30	0,49					
soziale Ängstlichkeit	Hauptschule	277	1,47	0,89	0,002	0,963	-1,702	0,089	461
	Gymnasium	186	1,62	0,88					
Depression	Hauptschule	278	0,68	0,73	3,743	0,054	1,413	0,158	460
	Gymnasium	184	0,59	0,61					

Es gibt signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung der Klassenklimas zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten. Zur Erfassung der Unterschiede wurden Mittelwertsvergleiche herangezogen.

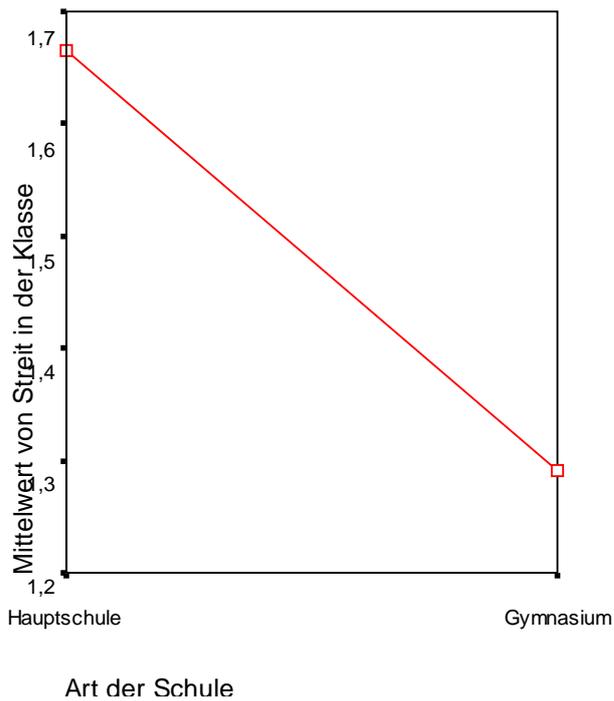
Ein signifikanter Unterschied ($t=-5,145$, $df=447$, $p=0,001$) resultiert bei der Variable positive Klassengemeinschaft. Gymnasiasten ($MW=1,79$, $SD=0,55$) geben an eine positivere Klassengemeinschaft zu haben.

Abbildung 17: Graphische Darstellung der positiven Klassengemeinschaft in der Hauptschule und dem Gymnasium



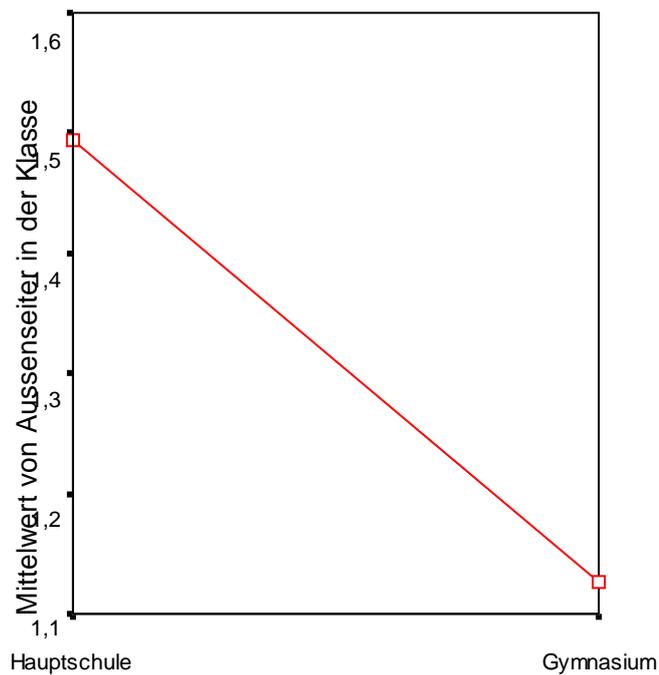
Auch der Streit in der Klasse ist bei Gymnasiasten ($MW=1,29$, $SD=0,63$) mit einem $p=0,001$ ($t=6,275$, $df=452$) signifikant seltener als bei den Hauptschülern ($MW=1,67$, $SD=0,61$).

Abbildung 18: Graphische Darstellung von Streit in der Klasse in Hauptschule und Gymnasium



Laut Aussagen der Gymnasiasten ($MW=1,13$, $SD=0,83$) gibt es in ihrer Klasse signifikant ($t=4,434$, $df=477$, $p=0,001$) weniger Außenseiter als von den Hauptschülern angegeben wird ($MW=1,50$, $SD=0,93$).

Abbildung 19: Graphische Darstellung der Außenseiter in der Klasse in der Hauptschule und Gymnasium



Art der Schule
Sowohl bei Einsamkeit ($t=2,656$, $df=449$, $p=0,005$) und aktiver Isolation ($t=2,788$, $df=465$, $p=0,003$) unterscheiden sich die Schularten signifikant voneinander. Dahingehend, dass sich die Gymnasiasten weniger einsam fühlen ($MW=0,65$, $SD=0,53$) und bei ihnen auch weniger aktive Isolation ($MW=0,30$, $SD=0,49$) vorherrscht.

Abbildung 20: Graphische Darstellung von Einsamkeit in Hauptschule und Gymnasium

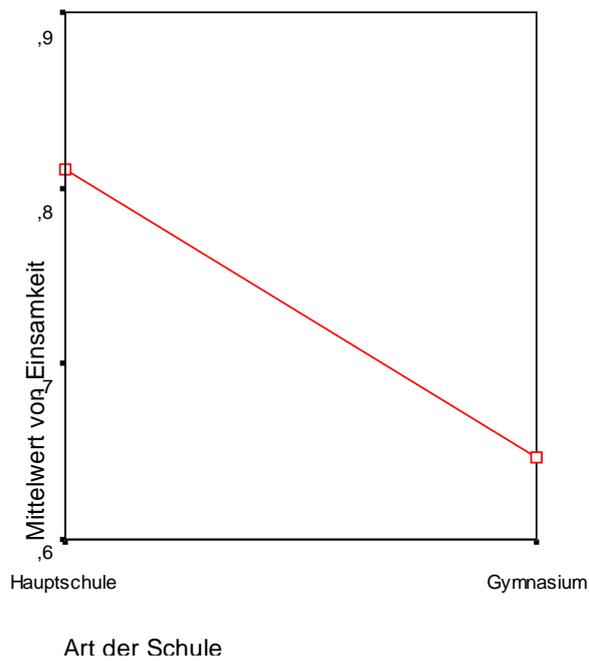
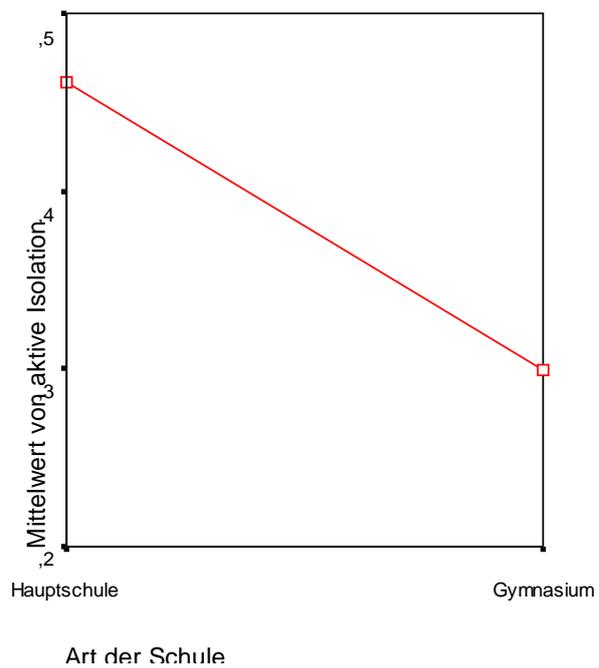


Abbildung 21: Graphische Darstellung von aktiver Isolation in der Hauptschule und im Gymnasium



- Es gibt Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas je nach Geschlecht, aus Sicht der Schüler ($H_{1(2)}$).

Auch hier wird der Schülerfragebogen „Leben in der Klasse“ herangezogen. Es gelten die gleichen Variablen, wie bei der vorherigen Hypothese.

Tabelle 15: Wahrnehmung des Klassenklimas nach Geschlecht

<i>Wahrnehmung des Klassenklimas (nach Geschlecht)</i>					<i>Levene-Test der Varianzhomogenität</i>		<i>T-Test für unabhängige Stichproben</i>		
	Geschlecht	N	MW	SD	F	p	t	p	df
Positive Klassengemeinschaft	Bub	233	1,65	0,64	0,662	0,416	0,817	0,415	469
	Mädchen	238	1,60	0,63					
Streit in der Klasse	Bub	225	1,50	0,67	0,926	0,336	-0,703	0,482	452
	Mädchen	229	1,54	0,62					
Außenseiter in der Klasse	Bub	239	1,36	0,91	0,000	0,987	0,194	0,846	477
	Mädchen	240	1,34	0,90					
Positive Feststellungen Klasse	Bub	238	1,85	0,71	0,012	0,912	1,754	0,080	476
	Mädchen	240	1,73	0,72					
Einsamkeit	Bub	223	0,74	0,64	0,022	0,881	-0,262	0,794	453
	Mädchen	232	0,75	0,66					
aktive Isolation	Bub	234	0,46	0,72	22,824	0,001	2,196	0,029	413
	Mädchen	236	0,34	0,50					
soziale Ängstlichkeit	Bub	230	1,48	0,94	4,796	0,029	-1,171	0,242	452
	Mädchen	233	1,58	0,83					
Depression	Bub	231	0,67	0,73	2,617	0,106	0,829	0,407	460
	Mädchen	231	0,62	0,63					

Einen signifikanten Unterschied ($t=2,196$, $df=413$, $p=0,029$) lässt sich nur hinsichtlich einer Variable erkennen. Buben ($MW=0,46$; $SD=0,72$) isolieren sich häufiger aktiver, als Mädchen ($MW=0,34$; $SD=0,50$).

Eine Tendenz zeigt sich bezüglich der Variable positive Feststellungen zur Klasse, dahingehend, dass Buben positivere Feststellungen hinsichtlich der Klasse äußern.

6.2.2 Unterschiede in der Ausprägung des Klassenklimas

- Es gibt unterschiedliche (positiv/negativ)Ausprägungen hinsichtlich des Klassenklimas, in den untersuchten Schularten ($H_{1(3)}$) aus Sicht der Schüler.

Um diese Hypothese zu überprüfen, wird das Klassenklima in „positiv“ und „negativ“ untersucht. Als positive Klassenklimavariablen gelten, positive Klassengemeinschaft und positive Feststellungen Klasse. Als negative Variablen gelten, Streit in der Klasse, Außenseiter in der Klasse, Einsamkeit, aktive Isolation, soziale Ängstlichkeit, Depression.

Tabelle 16: Ausprägung des Klassenklimas je nach Schulart

<i>Ausprägung des Klassenklimas nach Schulart</i>					<i>Levene-Test der Varianzhomogenität</i>		<i>T-Test für unabhängige Stichproben</i>		
	Schulart	N	MW	SD	F	p	t	p	df
Positives Klassenklima	Hauptschule	280	1,67	0,61	0,851	0,357	-	0,112	465
	Gymnasium	187	1,76	0,57					
Negatives Klassenklima	Hauptschule	236	1,10	0,51	2,785	0,096	3,528	0,001	395
	Gymnasium	161	0,92	0,46					

Wie aus der Tabelle 16 ersichtlich, kann man einen signifikanten Unterschied ($t=3,528$, $df=395$, $p=0,001$) zwischen Hauptschüler und Gymnasiasten bezüglich der Beurteilung des negativen Klassenklimas erkennen. Der Mittelwertsvergleich zeigt, dass laut Einschätzung der Hauptschüler, das negative Klassenklima höher ausgeprägt ist. Betrachtet man die Beurteilung des positiven Klassenklimas, kann man eine Tendenz erkennen, die besagt, dass Gymnasiasten ihr positives Klassenklima als stärker ausgeprägt empfinden.

- Es gibt unterschiedliche (positiv/negativ)Ausprägungen hinsichtlich des Klassenklimas, je nach Geschlecht aus Sicht der Schüler ($H_{1(4)}$).

Tabelle 17: Ausprägung des Klassenklimas nach Geschlecht

Ausprägung des Klassenklimas nach Geschlecht					Levene-Test der Varianzhomogenität		T-Test für unabhängige Stichproben		
	Geschlecht	N	MW	SD	F	p	t	p	df
Positives Klassenklima	Buben	231	1,74	0,59	0,349	0,555	1,341	0,180	465
	Mädchen	236	1,67	0,60					
Negatives Klassenklima	Buben	193	1,03	0,53	2,994	0,084	0,124	0,902	395
	Mädchen	204	1,03	0,47					

Die Alternativhypothese kann nicht bestätigt werden. Die unterschiedlichen Ausprägungen des Klassenklimas bei Buben und Mädchen sind nicht signifikant. Die Nullhypothese wird demnach beibehalten.

6.2.3 Unterschiede in der Lehrer-Schüler-Beziehung

- Es gibt Unterschiede in der Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten

aus Sicht der Schüler ($H_{1(5)}$)

Die Variablen positive Aussagen zum Klassenvorstand und positive Aussagen zu andern Lehrern aus dem Schülerfragebogen „Leben in der Klasse“ wurden herangezogen, um die Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht der Schüler zu beschreiben.

Tabelle 18: Korrelation zwischen der Beziehung der Lehrer und der Schulart

		BEZ_LEH	Art der Schule
BEZ_LEH	Korrelation nach Pearson	1	-0,093(*)
	Signifikanz (2-seitig)	.	0,047
	N	460	460

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 19: Mittelwertsvergleiche der Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung durch Schüler

Art der Schule	MW	N	SD
Hauptschule	4,09	274	1,25
Gymnasium	3,85	186	1,35
Insgesamt	3,99	460	1,30

Zieht man die Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung durch die Schüler heran, so kann man einen signifikanten Zusammenhang ($p=0,047$, $r=-0,093$) erkennen. Die Mittelwertsvergleiche zeigen, dass Gymnasiasten die Beziehung zu den Lehrern schlechter einschätzen, als es die Hauptschüler tun.

aus Sicht der Lehrer ($H_{1(6)}$)

Die Lehrer-Schüler-Beziehung wurde anhand des Lehrer-Fragebogens zum einzelnen Kind erfasst. Herangezogen wurden die Fragen des Fragebogenteils „Beziehungen der LehrerIn zum Kind“. Die einzelnen Fragebogenitems wurden zur Variable Lehrer-Kind-Beziehung zusammengefasst mit den Abstufungen 0 = gut, 1 = durchschnittlich, 2 = schlecht.

Die Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht der Lehrer zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Schultypen.

Die Einschätzung der Beziehung durch die Lehrer hängt nicht vom Schultyp ab.

Betrachtet man den Gesamtmittelwert, so kann man sehen, dass die Schüler eine durchschnittlich bis schlechte Beziehung zu den Lehrern haben.

Tabelle 20: Mittelwertsvergleich der Lehrer-Schüler-Beziehung

Art der Schule	MW	N	SD
Hauptschule	1,24	170	0,81
Gymnasium	1,20	192	0,77
Insgesamt	1,22	362	0,79

- Es gibt Unterschiede in der Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen den Geschlechtern

aus Sicht der Schüler ($H_{1(7)}$)

Tabelle 21: Korrelation zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und dem Geschlecht der Schüler

		BEZ_LEH	Geschlecht
BEZ_LEH	Korrelation nach Pearson	1	-0,091
	Signifikanz (2-seitig)	.	0,051
	N	460	460
Geschlecht	Korrelation nach Pearson	-,091	1
	Signifikanz (2-seitig)	,051	.
	N	460	487

Tabelle 22: Mittelwertsvergleiche der Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht des Schülers je nach Geschlecht

Geschlecht	MW	N	SD
Bub	4,11	231	1,24
Mädchen	3,87	229	1,34
Insgesamt	3,99	460	1,30

Zieht man die Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung durch die Schüler heran, so kann man keinen signifikanten Zusammenhang erkennen.

Bezugnehmend auf die Vergleiche der Mittelwerte, $MW(\text{Buben})=4,11$, $MW(\text{Mädchen})=3,87$, lässt sich aber eine Tendenz erkennen, dahingehend, dass Buben eine bessere Einschätzung der Lehrer-Schülerbeziehung angeben.

aus Sicht der Lehrer ($H_{1(8)}$)

Die Lehrer-Schüler-Beziehung wurde anhand des Lehrer-Fragebogens zum einzelnen Kind erfasst. Herangezogen wurden die Fragen des Fragebogenteils „Beziehungen der LehrerIn zum Kind“. Die einzelnen Fragebogenitems wurden zur Variable Lehrer-Kind-Beziehung zusammengefasst mit den Abstufungen 0 = gut, 1 = durchschnittlich, 2 = schlecht.

Tabelle 23: Korrelation zwischen Lehrer-Schüler-Beziehung und Geschlecht

		Lehrer-Kind- Beziehung	Geschlecht
Lehrer-Kind-Beziehung	Korrelation nach Pearson	1	-0,182(**)
	Signifikanz (2-seitig)	.	0,001
	N	363	362
Geschlecht	Korrelation nach Pearson	-0,182(**)	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,001	.
	N	362	487

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 24: Mittelwertsvergleiche der Lehrer-Schüler-Beziehung

Geschlecht	MW	N	SD
Bub	1,36	179	0,77
Mädchen	1,08	183	0,78
Insgesamt	1,22	362	0,79

Die Lehrer-Schüler-Beziehung korreliert signifikant ($p=0,001$) mit dem Geschlecht. Die Korrelation ist mit $r=-0,182$ sehr gering.

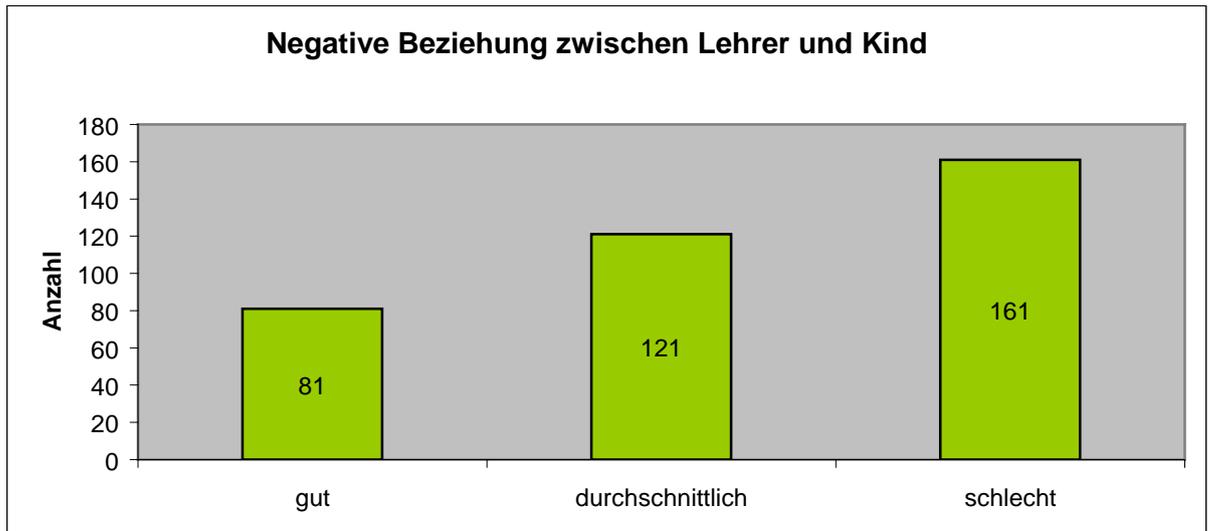
Betrachtet man die Mittelwerte der beiden Geschlechter so kann man erkennen, dass Mädchen (MW=1,08, SD=0,78) einen niedrigeren Wert aufweisen und somit nach Einschätzung der Lehrer eine positivere Beziehung zum Lehrer haben als die Buben (MW=1,36, SD=0,77). Die Beziehung zu den Lehrern ist laut Aussagen der Lehrer bei den Mädchen durchschnittlich. Betrachtet man den Mittelwert der Gesamtstichprobe (MW=1,22, SD=0,79) so wird die Beziehung insgesamt durchschnittlich bis schlecht erlebt.

Weiters wurde die Lehrer-Schüler-Beziehung mit dem Fragebogen zum einzelnen Kind erfasst, wobei wir die Einschätzung des Lehrers über die Beziehung zum Kind in 3 Gruppen (gut, durchschnittlich, schlecht) eingeteilt haben.

Tabelle 25: Beziehung zwischen Lehrer und Kind

	Häufigkeit	Prozent
Gut	81	22,3
durchschnittlich	121	33,3
schlecht	161	44,4
Gesamt	363	100

Abbildung 22: negative Beziehung zwischen Lehrer und Kind



Die Mehrheit (44,4%) der befragten Lehrer beurteilen die Beziehung zwischen Lehrer und Kind als schlecht, 22,3% der Lehrer bewerten die Beziehung als gut und die restlichen 33,3% empfinden die Beziehung weder als gut noch als schlecht, wie aus der Abbildung 22 ersichtlich.

- Es gibt Unterschiede in der Beurteilung des Klassenvorstandes und der positiven Feststellung in den Klassen ($H_{1(9)}$)

Die Lehrer-Schüler-Beziehung wurde anhand der Variablen „positive Aussagen zum Klassenvorstand“ und „positive Feststellungen“ erfasst.

Tabelle 26: positive Feststellungen und Aussagen zum Klassenvorstand

	MW	SD	N
positive Feststellungen Klasse 1. Sekundarstufe	1,79	0,71	478
positive Aussagen zum Klassenvorstand - Gesamt	2,04	0,74	472

Tabelle 27: Korrelation zwischen positive Feststellungen der 1. Sekundarstufe und positive Aussagen zum Klassenvorstand

		Positive Feststellungen Klasse 1.Sekundarstufe	positive Aussagen zum Klassenvorstand Gesamt
positive Feststellungen Klasse 1. Sekundarstufe	Korrelation nach Pearson	1	0,344**
	Signifikanz (2-seitig)	.	0,001
	N	478	467
Positive Aussagen zum Klassenvorstand-Gesamt	Korrelation nach Pearson	0,344**	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,001	.
	N	467	472

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Vergleicht man die Variable „positive Aussagen zum Klassenvorstand“ mit der Variable positive Feststellung in der Klasse, so kann ein signifikanter Zusammenhang $p=0,001$ festgestellt werden. Kinder die den Klassenvorstand positiv bewertet haben, unterscheiden sich in ihrer positiven Feststellung. Zur Messung der positiven Feststellung wurden folgende Items bewertet, z. B. „wir haben durch den Unterricht gelernt, zusammenzuarbeiten“, „gemeinsame Erlebnisse mit der ganzen Klasse haben uns zusammengebracht“, „die gemeinsame Arbeit an einem Projekt hat uns zusammengebracht“, „gemeinsame Gespräche in der Klasse haben uns geholfen, dass wir uns nun recht gut verstehen“.

- Es gibt einen Zusammenhang zwischen der positiven Einstellung zur Schule und der positiven Einschätzung der Klassengemeinschaft $H_{1(10)}$

Die Variable positive Einstellung zur Schule wurde aus dem Fragebogen Einstellung zur Schule entnommen. Um die Einschätzung der positiven Klassengemeinschaft zu erfassen wurde der Fragebogen Leben in der Klasse herangezogen.

Tabelle 28: Korrelation zwischen positive Einstellung zur Schule und der positiven Klassengemeinschaft

		positive Einstellung zur weiterführenden Schule	positive Klassengemeinschaft
positive Einstellung zur Schule-5sek	Korrelation nach Pearson	1	-0,216(**)
	Signifikanz (2-seitig)	.	0,001
	N	464	451
positive Klassengemeinschaft-Ju.03	Korrelation nach Pearson	-0,216(**)	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,001	.
	N	451	471

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Die positive Einstellung zur Schule beeinflusst die Einschätzung der positiven Klassengemeinschaft signifikant. Der Zusammenhang ($r=-0,216$) ist gering und negativ. Je positiver die Einstellung zur Schule ist, umso weniger positiv wird die Klassengemeinschaft erlebt.

Weiter wurde die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung anhand der Lehrerbeurteilung im Fragebogen zum einzelnen Kind erfasst. Die Häufigkeitsverteilung zeigt, dass der Großteil (44,4%) eine schlechte Beziehung zum Kind haben. Weniger als ein Viertel der befragten Lehrer bewertet die Beziehung zum Kind als gut.

Die Lehrer-Schüler-Beziehung wurde anhand der abhängigen Variablen „positive Aussagen zum Klassenvorstand“ und „positive Aussagen zu anderen Lehrern“ aus dem Fragebogen Leben in der Klasse erfasst. Als unabhängige Variable diente die „positive Klassengemeinschaft“.

Schüler, die positive Aussagen über andere Lehrer gemacht haben, unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der drei Variablen: Einsamkeit, ($p=0,005$), aktive Isolation ($p=0,040$) und Depression ($p=0,006$).

Vergleicht man die Aussagen der Schüler über den Klassenvorstand mit jene Aussagen über andere Lehrpersonen, kann man wiederum signifikante Unterschiede hinsichtlich der Variablen positive Feststellung in der Klasse ($p=0,008$) und aktive Isolation ($p=0,002$) erkennen. Die Lehrer-Schüler-Beziehung

beeinflusst signifikant das Klassenklima. Je besser die Lehrer-Schüler-Beziehung, umso weniger depressiv schätzen sich die Schüler ein.

7. Kurzzusammenfassung der Ergebnisse

Nachfolgend werden alle Untersuchungsergebnisse und die jeweiligen Hypothesen kurz zusammengefasst dargestellt.

In der ersten Fragestellung sollte geklärt werden, ob es einen Unterschied in der Wahrnehmung des Klassenklimas zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten aus Sicht der befragten Schüler gibt. In der aktuellen Untersuchung wird die Alternativhypothese $H_{1(1)}$ angenommen.

Das Ergebnis zeigt, dass es in der vorliegenden Untersuchung einen Unterschied zwischen Hauptschüler und Gymnasiasten in der Wahrnehmung der positiven Klassengemeinschaft gibt. Die Gymnasiasten beurteilten ihre Klassengemeinschaft positiver als die Hauptschüler.

Weiters zeigt das Ergebnis, dass die Gymnasiasten in der Klasse weniger streiten, als die Hauptschüler. Es gab auch einen Unterschied in der Wahrnehmung der Schüler bezüglich Außenseiter in der Klasse. Das Ergebnis zeigt, dass in den Gymnasien weniger Außenseiter in der Klasse sind, als bei den Hauptschülern. In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich auch folgendes Ergebnis, dass sich Gymnasiasten weniger einsam und aktiv isoliert fühlen, als die Hauptschüler.

In meiner zweiten Fragestellung wurde geprüft, ob es Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas je nach Geschlecht gibt. In diesem Fall konnte die Nullhypothese $H_{0(2)}$ verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden. Die Schüler gaben an, dass sich Jungs häufiger aktiv isolieren, als Mädchen.

In der dritten Fragestellung wurde untersucht, ob es unterschiedliche Ausprägungen des Klassenklimas in den untersuchten Schularten aus Sicht der Schüler gibt. Durch die Ergebnisse der Untersuchung kann die Alternativhypothese $H_{1(3)}$ angenommen werden. Hauptschüler schätzen das negative Klassenklima höher ausgeprägt ein. Weiters zeigt das Ergebnis, dass Gymnasiasten ein stärker positives Klassenklima haben.

Zudem wurde untersucht, ob sich je nach Geschlecht eine unterschiedliche Ausprägung hinsichtlich des Klassenklimas, aus Sicht der Schüler, zeigt. Die Alternativhypothese $H_{1(4)}$ kann nicht bestätigt werden. Die unterschiedlichen Ausprägungen des Klassenklimas bei Buben und bei Mädchen unterscheiden sich nicht.

Weiters wurde untersucht, ob es Unterschiede in der Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten gibt. Die vorliegende Untersuchung zeigt Unterschiede zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten auf. Die Nullhypothese $H_{0(5)}$ kann somit nicht beibehalten werden, die Alternativhypothese $H_{1(5)}$ wird angenommen. Das Ergebnis besagt, dass Gymnasiasten die Beziehung zu den Lehrern schlechter einschätzen, als es die Hauptschüler tun.

Eine weitere Fragestellung sollte klären, wie Lehrpersonen die Lehrer-Schüler-Beziehung in den unterschiedlichen Schultypen einschätzen. In der Untersuchung konnte kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Also kann die Nullhypothese $H_{0(6)}$ beibehalten werden. Die Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung der Lehrer unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den Schultypen.

Eine weitere Fragestellung in der vorliegenden Untersuchung war die Klärung des Unterschiedes in der Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen den Geschlechtern. Ersten wurde diese Fragestellung von den Schülern eingeschätzt. In der Untersuchung lässt sich kein signifikanter Zusammenhang erkennen. In diesem Fall ist die Nullhypothese $H_{0(7)}$ beizubehalten. Es gibt keinen Unterschied zwischen Buben und Mädchen in der Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung.

Zweitens schätzten die Lehrer die Lehrer-Schüler-Beziehung getrennt für beide Geschlechter ein. Die Beziehung zu den Lehrern ist laut Aussage der Lehrer bei den Mädchen durchschnittlich. Verglichen mit dem Buben haben die Mädchen eine positivere Beziehung zum Lehrer. Es kann also die Alternativhypothese $H_{1(8)}$ angenommen werden. Es gibt einen signifikanten Unterschied in der Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen den Geschlechtern.

Weiters wurde überprüft, ob es Unterschiede in der Beurteilung des Klassenvorstandes und der positiven Feststellung in den Klassen aus Sicht der Schüler gibt $H_{1(9)}$. Die Nullhypothese kann verworfen werden. Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Beurteilung und den positiven Feststellungen. Je positiver die Aussagen zum Klassenvorstand umso positiver wird die Klassengemeinschaft erlebt.

Vergleicht man die Einstellung zur Schule mit der Einschätzung der Klassengemeinschaft, aus Sicht der Schüler, so kann man einen signifikanten Zusammenhang erkennen. Die positive Einstellung zur Schule beeinflusst die Einschätzung der positiven Klassengemeinschaft in negativer Weise. Die $H_{1(10)}$ kann angenommen werden. Je positiver die Einstellung zur Schule ist, umso weniger positiv wird die Klassengemeinschaft erlebt.

8. Diskussion und Interpretation

Ausgehend von den Hypothesen werden nun die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammengefasst und in einer Diskussion, welche sich auf die vorangestellten theoretischen Grundlagen stützt, dargestellt.

Zwei Hauptfragen lagen dieser Untersuchung zugrunde: gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas in den verschiedenen Schultypen und wie wirkt sich das Klassenklima auf die Lehrer-Schüler-Beziehung aus?

Für die vorliegende Diplomarbeit wurden das „Klassenklima“ sowie die „Lehrer-Schüler-Beziehung“ als zu untersuchender Gegenstand gewählt. Das Hauptaugenmerk liegt auf den Klassenklimamerkmale aus der Sicht der Schüler, der Lehrpersonen und der Eltern.

Erstens wurde untersucht, ob es Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas zwischen Hauptschüler und Gymnasiasten gibt. Dieser Unterschied wurde aus Sicht der Schüler/innen erfasst.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass das Klassenklima von Hauptschülern und Gymnasiasten unterschiedlich wahrgenommen wird.

Es geht hervor, dass Gymnasiasten das Klassenklima positiver wahrnehmen, als Hauptschüler. Dies zeigt sich auch dadurch, dass die Schüler in den Gymnasien seltener Streit in der Klasse angeben und es weniger Außenseiter in der Klasse gibt. Auch kann gesagt werden, dass sich Gymnasiasten in ihrer Klassengemeinschaft weniger einsam fühlen, die soziale Ängstlichkeit nicht so hoch ist, wie bei den Hauptschülern und sich die Schüler/innen weniger aktiv isolieren.

Weiters wurde der Unterschied in der Wahrnehmung des Klassenklimas je nach Geschlecht erfasst. In dieser Untersuchung ließ sich der Nachweis erbringen, dass, aus Sicht der Schüler, sich Mädchen und Buben in der Wahrnehmung des Klassenklimas unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen, dass trotz häufiger aktiver Isolation Buben eine positivere Feststellung in der Klasse äußern. Mädchen sich weniger isolieren, hinsichtlich ihrer Klasse weniger positive Feststellungen angeben.

Ob die Ausprägung des Klassenklimas positiv oder negativ ist, war eine der Fragestellungen in dieser Arbeit. Bezug nehmend auf die Sichtweise der Schüler/innen der Hauptschulen und der Gymnasiasten hinsichtlich der Ausprägung des Klassenklimas, konnte bestätigt werden, dass in den Hauptschulen eine höhere negative Ausprägung des Klassenklimas vorkommt. In den Hauptschulen gibt es mehr Streit in der Klasse, auch werden einzelne Schüler aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen. Die soziale Ängstlichkeit, die aktive Isolation, Depression und Einsamkeit sind bei den Schülern der Hauptschule stärker ausgeprägt. Aus der Untersuchung ist ersichtlich, dass Gymnasiasten ihre Klassengemeinschaft positiver erleben.

Zudem zeigte das Ergebnis, dass zwischen den Mädchen und Buben beider Schularten kein Unterschied in der Ausprägung des Klassenklimas festgestellt werden kann.

Betrachtet man die Aussagen der Eltern der befragten Schüler/innen, so zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass auch ihre Kinder keine Schwierigkeiten hatten sich in die Klasse zu integrieren. Die Eltern schätzen das Klassenklima als gut ein. Der Großteil der befragten Eltern beschreibt das Klassenklima mit positiven Merkmalen, d. h. es herrscht eine große Hilfsbereitschaft in der Klasse vor, es besteht eine gute Kommunikation und ein reger Austausch zwischen den Schüler/innen. Auch der Umgangston wird als freundschaftlich beschrieben.

Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung geht hervor, dass die meisten Eltern der Meinung sind, dass der Klassenvorstand sehr zur Stärkung der Klassengemeinschaft beiträgt, aber auch andere Lehrpersonen die Klassengemeinschaft positiv beeinflussen.

Betrachtet man das Engagement der Eltern für die Klasse, so kann man erkennen, dass fast drei Viertel der Eltern sich für ein positives Klassenklima einsetzen, sie engagierten sich für die Klasse, zeigten Interesse an der Zusammenarbeit mit den Lehrern und ermutigen ihre Kinder.

In der vorliegenden Untersuchung wurde auch überprüft, ob sich die Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen den Hauptschülern und den Gymnasiasten unterscheidet. Die Ergebnisse der Lehrer-Schüler-Beziehung ergaben, dass die Gymnasiasten eine schlechtere Beziehung zu den Lehrern haben. Dies resultiert aus den negativeren Aussagen sei es zum Klassenvorstand als auch zu den anderen Lehrern.

Auch in der Untersuchung von Fend (1997, S. 125f) zeigt sich, dass die meisten Schüler das Verhältnis zu ihren Lehrern als gut erachten. Jedoch sind Hauptschüler und Gesamtschüler zufriedener mit ihrer Beziehung als Realschüler und Gymnasiasten.

Eder (1995b, S. 72) fand signifikante Unterschiede in den Beziehungen zu den Lehrern und dem Schultyp. In der weiterführenden Schule verstehen sich Gymnasiasten besser mit den Lehrern als Hauptschüler. Dieses Ergebnis wird in meiner Studie nicht bestätigt.

Durch diese Studie konnte gezeigt werden, dass nach Einschätzung der Lehrpersonen keine signifikanten Unterschiede in der Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen den Schultypen bestehen. Ersichtlich wird jedoch, dass die Beziehungen der Schüler/innen zu den Lehrern in der ersten Sekundarstufe durchschnittlich bis schlecht ist. Zu diesem Ergebnis kamen auch Midgley und ihre Mitarbeiterinnen in einer Untersuchung (1989, S. 981). Es konnte festgestellt werden, dass sich eine allgemeine Verschlechterung der Beziehungen zu allen Lehrern in den Sekundarstufen zeigte. Die Kinder beschreiben die Lehrkräfte als „...less caring, warm friendly, and supportive than the pre-transition teachers“ (Midgley, Eccles & Feldlaufer, 1991, S. 119). Ebenso kam Weißbach (1986, S. 21ff) zum Ergebnis, dass sich die Beurteilung der Lehrer-Schüler-Beziehung im Laufe des fünften Schuljahres verschlechterte.

In meiner Untersuchung werden folgende Ergebnisse sichtbar. Befragte Eltern sagen aus, dass ihre Kinder in der Volksschule eine bessere Beziehung zu den Lehrern hatten als in der weiterführenden Schule.

Eder (1995b, S. 70f) kam in seiner Studie auf ein anderes Ergebnis. 93% der Schüler in einer weiterführenden Schule haben eine gute Beziehung zu einigen ihrer Lehrer, 15% der Schüler/innen gaben an eine negative Beziehung zu den Lehrpersonen zu haben.

Die Ergebnisse der Fragestellung, ob es Unterschiede in der Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen den Geschlechtern gibt, zeigen, dass sich Mädchen nicht von den Buben in der Bewertung der Lehrer-Schüler-Beziehung in beiden Schultypen unterscheiden. Lediglich kann eine Tendenz aufgezeigt werden. Buben gaben eine bessere Einschätzung der Beziehung zu den Lehrern an.

Bewerten die Lehrpersonen die Beziehung zu den Schülern, so zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass Lehrpersonen die Beziehungen zu den Schülerinnen positiver erleben. Betrachtet man die gesamte Stichprobe, so wird die Lehrer-Schüler-Beziehung durchschnittlich bis schlecht bewertet.

Bezüglich der Beurteilung des Klassenvorstandes und der positiven Feststellung in der Klasse, lässt sich ein Zusammenhang erkennen. Schüler/innen beider Schultypen, welche den Klassenvorstand positiv bewertet haben, den Unterricht auch positiver wahrnehmen weisen eine positivere Klassengemeinschaft auf. Weiters zeigt die Untersuchung, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung mit den Klassenklimavariablen Einsamkeit und aktive Isolation signifikant zusammenhängen. Wird die Beziehung zum Kind vom Lehrer schlecht eingestuft, so fühlen sich die Schüler in der Klasse einsam und isoliert.

Die Ergebnisse der Lehrer-Schüler-Beziehung nach Einschätzung der Eltern zeigen, dass der Klassenvorstand im Leben des Kindes eine wichtige Rolle spielt. Schüler/innen sprechen gerne und viel vom Klassenvorstand, sie verstehen sich gut und legen viel Wert auf die Meinung des Lehrers. In dieser Untersuchung zeigt sich, dass nach Beurteilung der Eltern der Klassenvorstand eine wichtige Person im Klassensystem ist. Auch wird die Lehrer-Schüler-Beziehung von der Beziehung zwischen Eltern und Klassenvorstand geprägt. Der Großteil der Eltern (66,2%) gibt an, dass ihr Kind eine positive Beziehung zum Klassenvorstand hat und auch 81,2% der Eltern sich mit dem Klassenvorstand gut verstehen. Die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern scheint laut den Ergebnissen dieser Studie, deren Beziehung nicht zu beeinflussen.

Die meisten Eltern (68,1%) gaben an, nie bis einmal über das soziale Geschehen in der Klasse mit dem Lehrer gesprochen zu haben, wie oben dargelegt, verstehen sich viele Eltern dennoch gut mit dem Klassenvorstand.

Ein weiteres Ergebnis zeigt, dass nach Einschätzung der Eltern, 70,1% der Kinder eine besonders gute Beziehung zu einem oder auch mehreren Lehrern hat.

Die Einstellung zur Schule wurde mit der Einschätzung der Klassengemeinschaft verglichen. Schüler, welche eine positive Einstellung zur Schule aufweisen, geben an eine schlechte Klassengemeinschaft zu haben. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass beispielsweise strebsame Schüler sich für den Unterricht begeistern, aber möglicherweise Schwierigkeiten haben, sich in die Klasse zu integrieren.

LITERATURVERZEICHNIS

ANDERSON, G. (1973). The assessment of learning environments: A manual for the LEI and MCI. Halifax: Atlantic Institute for Education

BARKER, R.G. (1963). The stream of behavior. New. York: Wiley and son.

BLOOM, B.S. (1964). Stability and change in human characteristics. New York: Wiley.

BÖHM, J. (1985). Die allgemeinbildende höhere Schule aus der Sicht der Erstklassler. Schule und Leben, 2, 47-54.

BRONFENBRENNER, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

DUBS, R. (1995). Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht, Zürich: Verband des Schweizer'schen Kaufmännischen Verbandes

DREESMANN, H. (1982). Neuere Entwicklungen zur Erforschung des Unterrichtsklimas. In: TREIBER, B. & WEINERT, F. E. (Hrsg.). Lehr-Lernforschung. München. Urban & Schwarzenberg, 177-199

DREESMANN, H. (1982). Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. Weinheim/Beltz

DREESMANN, H. (1982). Kommunikations- und gruppensdynamische Prozesse in der Schulklasse (vgl. Eder 1996)

DUTKA, W.G. (1985). Die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens durch die Schüler: Erforschung und Beeinflussung ausgewählter Unterrichtsklimamerkmale in der Grundschule. Unveröff. Diss., Freie Universität, Berlin

- EDER, F. (1989a). Der Übergang von der Hauptschule auf weiterführende Schulen – eine Pilot-Untersuchung. *Empirische Pädagogik*, 3, 311-338
- EDER, F. (1996). Schul- und Klassenklima. Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Österreichischer Studien Verlag.
- EDER, F. (1995). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Studien-Verlag.
- FASER, B. (1980). Criterion validity of an individualizes classroom environment questionnaire. Sydney: McQoaire University.
- FASER, B.J., ANDERSON, G.J. & WALBERG, H.J. (1982). Assesment of learning enviroments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI) (third version). Perth: Western Australian Institute of Technology.
- FEND, H. (1975). Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. (Soziologie der Schule; 1). Weinheim/Basel: Beltz
- FEND, H. (1977). Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule (Soziologie der Schule; 3). Weinheim: Beltz.
- GASTEIGER-KLICPERA, B. & KLICPERA, C. (1997a). Aggressivität und soziale Stellung in der Klassengemeinschaft. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 25, 139-150.
- GASTEIGER-KLICPERA, B. & KLICPERA, C. (1997b). Die Bedeutung der sozialen Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung der Kinder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 25, 234-246.
- LEWIN, K. (1936) . Principles of topological psychology. New. York: McGraw.

MEISTER, H. (1978). Schulklima, Klassenklima und Lehrstil. In K. J. Klauer (Hrsg.), Handbuch der pädagogischen Diagnostik (Bd. 2) (S. 549-559). Düsseldorf: Schwann.

MIDGLEY, C., ECCLES, J. S. & FELDLAUFER, H. (1991). Classroom environment and the transition to junior high school. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), Educational environments. Evaluation, antecedents and consequences (pp. 113-140). Oxford: Pergamon Press.

MIDGLEY, C., FELDLAUFER, H. & ECCLES, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. Child Development, 60, 981-992.

MILLER, R. (1999). Beziehungsdidaktik, Weinheim, Basel: Beltz-Verlag. 3. Auflage

MOOS, R. H. (1979). Evaluating educational environments measure procedures, findings and policy implications. San Francisco: Jossey Bass.

MOOS, R. H., & TRICKETT, E. J. (1974). Classroom environment scale manual. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

NICKEL, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 23, 1976, 153-172, München: Ernst Reinhardt Verlag

OSWALD, F. (1989). Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule. Universitätsverlag, Wien

PEKRUN, R. (1985b). Schulklima. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.). Handbuch Schule und Unterricht. Band 7.1 Düsseldorf: Schwan, 524-547

RÖTHIG, P. (1992). (Hrsg.). Sportwissenschaftliches Lexikon, Schorndorf: Hofmann. 6. Auflage

SALDEN, M. (1987). Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrebenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten. Frankfurt a.M.: Peter Lang

SCHENK, S. (1998). Klassenklima und Befindlichkeit beim Schulübertritt von der Volksschule in die weiterführende Schule (AHS, HS). Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität Wien

SEVERINSKI, N. (1994). Schulautonomie und die Schulkrise der Gegenwart: Elemente einer liberalen Theorie der Schule. Wien. WUV-Univ. –Verlag.

SCHWARZER, R. (1981). Schulangst in Beziehung zur Klassenstufe und Schulart. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28, 1-6

SIRSCH, U. (2000). Probleme beim Schulwechsel: Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. Münster: Waxmann.

SCHWEER, Martin K.W. (Hrsg.). (2000). Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Leske + Budrich, Oplanden 2000. Reihe Schule und Gesellschaft

ULRICH, K. (1983). Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule. Weinheim; Basel: Beltz

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. & JACKSON, D.D. (2000). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber. 10. Auflage

WEIßBACH, B. (1986). Sekundarstufenschock in Gesamtschulen. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 38, 21-25.

ZÖFEL, P. (2000). SPSS Version, 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows (7. überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Addison Wesley Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Theoretischer Teil

Abbildung 1: Transaktionales Modell schulischer Klimawahrnehmung (Pekrun, 1985).....	14
Abbildung 2: Allgemeines Kausalmodell nach Eder (1996).....	21
Abbildung 3: Elemente einer Beziehungsdidaktik (Miller, 1999, S. 66).....	28
Abbildung 4: Interpunktion von Ereignisfolgen (Watzlawick et al., 2000, S.59)....	31
Abbildung 5: Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (1981, S. 81)	32

Empirischer Teil

Abbildung 1: Geschlechterverteilung	61
Abbildung 2: Graphische Darstellung der Schularart	61
Abbildung 3: Geschlechterverteilung/Schultyp.....	62
Abbildung 4: Schwierigkeiten, sich in die Klassengemeinschaft zu integrieren	63
Abbildung 5: Beurteilung des sozialen Klimas in der Klasse.....	64
Abbildung 6: positive Klassenmerkmale (Anzahl)	65
Abbildung 7: negative Klassenmerkmale (Anzahl).....	66
Abbildung 8: Rolle des Klassenvorstandes bei der Stärkung der Klassengemeinschaft.....	67
Abbildung 9: Rolle anderer Lehrer bei der Stärkung der Klassengemeinschaft.....	68
Abbildung 10: Engagement der Eltern für die Klasse	68
Abbildung 11: Beziehung zum Klassenvorstand.....	70
Abbildung 12: Besseres Verständnis durch Kontakte mit Lehrern gewinnen.....	71
Abbildung 13: positive Veränderung in der Klasse	72
Abbildung 14: Graphische Darstellung über die Beziehung des/der Schülers/in zu einem Lehrer	73
Abbildung 15: Graphische Darstellung über die schlechte Beziehung des Kindes zu einem Lehrer.....	74
Abbildung 16: Beziehung zu einem Lehrer im Vergleich zur Volksschule	75

Abbildung 17: Graphische Darstellung der positiven Klassengemeinschaft in der Hauptschule und dem Gymnasium	77
Abbildung 18: Graphische Darstellung von Streit in der Klasse in Hauptschule und Gymnasium.....	78
Abbildung 19: Graphische Darstellung der Außenseiter in der Klasse in der Hauptschule und Gymnasium	79
Abbildung 20: Graphische Darstellung von Einsamkeit in Hauptschule und Gymnasium.....	80
Abbildung 21: Graphische Darstellung von aktiver Isolation in der Hauptschule und im Gymnasium	80
Abbildung 22: negative Beziehung zwischen Lehrer und Kind.....	87

Tabellenverzeichnis

Empirischer Teil

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe der ersten Sekundarstufe	60
Tabelle 2: Art der Schule	61
Tabelle 3: Geschlechterverteilung/Schultyp.....	62
Tabelle 4: Schwierigkeiten, sich in die Klassengemeinschaft zu integrieren.....	63
Tabelle 5: Beurteilung des sozialen Klimas in der Klasse.....	64
Tabelle 6: Rolle des Klassenvorstandes bei der Stärkung der Klassengemeinschaft.....	66
Tabelle 7: Rolle anderer Lehrer bei der Stärkung der Klassengemeinschaft	67
Tabelle 8: Eigenes Verhältnis zum Klassenvorstand	69
Tabelle 9: Besseres Verständnis für die Klasse gewinnen	71
Tabelle 10: positive Veränderung in der Klasse.....	72
Tabelle 11: Hat das Kind eine besonders gute Beziehung zu einem Lehrer?.....	73
Tabelle 12: Hat das Kind eine besonders schlechte Beziehung zu einem Lehrer	73
Tabelle 13: Beziehung zu den Lehrern im Vergleich zur Volksschule	74
Tabelle 14: Wahrnehmung des Klassenklimas nach Schulart	76
Tabelle 15: Wahrnehmung des Klassenklimas nach Geschlecht	81
Tabelle 16: Ausprägung des Klassenklimas je nach Schulart.....	82
Tabelle 17: Ausprägung des Klassenklimas nach Geschlecht.....	83
Tabelle 18: Korrelation zwischen der Beziehung der Lehrer und der Schulart	83
Tabelle 19: Mittelwertsvergleiche der Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung durch Schüler	84
Tabelle 20: Mittelwertsvergleich der Lehrer-Schüler-Beziehung.....	84
Tabelle 21: Korrelation der Lehrer-Schüler-Beziehung und des Geschlechtes der Schüler	85
Tabelle 22: Mittelwertsvergleiche der Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht des Schülers	85
Tabelle 23: Korrelation zwischen Lehrer-Schüler-Beziehung und Geschlecht.....	86
Tabelle 24: Mittelwertsvergleiche der Lehrer-Schüler-Beziehung.....	86
Tabelle 25: Beziehung zwischen Lehrer und Kind.....	86

Tabelle 26: positive Feststellungen und Aussagen zum Klassenvorstand	87
Tabelle 27: Korrelation zwischen positive Feststellungen der 1. Sekundarstufe und positive Aussagen zum Klassenvorstand.....	88
Tabelle 28: Korrelation zwischen positive Einstellung zur Schule und der positiven Klassengemeinschaft.....	89

Anhang

Institut für Psychologie der Universität Wien
Abteilung für Angewandte und Klinische Psychologie
Univ.Prof.Dr.med.Dr.phil. Christian Klicpera

CodeNr. _____

Universitätsstr.7, 1010 Wien

Telefon: 01/ 4277-47893

Sehr geehrte Eltern!

Zunächst möchten wir uns herzlich für Ihre bisherige Mithilfe bedanken und hoffen, dass Sie uns auch nach dem Wechsel Ihres Kindes in die erste Klasse Hauptschule bzw. Gymnasium unterstützen. Der folgende Fragebogen soll uns helfen, die weitere Entwicklung des sozialen Verhaltens Ihres Kindes kennen zu lernen.

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

Wie weit wohnt Ihr Kind von der Schule weg?

ca. 1km	ca. 3 km	ca. 3-4 km	ca. 4-5 km	ca. 6 km	mehr als 6 km
<input type="checkbox"/>					

Wie kommt Ihr Kind in die Schule? *Bitte geben Sie an, was am häufigsten zutrifft.*

- zu Fuß mit dem Fahrrad wird mit dem Auto der Familie hinggebracht
 mit dem Bus mit der Bahn

Wie lange braucht Ihr Kind täglich zur Schule? ca. _____Minuten

Kommt Ihr Kind aus der Volksschule oder wiederholt es die erste Klasse?

- es kommt aus der Volksschule es wiederholt die Klasse

Geht Ihr Kind gerne in die neue Schule/Klasse?

sehr gerne	gerne	manchmal nicht so gerne	eher nicht gerne	gar nicht gerne
<input type="checkbox"/>				

Beziehungen zu Mitschülern

Wie zufrieden sind Sie mit den Erfahrungen, die Ihr Kind durch das Zusammensein mit seinen Mitschülern in der Klasse gemacht hat?

sehr zufrieden	recht zufrieden	zufrieden	eher unzufrieden	unzufrieden
<input type="checkbox"/>				

Ist Ihr Kind mit einem oder mehreren Mitschülern enger befreundet?

nein	ja, mit einem	ja, mit 2- 3	ja, mit mehreren
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie viel erzählt Ihnen Ihr Kind über seine Kontakte mit anderen Kindern?

- nur sehr wenig, ich muss schon genauer nachfragen**
- habe das Gefühl, dass es den größten Teil seiner Erlebnisse erzählt**
- mein Kind spricht offen über alles was es erlebt und seine Gefühle dazu**

Wie gut kennen Sie die Freunde/innen Ihres Kindes?

- sehr gut, weiß sehr genau über Kind/er Bescheid**
- weiß nur grob über Kind/er Bescheid**
- nur flüchtig**
- kenne Kind/er ganz gut**
- kenne Kind/er**

Wie gut kennen Sie die Eltern der Freunde/innen Ihres Kindes?

- sehr gut, weiß sehr genau über Eltern Bescheid**
- weiß nur grob über Eltern Bescheid**
- flüchtig**
- kenne Eltern ganz gut**
- kenne Eltern nur**

Wie oft verabredet und trifft sich Ihr Kind mit seinen Mitschülern außerhalb der Schule am Nachmittag?

nie	1 x/ Woche	2 x/ Woche	3-4 x/ Woche	5-6 x/ Woche	täglich
<input type="checkbox"/>					

Wie oft verabredet und trifft sich Ihr Kind mit anderen Kindern (keine Mitschüler, keine Familienmitglieder) außerhalb der Schule?

nie	1 x/ Woche	2 x/ Woche	3-4 x/ Woche	5-6 x/ Woche	täglich
<input type="checkbox"/>					

Wie viele engere Freunde (Kinder mit denen es sich öfters auch außerhalb der Schule getroffen hat) hat Ihr Kind im letzten Jahr (in der vierten Klasse Volksschule) gehabt?

keinen	1	2 -3	4 -5	6 und mehr
<input type="checkbox"/>				

Wie viele davon gehen mit ihm in die neue Klasse?

keiner	1	2 -3	4 -5	6 und mehr
<input type="checkbox"/>				

Ist es Ihrem Kind gelungen, Freundschaften mit den Kindern aufrecht zu erhalten, mit denen es nicht mehr in dieselbe Klasse geht?

ja, mit allen	ja, mit einigen	nein, mit keinen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hat Ihr Kind nach dem Schulwechsel neue Freundschaften in der Klasse geknüpft?

nein	ja, mit einem Schüler	ja, mit 2-3	ja, mit mehreren
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie oft trifft Ihr Kind diese neuen Freunde auch außerhalb der Schule?

nie	1 x/ Woche	2 x/ Woche	3-4 x/ Woche	5-6 x/ Woche	täglich
<input type="checkbox"/>					

Wie häufig wurde Ihr Kind im letzten Schuljahr zu privaten Festen (Geburtstagsfeiern, etc.) eingeladen?

1x im Monat	alle 2 Monate	alle 3 Monate	1 x im letzten Schuljahr	nie
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie oft wurde Ihr Kind im letzten Schuljahr eingeladen bei einem/einer Freund/in zu übernachten?

1x/ Woche	mehrmals im Monat	etwa 1x / Monat	alle paar Monate	1 x/ Halbjahr	nie
<input type="checkbox"/>					

Wenn Ihr Kind eher selten eingeladen wird, bei jemand anderem zu übernachten, welche Gründe gibt es dafür? *Mehrfachantworten möglich.*

- räumliche Probleme zu große Unruhe/ Umstände
- Kind hat niemanden / nur wenige Freunde, die es einladen

- Kind übernachtet allgemein nicht gerne woanders**
- ich habe es nicht so gerne, wenn mein Kind woanders übernachtet**

Wie oft übernachteten im letzten Schuljahr Freunde/innen Ihres Kindes bei Ihnen zu Hause?

1x pro Woche	mehrmals im Monat	etwa 1x pro Monat	alle paar Monate	1x pro Halbjahr	nie
<input type="checkbox"/>					

Wenn bei Ihnen zu Hause nur selten Freunde/innen Ihres Kindes übernachteten, welche Gründe gibt es dafür? *Mehrfachantworten möglich.*

- räumliche Probleme** **zu große Unruhe/ Umstände**
- Kind hat niemanden / nur wenige Freunde, die es einladen möchte**
- ich habe es nicht so gerne, wenn Freunde/innen meines Kindes bei uns übernachteten**

Wie gut kommt Ihr Kind derzeit mit anderen Kindern zurecht, bzw. wie gut kann es mit anderen Kindern umgehen?

kann gut mit anderen umgehen, kommt gut mit anderen zurecht	keine auffälligen Schwierigkeiten	Kind hat gewisse, leichtere Schwierigkeiten	scheint größere Schwierigkeiten zu haben
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hat Ihr Kind Ihnen im letzten Schuljahr erzählt, dass es...

	nie	einmal	mehrmals	oft
von anderen Kindern ernsthaft geschlagen wurde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in verletzender Weise verspottet oder beschimpft wurde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auf andere Art sekkirt oder tyrannisiert wurde (z.B. bedroht oder eingesperrt wurde)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angst vor anderen Kindern hat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von anderen Kindern ausgegrenzt oder aus gemeinsamen Spielen ausgeschlossen wurde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn es Angst vor anderen Kindern hat, wie stark ist diese Angst? *Bitte beantworten Sie die Frage nur, wenn Ihr Kind Angst vor anderen Kindern hat.*

sehr stark	stark	eher stark	nicht besonders stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vor wem hat Ihr Kind Angst? *Bitte beantworten Sie die Frage nur, wenn Ihr Kind Angst vor anderen Kindern hat.*

- besonders vor einem Mitschüler** **vor mehreren Mitschülern**

In welche Klasse geht das Kind bzw. gehen die Kinder, vor denen es Angst hat? *Bitte beantworten Sie die Frage nur, wenn Ihr Kind Angst vor anderen Kindern hat.*

in die eigene Klasse	in eine Parallelklasse	in eine höhere Klasse	geht/ gehen nicht in die selbe Schule
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie niedergeschlagen reagiert ihr Kind, wenn es zu einem wie oben genannten Vorfall kommt? *Bitte beantworten Sie die Frage nur, wenn Ihr Kind jemals ernsthaft geschlagen, verspottet, beschimpft oder tyrannisiert wurde, oder wenn es jemals ernsthaft Angst hatte.*

sehr niedergeschlagen, dauert sehr lange, bis es sich wieder erholt	niedergeschlagen, aber nach einiger Zeit wieder vorbei	wenig niedergeschlagen, hat Vorfall bald wieder vergessen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie erfahren Sie davon, dass Ihr Kind von anderen Kindern geärgert wird?

merke es am Verhalten meines Kindes	von meinem Kind	von anderen Kindern	von den Eltern anderer Kinder	von der Lehrerin	gar nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich erachte es als eine wichtige Aufgabe für Eltern, ihr Kind in diesem Alter in der Gestaltung seiner sozialen Beziehungen zu Mitschülern zu unterstützen. *Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.*

trifft sehr zu	tr. überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wieweit haben Sie im vergangenen Schuljahr versucht, Ihr Kind in der Gestaltung seiner sozialen Beziehungen zu seinen Mitschülern zu unterstützen?

sehr oft	oft	manchmal	eher selten	nie
<input type="checkbox"/>				

Klassengemeinschaft

Hatte Ihr Kind Schwierigkeiten, sich in die neue Klasse zu integrieren (oder: Anschluss an die anderen Kinder zu finden)?

ja, größere Schwierigkeiten	ja, leichte Schwierigkeiten	nein, keine Schwierigkeiten
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie beurteilen Sie in der Klasse Ihres Kindes das soziale Klima (Klassengemeinschaft)?

sehr gut	gut	mittelmäßig	wenig zufriedenstellend	nicht zufriedenstellend
<input type="checkbox"/>				

Wie sehr meinen Sie, dass folgende Merkmale in der Klasse Ihres Kindes vorhanden sind? *Bitte beantworten Sie jede Frage.*

	trifft sehr zu	tr. überwiegend zu	tr. teilweise zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Große Hilfsbereitschaft	<input type="checkbox"/>				
Regler Austausch und Kommunikation untereinander	<input type="checkbox"/>				
Freundschaftlicher Umgangston	<input type="checkbox"/>				
Rauer Umgangston	<input type="checkbox"/>				
Cliquenbildung	<input type="checkbox"/>				
Vorhandensein offensichtlicher Außenseiter	<input type="checkbox"/>				
Häufige verbale Auseinandersetzungen	<input type="checkbox"/>				
Häufige Prügeleien	<input type="checkbox"/>				
Sticheleien bzw. ärgern Anderer	<input type="checkbox"/>				
Negatives Reden über andere Schüler (hinter deren Rücken andere schlecht machen)	<input type="checkbox"/>				
Anschwärzen (Verpetzen) beim Lehrer	<input type="checkbox"/>				
Mobben von Mitschülern (wiederholtes Ausgrenzen bzw. Aggressionen mehrerer Schüler gegen einen Mitschüler)	<input type="checkbox"/>				
Sonstiges: _____	<input type="checkbox"/>				

In welchem Ausmaß setzt sich -Ihrer Ansicht nach- der **Klassenvorstand** Ihres Kindes zur Stärkung der Klassengemeinschaft ein?

sehr stark	stark	wenig	gar nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In welchem Ausmaß setzen sich -Ihrer Ansicht nach- **andere Lehrer** Ihres Kindes zur Stärkung der Klassengemeinschaft ein?

sehr stark	stark	wenig	gar nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

	trifft sehr zu	tr. überwiegend zu	tr. teilweise zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich engagiere mich für die Klasse meines Kindes (Mithilfe bei der Organisation von	<input type="checkbox"/>				

Veranstaltungen, Mitarbeit im Elternrat)					
In bin sehr an einer guten Zusammenarbeit/ Kommunikation mit den Lehrern meines Kindes interessiert.	<input type="checkbox"/>				
Ich ermutige mein Kind sich für ein positives Klassenklima bzw. positiven Zusammenhalt einzusetzen.	<input type="checkbox"/>				
<i>Beziehung zu den Klassenlehrern:</i>					

Welche Rolle spielt der Klassenvorstand im Leben Ihres Kindes? *Bitte beantworten Sie jede Frage.*

	trifft zu	trifft zum Teil zu	trifft nicht zu
mein Kind spricht sehr gerne und viel von ihr/ihm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Kind versteht sich gut mit ihr/ihm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Kind legt viel Wert auf die Meinung der Lehrerin/des Lehrers und lässt sich dadurch stark beeinflussen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Kind hat ein neutrales Verhältnis zu ihr/ihm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Kind hat kein besonders gutes Verhältnis zu ihr/ihm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Kind versteht sich nicht mit ihr/ihm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehen Sie Ihr eigenes Verhältnis zum Klassenvorstand?

- ich verstehe mich gut mit ihr/ihm** **ich verstehe mich nicht so**
besonders mit ihr/ihm
 ich verstehe mich überhaupt nicht mit ihr/ihm

Was würden Sie sich von dem Klassenvorstand wünschen? *Bitte beantworten Sie jede Frage.*

	trifft zu	trifft zum Teil zu	trifft nicht zu
ich bin mit ihrer/seiner Arbeitsweise zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meiner Meinung nach sollte sie/er mehr auf mein Kind eingehen und es unterstützen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Klassenvorstand sollte sich mehr Zeit für mich nehmen, damit ich ausführlich mit ihr/ihm über mein Kind sprechen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich wünsche mir, dass der Klassenvorstand folgendes in ihrem/seinen Unterricht einbaut.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche Rolle spielen andere Lehrer der Klasse im Leben Ihres Kindes? *Bitte beantworten Sie jede Frage.*

	trifft zu	trifft zum Teil zu	trifft nicht zu
mein Kind spricht sehr gerne und viel von seinen Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

mein Kind versteht sich gut mit ihnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Kind legt viel Wert auf die Meinung der Lehrer und lässt sich dadurch stark beeinflussen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Kind hat ein neutrales Verhältnis zu ihnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Kind hat kein besonders gutes Verhältnis zu ihnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Kind versteht sich nicht mit ihnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie oft haben Sie im letzten Jahr mit den Lehrern über das soziale Leben in der Klasse gesprochen? *Bitte beantworten Sie jede Frage.*

	mehrmals	einmal	nie
In den Sprechstunden/tagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An den Elternabenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Konnten Sie dadurch ein besseres Verständnis für die Klasse gewinnen?

- ja teilweise nein

Haben sich dadurch positive Veränderungen in der Klasse ergeben?

- ja teilweise nein

Hat Ihr Kind eine besonders gute Beziehung zu einem oder mehrere seiner Lehrer?

- ja nein

Wenn ja, zu welchem/n? Bitte geben Sie gegebenenfalls das Fach /die Fächer des/der Lehrer/s an.

mein Kind versteht sich besonders gut mit dem Lehrer aus _____

Hat Ihr Kind eine besonders schlechte Beziehung zu einem oder mehrere seiner Lehrer?

- ja nein

Wenn ja, zu welchem/n? Bitte geben Sie gegebenenfalls das Fach /die Fächer des/der Lehrer/s an.

mein Kind versteht sich besonders schlecht mit dem Lehrer aus _____

Wie beurteilen Sie die Beziehung Ihres Kindes zu seinen Lehrern im Vergleich zur Volksschule?

viel bessere Beziehung in der Volksschule	etwas bessere Beziehung in der Volksschule	kein Unterschied (teils teils)	etwas bessere Beziehung in der 1. Sekundarstufe	viel bessere Beziehung in der 1. Sekundarstufe
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schulwahl

Wie zufrieden sind Sie mit der Wahl des Schultyps (Hauptschule bzw. Gymnasium) Ihres Kindes?

- zufrieden** **teilweise zufrieden** **nicht zufrieden**

Wie sind die Leistungsanforderungen für Ihr Kind?

- zu hoch** **passend** **zu gering**

Wie zufrieden sind Sie mit der Wahl der konkreten Schule Ihres Kindes?

- zufrieden** **teilweise zufrieden** **nicht zufrieden**

Würden Sie auch heute die selbe Entscheidung bezüglich der Schulauswahl für Ihr Kind treffen?

- ja, auf alle Fälle** **nein, auf keinen Fall** **weiß nicht**

Hausübungen

Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Kind seine Hausübungen eher gerne bzw. weniger gerne macht?

sehr gerne	eher gerne	weniger gern	gar nicht gern
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wo erledigt Ihr Kind seine Hausaufgaben?

	immer	meistens	selten	nie
In der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Hort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zu Hause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Freunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges: _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Interessiert und engagiert sich Ihr Kind über den Unterricht hinaus für ein oder mehrere Nebenfächer (Geografie, Turnen, Biologie...)?

- ja** **nein, für keines**

Wenn ja, für welche/s, und wie intensiv?

Fach	etwas	sehr stark
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Interessiert und engagiert sich Ihr Kind über den Unterricht hinaus für ein oder mehrere Hauptfächer?

	nein	etwas	sehr stark
Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie verhält sich Ihr Kind bei den Hausübungen? *Bitte geben Sie die zutreffende Antwort an.*

- es ist sehr mühsam das Kind dazu zu bewegen, seine Hausübung zu erledigen
 das Kind beginnt erst nach mehrmaliger ausdrücklicher Aufforderung
 eine Aufforderung genügt das Kind beginnt von selbst

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind in der Sekundarstufe mehr Zeit für Hausübungen benötigt als in der Volksschule?

ja, viel mehr	ja, ein bisschen mehr	nein, gleich viel	nein, weniger
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie lange benötigt ihr Kind im Durchschnitt täglich für die gesamten Hausübungen und zusätzliches Lernen? *Bitte geben sie den Zeitaufwand in Minuten an.*

An Werktagen	An Samstagen, Sonntagen und Feiertagen
_____	_____

Beaufsichtigen Sie Ihr Kind bei der Durchführung seiner Hausaufgaben? *Bitte geben Sie für jede Frage eine Antwort an.*

	fast täglich	eher öfter	eher selten	fast nie
Ich sitze die meiste Zeit daneben und helfe bzw. kontrolliere, ob es ordentlich arbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kontrolliere ob die Hausaufgaben vollständig durchgeführt wurden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kontrolliere ob die Hausaufgaben korrekt durchgeführt wurden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich übe vor Schularbeiten mit ihm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich prüfe mein Kind mündlich ab	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich überlasse die Durchführung der Hausaufgaben vollständig meinem Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie häufig macht Ihr Kind seine Hausaufgaben.....? *Bitte geben Sie für jede Frage eine Antwort an.*

	mehrmals pro Woche	1-2 mal pro Woche	1-2 mal im Monat	nie	weiß nicht
nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nicht vollständig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fehlerhaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lesen und Schreiben

Gehört Ihr Kind zu jenen Kindern, die gerne lesen?

es liest sehr gerne	es liest recht gerne	es liest eher nicht so gerne	es liest sehr ungern
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie viel Zeit verbringt Ihr Kind im Durchschnitt außerhalb der Schule täglich mit Lesen?

weniger als eine viertel Stunde	halbe Stunde	halbe bis eine Stunde	1-2 Stunden	mehr als 2 Stunden
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Regen Sie Ihr Kind durch folgende Tätigkeiten zum Lesen an? *Bitte geben Sie für jede Frage eine Antwort an.*

	oft	selten	nie
ich schenke meinem Kind Lesestoff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich gehe mit meinem Kind in die Leihbücherei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich spreche mit dem Kind über interessante Kinder- und Jugendbücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich belohne mein Kind, wenn es etwas liest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn Ihr Kind etwas liest, welche Art von Lesestoff bevorzugt es? *Mehrfachantworten möglich.*

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> mein Kind liest gerne Kinder- und Jugendbücher Comics
<input type="checkbox"/> mein Kind liest gerne Sachbücher Zeitschriften
<input type="checkbox"/> sonstiges, nämlich: _____
<input type="checkbox"/> mein Kind hat kein Interesse an Lesestoff | <input type="checkbox"/> mein Kind liest gerne
<input type="checkbox"/> mein Kind liest gerne |
|---|--|

Schreibt Ihr Kind etwas unabhängig von seinen schulischen Hausübungen? Bitte geben Sie für jede Frage eine Antwort an.

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
mein Kind schreibt Briefe und/oder e-mails	<input type="checkbox"/>				
mein Kind führt ein Tagebuch	<input type="checkbox"/>				
mein Kind schreibt kurze Texte (Geschichten, Zusammenfassungen, Gedichte, usw.)	<input type="checkbox"/>				
sonstiges, nämlich: _____	<input type="checkbox"/>				

Förderung

Durch welche der folgenden Personen bzw. Institutionen bekam Ihr Kind in diesem Schuljahr eine Förderung im Lesen und Schreiben oder in anderen Fächern? Geben Sie bitte das Fach/die Fächer, die Dauer der Förderung und die wöchentlichen Stunden an. *Mehrfachantworten möglich.*

mein Kind bekam Förderung

mein Kind bekam keine Förderung

	Fach/Fächer	Dauer in Monaten	Stunden / Woche
<input type="checkbox"/> Nachhilfelehrer/in oder Hilfe durch Bekannte			
<input type="checkbox"/> Lerninstitut			
<input type="checkbox"/> Psychologe			
<input type="checkbox"/> andere Institutionen, nämlich: _____			
<input type="checkbox"/> spezielle schulische Förderung, nämlich: _____			

Wie sieht das typische Lernverhalten Ihres Kindes aus? Bitte beantworten Sie jede Frage.

	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
mein Kind übt regelmäßig für die Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Kind übt gelegentlich für die Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Kind übt besonders vor Schularbeiten und Tests	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Kind übt eher selten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Kind übt zu Hause nicht zusätzlich für die Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Freizeitverhalten

Wie viel Zeit verbringt Ihr Kind täglich vor dem Fernseher?

weniger als 1 Stunde	1 Stunde	1-2 Stunden	2-3 Stunden	mehr als 3 Stunden
<input type="checkbox"/>				

Wie viel Zeit verbringt Ihr Kind täglich vor dem Computer (mit Computerspielen)?

weniger als 1 Stunde	1 <u>Stunde</u>	1-2 Stunden	2-3 Stunden	mehr als 3 Stunden
<input type="checkbox"/>				

Gibt es Regeln wie lange und wann Ihr Kind fernsehen oder Computerspielen darf?

- ja, sehr strenge Regeln ja, grobe Regeln nur wenn am nächsten Tag ein Test etc. ist nein

Gibt es Regeln, was sich Ihr Kind ansehen darf und was nicht? *Mehrfachantworten möglich.*

- ja, keine Sendungen in denen Gewalt vorkommt ja, keine Sendungen, bei dem es Angst bekommt
 Kind darf sich nur kindgerechte/altersgemäße Sendungen ansehen es gibt nur sehr grobe Regeln
 es gibt keine Regeln

Verhaltensbeurteilung

Die folgende Skala soll helfen, eventuelle Schwierigkeiten Ihres Kindes besser zu verstehen.

Bitte beantworten Sie alle Fragen!

	überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr stark
Ist leicht erregbar, handelt aus plötzlichen Einfällen heraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist unruhig und dauernd in Bewegung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erzählt Lügen oder unwahre Geschichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bringt angefangene Dinge meist nicht zu Ende, kann nur kurz bei der Sache bleiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist leicht ablenkbar und unaufmerksam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weint leicht und häufig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist in neuen, ungewohnten Situationen recht furchtsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist schüchtern und gehemmt gegenüber fremden Personen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scheint oft recht traurig und niedergeschlagen zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist leicht enttäuscht, wenn ihm etwas nicht gleich gelingt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat Wutausbrüche, zeigt unvorhersehbares Verhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist übermäßig empfindlich gegenüber Kritik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verhält sich Erwachsenen gegenüber frech.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mag oder befolgt Regeln und Einschränkungen nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wechselt oft schnell die Stimmungslage (traurig, lustig).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verhält sich selbstsicherer als früher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist den Eltern gegenüber wenig folgsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Herzlichen Dank für Ihr Vertrauen und Ihre Mitarbeit!

LehrerInnen-Fragebogen zum Unterricht

Mit diesem Fragebogen wollen wir Aufschluss über Ihre Sichtweise zur Förderung der sozialen Entwicklung der SchülerInnen in der 1. Sekundarstufe gewinnen. Deshalb bitten wir Sie, uns einige Fragen zu diesen Themen zu beantworten. Alle Fragen beziehen sich auf das **gegenwärtige Schuljahr**.

Alle Informationen werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt.

Datum Codenummer der Schulklasse:.....

Welches Fach unterrichten Sie? _____

Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse? **Mädchen:** _____ **Buben:** _____

Fragen zur Förderung des Sozialverhaltens

1. Gibt es in Ihrer Klasse Schüler, die in einem der folgenden Bereiche derart große Probleme haben, dass Hilfe zum Wohl des Schülers und er ganzen Klasse notwendig erscheint? *Bitte geben Sie gegebenenfalls die Anzahl der Schüler an und die Anzahl derer, bei denen Maßnahmen gesetzt wurden.*

	Gibt es Schüler? nein	wenn ja: wie viele?	Wurden Maßnahmen gesetzt? nein	Wenn ja: Bei wie vielen Schülern wurden Maßnahmen gesetzt?
Verhalten der Schüler das den Unterricht stört	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Aggressives/rücksichtsloses Verhalten anderen Schülern gegenüber	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Soziale Angst, Zurückgezogenheit, Viktimisierung einzelner Schüler (Schüler können sich nicht durchsetzen)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Emotionale Probleme/Verhaltensprobleme einzelner Schüler (Depression, Ängste, Essstörungen etc.)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Belastende Familienprobleme (Scheidung, Tod, Krankheit, häufige Konflikte in der Familie etc.)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Sonstiges: _____	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

2. Welche Maßnahmen wurden zur Lösung dieser Probleme gesetzt?

	bei mehreren Schülern	bei 2-3 Schülern	bei einem Schüler	bei keinem Schüler
Besprechen des Problems mit den betroffenen Eltern	1	2	3	4
Besprechen in der Lehrerkonferenz	1	2	3	4
Beratung zwischen einzelnen Lehrern	1	2	3	4
Besprechen mit dem Direktor	1	2	3	4
Hinzuziehen eines Psychologen	1	2	3	4
Hinzuziehen eines Beratungslehrers/ Schülerberaters	1	2	3	4
Vermitteln einer Psychotherapie	1	2	3	4
Sonstiges: _____	1	2	3	4

3. Von wem wurden solche Maßnahmen in die Wege geleitet?

	bei mehreren Schülern	bei 2-3 Schülern	bei einem Schüler	bei keinem Schüler
Von Ihnen als Klassenvorstand	1	2	3	4
Von den anderen Lehrern	1	2	3	4
Sonstiges: _____	1	2	3	4

4. Wie oft wurden folgende Maßnahmen eingeleitet?

	recht oft	öfters	gelegentlich	seltener	nie
Positive Rollenzuschreibung an den Schüler (z.B. bei aggressivem Verhalten eines Schülers, ihn als Helfer einsetzen, oder bei zurückgezogenen Schülern, ihm eine verantwortungsvolle Rolle in der Klasse übergeben)	1	2	3	4	5
Besprechen des Problems in der Klasse (wie kann man betroffenen Schüler helfen)	1	2	3	4	5
Problembezogene Projekte (z.B. über Essstörung)	1	2	3	4	5
Problembezogene Unterrichtslektüre	1	2	3	4	5
Vermehrte Aufsicht	1	2	3	4	5
Gespräche des Schülerberaters mit dem Schüler	1	2	3	4	5
Einzelgespräche eines Lehrers mit dem Schüler	1	2	3	4	5
Sonstiges: _____	1	2	3	4	5

5. Welche Maßnahmen setzen Sie bei den Unterricht störenden oder aggressiven Verhalten?

	sehr oft	oft	gelegentlich	seltener	nie
Androhen von negativen Konsequenzen	1	2	3	4	5
Setzen von negativen Konsequenzen (Zusatzaufgaben, Eintragen ins Klassenregister oder ins Mitteilungsheft etc.)	1	2	3	4	5
Aufzeigen und Belohnen von alternativem Verhalten	1	2	3	4	5
Sonstiges: _____	1	2	3	4	5

6. Gibt es in dieser Klasse **Konflikte** zwischen **Lehrer** und **Schüler**?

nein bei 1 Lehrer bei 2 Lehrern bei 3 Lehrern bei 4 und mehr Lehrern

7. Wer interveniert bei solchen Konflikten?

	sehr oft	oft	gelegentlich	seltener	nie
Sie als Klassenvorstand	1	2	3	4	5
Andere Lehrer	1	2	3	4	5
Das gesamte Lehrerkollegium	1	2	3	4	5
Der Direktor	1	2	3	4	5
Sonstiges: _____	1	2	3	4	5

8. Haben Sie als Klassenvorstand Stunden (Klassenvorstandsstunde, soziales Lernen) zugeteilt bekommen?

nein 1 Stunde pro Woche

sonstiges: _____

9. Wie häufig wurde im vergangenen Schuljahr das Thema „**soziale Beziehungen**“ (Freundschaft, Umgang mit Konflikten etc.) im Unterricht mit den Kindern bearbeitet?

mehrmals wöchentlich wöchentlich 2-3 x pro Monat 1x pro Monat seltener

10. Auf welche **Themen** wurde vor allem eingegangen?

	3-4 x/ Woche	1-2 x/ Woche	1-2 x/ Monat	selte- ner	nie
Wie kann man Freunde gewinnen?	1	2	3	4	5
Welche Erwartungen habe ich an Freunde?	1	2	3	4	5
Wie verhalte ich mich bei einem Konflikt mit einem anderen Kind?	1	2	3	4	5
Wie unterscheiden sich Mädchen und Buben in ihrem Verhalten?	1	2	3	4	5
Welche Verantwortung habe ich gegenüber der Klasse/ Gemeinschaft?	1	2	3	4	5
Was bedeutet es, wenn sich Erwachsene streiten (Konflikte in der Familie)?	1	2	3	4	5
Wie gehe ich mit Gruppendruck in der Klasse um?	1	2	3	4	5
Wie können Konflikte zwischen Lehrer und Schüler gelöst werden?	1	2	3	4	5
Sonstiges.....	1	2	3	4	5

11. Wie lange dauerten solche **Gespräche** gewöhnlich?

5 min 10 min 15 min 15 -30 Minuten mehr als 30 Minuten

12. Wann fanden solche **Gespräche** gewöhnlich statt?

in Abhängigkeit von der aktuellen Klassensituation regelmäßig angesetzt beides

13. In welcher Form erfolgt die **Bearbeitung** dieser Themen?

	3-4 x/ Woche	1-2 x/ Woche	1-2 x/ Monat	selte- ner	nie
Lesen/Vorlesen von gezielt ausgesuchten Büchern und Geschichten	1	2	3	4	5
Gespräche und Diskussionsrunden im Anschluss an einen konkreten Vorfall	1	2	3	4	5
Einsatz kreativer Arbeiten: Zeichnen, Basteln, Geschichten schreiben etc.	1	2	3	4	5
Einsatz von Spielen: Rollenspiel, Gruppenspiele etc.	1	2	3	4	5
Bearbeitung als Sachunterrichtsthema	1	2	3	4	5
Sonstiges.....	1	2	3	4	5

14. Wie wichtig ist es Ihnen, dass die Kinder lernen, sich im Schulalltag an bestimmte **Regeln** halten?
unwichtig sehr wichtig wichtig eher unwichtig

15. Hatten die Kinder im vergangenen Schuljahr die Möglichkeit, bei der Ausarbeitung von **Regeln** mitzubestimmen? sehr oft oft gelegentlich selten nie

16. Wie oft setzen Sie folgende Maßnahmen, um den **Zusammenhalt** in der Klasse zu fördern?

	3-4 x/ Woche	1-2 x/ Wo	1-2 x/ Monat	seltener	nie
Partnerarbeit	1	2	3	4	5
Gruppenarbeit	1	2	3	4	5
Gelenktes Spiel in der Pause	1	2	3	4	5
Gemeinschaftsspiel	1	2	3	4	5

17. Wie oft setzen andere Lehrer folgende Maßnahmen, um den **Zusammenhalt** in der Klasse zu fördern?

	3-4 x/ Woche	1-2 x/ Wo	1-2 x/ Monat	seltener	nie
Partnerarbeit	1	2	3	4	5
Gruppenarbeit	1	2	3	4	5
Gelenktes Spiel in der Pause	1	2	3	4	5
Gemeinschaftsspiel	1	2	3	4	5

18. Wie häufig wird in Ihrer Klasse die **Sitzordnung** geändert?

- häufiger als 1x pro Monat 1x pro Monat etwa alle 3 Monate selten bis nie

19. Wie oft verändern Sie die Sitzordnung, um folgende **Ziele** zu erreichen?

	mehrmals/ Monat	1x/ Monat	4-5x/Jahr	seltener	nie
Um Konflikte zwischen den Kindern zu vermeiden	1	2	3	4	5
Um Unterrichtsstörungen zu reduzieren	1	2	3	4	5
Fixer Plan zu Sitzplatzänderung	1	2	3	4	5
Auf Wunsch der Kinder	1	2	3	4	5
Um Außenseiter zu integrieren	1	2	3	4	5

20. Wie häufig setzten sie folgende Maßnahmen, um den **sozialen Zusammenhalt** innerhalb der Klassengemeinschaft zu fördern?

	mehrmals/ Monat	1x/Monat	4-5x/Jahr	seltener	nie
Schüler als Helfer (bei lernschwächeren Kindern)	1	2	3	4	5
Streitigkeiten im Rollenspiel erarbeiten	1	2	3	4	5
Feste feiern (Weihnachten, Geburtstage, etc.)	1	2	3	4	5
Friedensspiele/Helferspiele	1	2	3	4	5
Gemeinsame Ausflüge (z.B.: Lehrausflüge)	1	2	3	4	5
Gemeinsame themenbezogene Projekte (z.B. Umweltverschmutzung)	1	2	3	4	5

21. Haben Sie im letzten Schuljahr etwas zeitaufwendigeres vorbereitet, um den Zusammenhalt in der Klasse zu stärken, z.B. Theaterstück?

- nein ja; was _____

22. Gab es bzw. wird es in dieser Klasse in diesem Schuljahr einen mehrtägigen Schulausflug geben?

- nein ja; welchen _____ (z.B. Schullandwoche)

23. Gibt es einen Klassensprecher in Ihrer Klasse und wie wird er gewählt?

- Ja Nein

23a. Wenn ja, wie wird dieser gewählt?

- die Schüler wählen ihn
 das Los entscheidet
 jeder Schüler wird im Laufe des Schuljahres einmal zum Klassensprecher bestimmt
 Anderes: _____

23b. Wenn ja, wie oft wechselt der Klassensprecher im Schuljahr bzw. pro Monat?

- er wechselt nie 1-2 x pro Schuljahr 3-4x pro Schuljahr 5 und mehrmals pro Jahr

24. Gibt es in dieser Klasse **folgende Bereiche**? (mehrere Antwortmöglichkeiten)

- Lesecke
 Experimentier- und Spielecke
 Sonstige Bereiche für die Schüler: _____

25. Wenn ja, **wann** können die Schüler diese Bereiche benutzen? (mehrere Antwortmöglichkeiten)

- Während der Pause Wenn die Kinder mit ihren Aufgaben fertig sind
 Während freier Lerneinheiten Zu fix vorgegebenen Zeiten

26. Wie häufig beobachten Sie **Streit** unter den Schülern dieser Klasse?

- sehr oft (mehr als 5x tgl.) oft (mehrmals tgl.) gelegentlich (mehrmals pro Woche) seltener
 nie

27. Wie oft beobachten Sie Konflikte mit **körperlicher Auseinandersetzung** unter den Schülern dieser Klasse?

- sehr oft (mehr als 5x tgl.) oft (mehrmals tgl.) gelegentlich (mehrmals pro Woche) seltener
 nie

28. Wie oft setzen Sie folgende **Maßnahmen**, wenn Sie unter den Schülern Streit oder andere Konflikte beobachten?

	bei jedem Streit	fast bei jedem Streit	manchmal bei Streit	selten bei Streit	bei keinem Streit
Einzelgespräche in der Pause	1	2	3	4	5
Verfügen von negativen Konsequenzen (Zusatzaufgaben, usw.)	1	2	3	4	5
Klärung der verschiedenen Sichtweisen der Konfliktpartner (z.B. durch ein Rollenspiel)	1	2	3	4	5
Konflikt in einer Diskussionsrunde besprechen	1	2	3	4	5
Konflikt nicht beachten	1	2	3	4	5

29. Wie oft beobachten Sie, dass in dieser Klasse ein Schüler ausgegrenzt, gemobbt oder verprügelt wird?

- sehr oft (mehr als 5x tgl.) oft (mehrmals tgl.) gelegentlich (mehrmals pro Woche) seltener
 nie

30. Welche **Maßnahmen** setzen Sie, wenn in dieser Klasse ein Schüler ausgegrenzt, gemobbt oder verprügelt wird?

	bei jedem Vorkommen	fast bei jedem Vorkommen	manchmal bei Vorkommen	selten bei Vorkommen	bei keinem Vorkommen
Einzelgespräche mit ausgegrenzten Schüler	1	2	3	4	5
Einzelgespräche mit aggressiven Schülern					
Gespräche in der Klasse (Erklären der Situation des Schülers)	1	2	3	4	5
Positive Rollenzuschreibung an ausgegrenzten Schüler	1	2	3	4	5
Herausnehmen der „Rädelsführer“	1	2	3	4	5
Setzen von negativen Konsequenzen (Zusatzaufgaben, usw.)	1	2	3	4	5
Sonstiges: _____	1	2	3	4	5

31. Wie viel Zeit pro Woche widmen Sie in Ihrem Unterricht in dieser Klasse der **Konfliktbewältigung** und **Förderung des Zusammenhalts**?

- 2 Stunden und mehr 1½-2 Std. 1-1½ Std. ½-1 Stunde weniger als ½ Stunde

32. Ab wann bildete sich nach Ihrer Ansicht in dieser Klasse ein stabiles Klassenklima?

- nach einigen Wochen nach einigen Monaten nach einem halben Jahr
 noch nicht

33. Wie beurteilen Sie in dieser Klasse das **soziale Klima (Klassengemeinschaft – Zusammenhalt unter den Schülern)**?

- sehr gut gut mittelmäßig wenig zufriedenstellend nicht zufriedenstellend

34. Wie sehr meinen Sie, dass folgende **Merkmale** in dieser Klasse vorhanden sind?

	trifft sehr zu	trifft eher zu	trifft etwas zu	trifft kaum zu
Große Hilfsbereitschaft	1	2	3	4
Regel Austausch und Kommunikation untereinander	1	2	3	4
Freundschaftlicher Umgangston	1	2	3	4
Rauer Umgangston	1	2	3	4
Cliquenbildung	1	2	3	4
Vorhandensein offensichtlicher Außenseiter	1	2	3	4
Häufige verbale Auseinandersetzungen	1	2	3	4
Häufige Prügeleien	1	2	3	4
Sticheleien	1	2	3	4
Negatives Reden über andere Schüler (hinter deren	1	2	3	4

Rücken andere schlecht machen)				
Anschwärzen (Verpetzen) beim Lehrer	1	2	3	4
Mobben von Mitschülern (wiederholtes Ausgrenzen bzw. Aggressionen mehrerer Schüler gegen einen Mitschüler)	1	2	3	4
Sonstiges	1	2	3	4

22. Wie beurteilen Sie die **Zusammenarbeit** mit dem Großteil der Eltern dieser Klasse? (bitte nur **eine** Möglichkeit ankreuzen)

- Eltern werden als sehr unterstützend erlebt Eltern werden eher als unterstützend erlebt
 Eltern erscheinen nur wegen besonderer Anlässe Eltern interessieren sich kaum für den Schulbetrieb

23. Wie hoch ist der **Anteil der Eltern** in dieser Klasse

	nahezu alle	mehr als die Hälfte	etwa die Hälfte	weniger als die Hälfte	einige wenige
Mit denen eine gute Kommunikation besteht	1	2	3	4	5
Die sich für die Klasse engagieren	1	2	3	4	5

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit !

LehrerInnen-Fragebogen zum einzelnen Kind

Vorname + 1. Buchstabe des Familiennamens des Schülers: _____ Klasse: _____

Mit diesem Fragebogen wollen wir Aufschluss über die Sicht der LehrerInnen über das soziale Verhalten in der ersten Sekundarstufe gewinnen. Wir bitten Sie sehr, diese Fragen mit großer Sorgfalt zu beantworten. Alle Informationen werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt.

Braucht das Kind besondere Maßnahmen oder Hilfestellungen in folgenden Problembereichen?

	nein	unter Umständen günstig	unbedingt notwendig
Störendes Verhalten im Unterricht	1	2	3
Aggressives/rücksichtsloses Verhalten anderen Schülern gegenüber	1	2	3
Soziale Angst, Zurückgezogenheit, Viktimisierung einzelner Schüler (Schüler können sich nicht durchsetzen)	1	2	3
Emotionale Probleme/Verhaltensprobleme einzelner Schüler (Depression, Ängste, Essstörungen etc.)	1	2	3
Belastende Familienprobleme (Scheidung, Tod, Krankheit, häufige Konflikte in der Familie etc.)	1	2	3
Sonstiges: _____	1	2	3

Fragen zum Unterricht

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt etwas	stimmt ziemlich	stimmt genau
1. Dem Kind fällt es schwer, sich an gewisse Regeln zu halten (z.B.: nicht rauszurufen)	1	2	3	4	5
2. Dem Kind fällt es schwer, still zu sitzen	1	2	3	4	5
3. Das Kind stört öfters im Unterricht	1	2	3	4	5
4. Das Kind braucht längere Zeit, bis es aus sich herausgeht	1	2	3	4	5
5. Das Kind kann sich kaum für längere Zeit mit einer Aufgabe beschäftigen	1	2	3	4	5
6. Das Kind nimmt von sich aus kaum am Unterricht teil	1	2	3	4	5
7. Das Kind braucht mehrere Aufforderungen, um mit der Arbeit zu beginnen	1	2	3	4	5
8. Das Kind scheint öfters recht traurig und niedergeschlagen zu sein	1	2	3	4	5
9. Das Kind ist recht empfindlich und weint oft	1	2	3	4	5
10. Das Kind kann dem Unterrichtsgeschehen gut folgen	1	2	3	4	5
11. Das Kind redet zurück und lässt sich von mir nur schwer etwas sagen	1	2	3	4	5

Fragen zum Sozialverhalten

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt etwas	stimmt ziemlich	stimmt genau
12. Das Kind hat Schwierigkeiten, Anschluss an die übrigen Kinder der Klasse zu finden	1	2	3	4	5
13. Das Kind wird öfters von anderen Kindern vom Spielen ausgeschlossen	1	2	3	4	5
14. Das Kind zieht sich in der Pause von sich aus öfters zurück	1	2	3	4	5
15. Das Kind muss öfters von mir vor den anderen Kindern in Schutz genommen werden	1	2	3	4	5
16. Das Kind streitet und rauft öfter als die anderen Kinder in der Klasse	1	2	3	4	5
17. Das Kind beschimpft und kränkt öfters andere Kinder	1	2	3	4	5
18. Das Kind redet hinter dem Rücken anderer Kinder böse über sie	1	2	3	4	5
19. Das Kind hat Schwierigkeiten etwas vor der Klasse zu sagen	1	2	3	4	5

Fragen zur sozialen Kompetenz

	sehr gut	recht gut	ganz o.K.	eher schwach	recht schwach
20. Wie gut kann er/sie jemanden helfen, dass er sich besser fühlt, wenn er traurig oder unglücklich ist?	1	2	3	4	5
21. Wie gut kann er/sie Meinungsverschiedenheiten in einer Weise beilegen, die die Dinge besser macht und nicht schlechter?	1	2	3	4	5
22. Wie gut kann er/sie Meinungsverschiedenheiten so beilegen, dass sich keiner der Beteiligten verletzt oder abgelehnt fühlt?	1	2	3	4	5
23. Wie gut kann er/sie aus sich herausgehen und sich auf andere einstellen, um einen neuen Freund zu gewinnen?	1	2	3	4	5
24. Wie gut kann diese/r SchülerIn ein anderes Kind, das er/sie noch nicht so gut kennt fragen, etwas gemeinsam zu unternehmen, wie etwa zusammen zu spielen oder einander zu besuchen?	1	2	3	4	5
25. Wie gut kann er/sie die Verantwortung und Leitung in einer Gruppe übernehmen?	1	2	3	4	5

Beziehung der LehrerIn zum Kind

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt etwas	stimmt ziemlich	stimmt genau
26. Zwischen diesem Kind und mir besteht eine liebevolle und herzliche Beziehung	1	2	3	4	5
27. Das Kind und ich scheinen einander ständig in den Haaren zu liegen	1	2	3	4	5
28. Wenn dieses Kind ein Problem hat, sucht es bei mir vertrauensvoll Unterstützung	1	2	3	4	5
29. Der Umgang mit diesem Kind kostet mich viel Kraft	1	2	3	4	5
30. Trotz all meiner Bemühungen bin ich nicht damit zufrieden, wie das Kind und ich miteinander auskommen	1	2	3	4	5
31. Dieses Kind macht mich ärgerlich	1	2	3	4	5

Zusammenarbeit mit den Eltern

37. Wie zufrieden sind Sie mit der **Unterstützung und Förderung**, die das Kind von den Eltern für das schulische Lernen erhalten hat?

sehr zufrieden
 ziemlich zufrieden
 wenig zufrieden
 gar nicht zufrieden

38. **Wie oft** beteiligten sich die Eltern dieses Kindes an Elternabenden und anderen schulischen Aktivitäten, zu denen auch die Eltern eingeladen waren?

meist
 gelegentlich
 selten
 nie

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit !!!

LehrerInnen-Fragebogen zum Unterricht

Mit diesem Fragebogen wollen wir Aufschluss über Ihr Vorgehen im Lese- und Schreibunterricht in der 1. Sekundarstufe gewinnen. Deshalb bitten wir Sie, uns einige Fragen zu diesem Themen zu beantworten. Alle Fragen beziehen sich auf das **gegenwärtige Schuljahr**.
Alle Informationen werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt.

Datum Codenummer der Schulklasse:.....

Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse ? **Mädchen** _____ **Buben** _____

Fragen zum Deutsch-Unterricht

1. Wie gestalten Sie vorwiegend den Leseunterricht in Ihrer Klasse?

	3-4 x/Woche	1-2 x/ Woche	1-2 x/ Monat	seltene r	nie
Abschnittsweises lautes Lesen eines gemeinsamen Textes durch einzelne Kinder	1	2	3	4	5
Lautes Lesen in Kleingruppen oder Paarweise	1	2	3	4	5
Stilles Lesen	1	2	3	4	5
Lesen in der Lesecke im Rahmen des offenen Lernens	1	2	3	4	5

2. Lesen in Ihrer Klasse die Lehrerin bzw. die Kinder selbst, von ihnen selbst verfasste Texte vor?

ja nein

2a. Wenn ja, wie oft?

1 x /Woche	2-3 x/ Monat	1 x/Monat	seltener	nie
1	2	3	4	5

3. Welche Übungen zum sinnerfassenden Lesen werden wie oft durchgeführt?

	3-4 x/ Woche	1-2 x/ Woche	1-2 x/ Monat	seltener	nie
LehrerIn stellt Fragen zum Text	1	2	3	4	5
Arbeitsblätter mit Fragen	1	2	3	4	5
Kinder sprechen über Gelesenes	1	2	3	4	5
Verstehen und ausführen schriftlicher Anordnungen	1	2	3	4	5
Eigene Gedanken/ Meinungen zum gelesenen Text äußern	1	2	3	4	4

Das Wesentliche im Text erkennen	1	2	3	4	5
Sonstiges : _____	1	2	3	4	5

4. Wie oft benützen Sie das **Lesebuch**?

- 3–4 x/Woche 1-2x/Woche 1-2 x/Monat seltener nie

5. Wie oft benützen Sie zusätzlichen **Lesestoff** (Bibliotheksbücher, Zusatzklassenlesestoff)

- 3–4 x/Woche 1–2 x/Woche 1-2 x/Monat seltener nie

6. Welche zusätzlichen Übungsmaterialien haben Sie im laufenden Schuljahr im Leseunterricht eingesetzt?

	3-4 x/Woche	1-2 x/ Woche	1-2 x/ Monat	seltener	nie
von Ihnen ausgesuchtes Buch als Klassenlektüre	1	2	3	4	5
kopierte Texte zu bestimmten Themen	1	2	3	4	5
Sachtexte	1	2	3	4	5
von den Kindern ausgesuchte Bücher oder Texte	1	2	3	4	5
Zeitschriften für Schüler	1	2	3	4	5
Lernspiele	1	2	3	4	5
Sonstiges: _____	1	2	3	4	5

7. Welche Maßnahmen setzten Sie um die Lesemotivation der Kinder zu erhöhen?

(mehrere Antwortmöglichkeiten)

- Lesepass Lesewettbewerb Lesefest
 Gestaltung eigener Klassenlesebücher Kinder stellen ihr Lieblingsbuch vor
 „Anlesen“ von Büchern Sonstiges: _____

8. Welche Art von Sprachübungen finden wie häufig statt?

	3-4 x/ Woche	1-2 x/ Woche	1-2 x/ Monat	seltener	nie
Abschreiben	1	2	3	4	5
mit vorgegebenen Wörtern Sätze bilden	1	2	3	4	5
Lückentexte vervollständigen	1	2	3	4	5
Geschichte zu vorgegebenen Bildern (oder Reizwortgeschichten) verfassen	1	2	3	4	5
Erlebnisaufsatz	1	2	3	4	5
Nacherzählung	1	2	3	4	5
Beschreibung, Berichte	1	2	3	4	5
Fantasiegeschichte	1	2	3	4	5
Aus vorgegebenen Wörtern eine Geschichte bilden	1	2	3	4	5
Sonstiges: _____	1	2	3	4	5

9. Wie gestalten Sie vorwiegend Ihren Rechtschreibunterricht?

	3-4 x/ Woche	1-2 x/ Woche	1-2 x/ Monat	seltener	nie
Durcharbeiten des Deutschbuches im Bereich Rechtschreibung	1	2	3	4	5
Arbeit mit selbsterstellten Unterlagen zum Bereich Rechtschreibung	1	2	3	4	5
Arbeit mit einer Rechtschreibkartei, und zwar:	1	2	3	4	5
Sonstiges: _____	1	2	3	4	5

10. In welcher Form überprüfen Sie die Rechtschreibfertigkeiten? (mehrere Antwortmöglichkeiten)

Gedächtnisübungen

Diktate

Sonstiges _____

11. Welche Übungen zur Festigung des Grundwortschatzes werden angewandt und wie oft?

	3-4 x/ Woche	1-2 x/ Woche	1-2 x/ Monat	seltener	nie
Arbeit mit Lernwörterkarteien/ Registerheften	1	2	3	4	5
Gedächtnisübungen	1	2	3	4	5
Diktat	1	2	3	4	5
Minutenschreiben	1	2	3	4	5
Partnerdiktate	1	2	3	4	5
Lern-Wörter in eigenen Sätzen anwenden	1	2	3	4	5
Sonstiges: _____	1	2	3	4	5

12. In welchem Ausmaß wurden folgende Übungen zum Verfassen von Texten durchgeführt?

	3-4 x/ Woche	1-2 x/ Woche	1-2 x/ Monat	seltener	nie
Mit vorgegebenen Satzanfangswörtern (z.B. nachher, plötzlich, darauf,...) eine Geschichte bilden	1	2	3	4	5
Aufbau eines Textes üben (Anfang, Höhepunkt, Schluss)	1	2	3	4	5
Zu einer Bildergeschichte den Text verfassen	1	2	3	4	5
Wortschatz- und Ausdrucksübungen	1	2	3	4	5
Ordnen von Sätzen zu einem sinnvollen Ablauf	1	2	3	4	5
Gemeinsames Besprechen und Bewerten von Texten	1	2	3	4	5
Sonstiges: _____	1	2	3	4	5

13. Gibt es in Ihrem Unterricht **Lernwörter**, die sich die Kinder einprägen und auch richtig schreiben können sollen?

Ja

Nein

Wenn ja	Anzahl der Wörter
Wie groß ist der Umfang der Lernwörter zum jetzigen Zeitpunkt (geschätzt)?	_____

13a. Wie werden die **Lernwörter** gesammelt? Karteikarten Hefteintrag

13b. Wie erfolgt die Festigung der Lernwörter? (mehrere Antwortmöglichkeiten)

- Partnerdiktat Minutenschreiben
 Anwendung in Sätzen Sonstiges: _____

13c. Wie oft werden die Lernwörter geübt? 1-2 x / Woche 3-4 x / Monat
 seltener

13d. Aufgewendete Zeit pro Woche? 5-10 Minuten 20-30 Minuten
 _____ Minuten

Fragen zur Gestaltung der Hausübung

14. In welcher Art und wie oft werden Lesehausübungen aufgegeben?

	3-4 x/ Woche	1-2 x/ Woche	1-2 x/ Monat	seltene r	nie
Lesen von neuen Texten (aus Lesebuch, Zeitschriften, usw.)	1	2	3	4	5
Wiederholen von bereits gelesenen Texten	1	2	3	4	5
Lesen von Privatlektüre, die dann in der Schule vorgestellt wird	1	2	3	4	5
Weiterlesen der Klassenlektüre	1	2	3	4	5
Sonstiges: _____	1	2	3	4	5

15. Wie werden die Lesehausübungen überprüft?

	3-4 x/ Woche	1-2 x/ Woche	1-2 x/ Monat	seltene r	nie
Abschnittsweises Vorlesen durch die Kinder in der Schule	1	2	3	4	5
Beantwortung von Fragen zum gelesenen Text	1	2	3	4	5
Sonstiges: _____	1	2	3	4	5

16. In welcher Art und wie oft werden Schreibhausübungen aufgegeben?

	3-4 x/ Woch e	1-2 x/ Woch e	1-2 x/ Monat	selte ner	nie
Mit vorgegebenen Wörtern eigene Sätze bilden	1	2	3	4	5
Lückentexte vervollständigen	1	2	3	4	5
Selbständig verfasste Niederschriften (Aufsätze, Nacherzählungen, etc.)	1	2	3	4	5
Übungen aus dem Deutschbuch	1	2	3	4	5
Sonstiges: _____	1	2	3	4	5

17. In welcher Form geben Sie vorwiegend Rechtschreibhausübungen? (mehrere Antwortmöglichkeiten)

	3-4 x/ Woche	1-2 x/ Woche	1-2 x/ Monat	seltene r	nie
Rechtschreibaufgaben aus dem Deutschbuch	1	2	3	4	5
Aufgaben aus der Rechtschreibkartei	1	2	3	4	5
Übungsblätter zu einzelnen Rechtschreibschwerpunkten	1	2	3	4	5
Sonstiges: _____ _____	1	2	3	4	5

Fragen zur Gestaltung des Unterrichts

18. In welcher Form geben Sie Lese- und Rechtschreibübungen vor?

- Für alle Schüler gleich
 Individuell auf den Leistungsstand des Schülers abgestimmt

19. Wie oft haben die Kinder Gelegenheit Arbeitsaufträge selbst zu wählen und auszuführen?

- Mehrmals / Woche 1 x / Woche Alle 14 Tage seltener nie

20. Welche der Methoden werden dabei angewandt? (Häufigkeit pro Monat)

<input type="checkbox"/> Stationenbetrieb	_____
<input type="checkbox"/> Planarbeit (Tages/Wochenpläne)	_____
<input type="checkbox"/> Referate	_____
<input type="checkbox"/> Projektarbeit (bitte hier Häufigkeit im Schuljahr angeben!)	_____
<input type="checkbox"/> Freiarbeit	_____
<input type="checkbox"/> Sonstiges: _____	_____

21. Wie häufig werden folgende Arbeitsformen im Lese- und Schreibunterricht durchgeführt?

	3-4 x/ Woche	1-2 x/ Woche	1-2 x/ Monat	seltener	nie
Einzelarbeit	1	2	3	4	5
Partnerarbeit	1	2	3	4	5
Gruppenarbeit	1	2	3	4	5
Arbeit mit der gesamten Klasse	1	2	3	4	5

22. Wie beurteilen Sie den Leistungsstand der Klasse im Lesen und Schreiben?

	sehr gut	gut	durchschnittlich	zufriedenstellen d	wenig zufriedenstellend
Lesen	1	2	3	4	5
Schreiben	1	2	3	4	5

23. Ist Ihnen der Erlass des Unterrichtsministeriums zur Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche bzw. Legasthenie bekannt? (Dieser beinhaltet, dass für die Beurteilung

der Unterrichtssprache die Aspekte Inhalt, Ausdruck, Sprachrichtigkeit und Schreibrichtigkeit herangezogen werden sollen und dass der Gesichtspunkt der Schreibrichtigkeit nicht die einzige Grundlage der Leistungsbeurteilung sein darf. Hierauf sei insbesondere bei Schülern mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche Rücksicht zu nehmen.)

ja nein

24. Bei wie vielen Kindern Ihrer Klasse kommt dieser Erlass zur Anwendung, muss also auf eine Lese- und Rechtschreibschwäche in der Benotung Rücksicht genommen werden?

keinen	1	2-3	4 und mehr
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Bitte nennen Sie die Namen der betroffenen Schüler:

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit !

CURRICULUM VITAE

Vorname: Silvia
 Nachname: Valentino
 Titel: Mag.
 Geb.: 05.05.1971
 In: Mals
 Wohnhaft: 39024 Mals (Italien)

Staatsangehörigkeit: italienische
 Familienstand: ledig
 Muttersprache: deutsche
 Sonstige Sprachkenntnisse: Italienisch und Englisch

Schul- und Ausbildung

1977 – 1982 Grundschule in Mals
 1982 – 1985 Mittelschule in Mals
 1992 Maturadiplom der Lehranstalt für kaufmännische Berufe in Mals
 1992 – 1998 Pädagogikstudium in Innsbruck, Schwerpunkt. Integrations- und Behindertenpädagogik; Magistra der Philosophie
 1999 – 2000 Montessori-Ausbildung in Wien
 1999 - 2008 Psychologiestudium in Wien

Arbeitserfahrungen

- 1993, 1994, 1995 Unterrichtstätigkeit in Grundschulen in Südtirol (Italien)
- 1997 sozialpsychiatrische Arbeit in einer Wohngemeinschaft der Lebenshilfe Tirol
- 1999 Praktikum im Gesundheits- und Sozialsprengel Obervinschgau (Südtirol)
- 2002 Praktikum in einer heil- therapeutischen Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche im SOS-Kinderdorf Hinterbrühl (Wienerwald)
- Von 2000 bis 2005 Koordination, Organisation und Evaluation des Sommerprojektes „Spielend lernen“ der Bezirksgemeinschaft Vinschgau (Südtirol)
- 2004 bis August 2005: Einführung der Leistungserhebung in den Sozialdiensten der BZG Vinschgau (Südtirol)
- Ab September 2005: Aufbau und inhaltliche Leitung der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft für Jugendliche im Vinschgau (Südtirol)
- Ab September 2005 Geschäftsführerin der Sozialgenossenschaft Vinschgau

Weiterbildungen

- Systemische Kurzzeitberatung
- Führung eines sozialen Unternehmens
- Systemisch – lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen

