



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Leistungsdruck in der 3. Klasse Volksschule seitens der Eltern in Hinblick auf den Übergang in die Sekundarstufe

verfasst von / submitted by

Julia Weil, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaften

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, M. A.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Julia Weil, geboren am 22. November 1989, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unzulässige Hilfe Dritter sowie ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quelle gekennzeichnet.

Ebenfalls versichere ich, dass ich diese Masterarbeit weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum und Unterschrift:

Vorwort

Das Thema der vorliegenden Masterthesis, ‚Leistungsdruck in der 3. Klasse Volksschule seitens der Eltern in Hinblick auf den Übergang in die Sekundarstufe‘, entstand während meiner Tätigkeit als Volksschullehrerin aus der täglichen Praxis.

Im täglichen Austausch mit meinen Kolleginnen und Kollegen erfuhr ich, dass auch sie mit dieser Problematik konfrontiert waren, die ich durch Elterngespräche und Schülerbeobachtungen erkannt hatte.

Mein Blickwinkel wurde jedoch durch die Geburt meiner Kinder und das alltägliche Begleiten dieser erweitert. Die meisten Eltern streben die bestmöglichen Chancen für Ihre Kinder an und möchten die gegebenen Bildungschancen optimal ausnutzen. Doch auch gesellschaftlich vorgegebene Denkmuster bzw. individuell geprägte Wahrnehmungen können Einfluss auf die Wahl des Schultyps haben. Viele Eltern sehen auch heute noch die Gymnasialreife als perfekten Schulweg.

Mit der hier vorliegenden Arbeit soll ein Versuch unternommen werden, diese Entscheidungsmuster zu analysieren und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten wissenschaftliche Grundlagen zu vermitteln, die ihre Sichtweise bezüglich der Schulwahl differenzieren könnten. Außerdem werden Handlungsempfehlungen für eine Anpassung des österreichischen Schulsystems herausgearbeitet, die für Schülerinnen und Schüler die Freude am Schulbesuch und an der Aneignung von Wissen ins Zentrum stellen. Es gilt, Erwachsene heranzubilden, die dieses Wissen aktiv anwenden und weitergeben können.

In meinen Augen ist es nicht zielführend, alle Kinder im gleichen Tempo an das Lernziel heranzuführen. Jede Schülerin und jeder Schüler soll das Recht haben, seine Lernschritte individuell zu setzen. Dies ist mit den zahlreichen Alternativen im Bereich der Schulwahl, die es im österreichischen Schulsystem bereits gibt, möglich und sollte auch genutzt werden.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während des Verfassens dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst möchte ich meinen Dank Herrn Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, M. A. aussprechen, der meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Ich bin für die hilfreichen Anregungen und die konstruktiven Gespräche hinsichtlich der Erstellung der Arbeit sehr dankbar.

Auch das Team der NOESIS-Studie war bei der Erstellung des Fragebogens sehr hilfsbereit und hatte immer ein offenes Ohr für Anliegen im Bereich der Masterarbeit.

Ein besonderer Dank gilt allen Schülerinnen und Schülern meiner Befragung, ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Mein Dank gilt ihrer Bereitschaft, meine Fragen ehrlich und mit großer Motivation zu beantworten.

Großer Dank gebührt meinen Eltern, die mir mit aufmunternden Worten, konstruktiven Inputs und der Unterstützung durch die Betreuung meiner Kinder das Abschließen dieser Masterarbeit ermöglicht haben.

Meinen Geschwistern, die mich auf ihre persönliche Art und Weise zum Abschluss der Arbeit motiviert haben, möchte ich ebenso danken. Speziell hierbei wurde mir wieder gezeigt, dass jeder seine individuelle Stärke hat, die – jede für sich – wertvoll ist.

Ein großes Dankeschön möchte ich meinem Mann aussprechen, der mir das Abschließen dieser Arbeit durch gute Gespräche, viel Zuspruch und das Schaffen von zeitlichen Ressourcen ermöglichte.

Außerdem möchte ich meinen Kindern danken, da sie in der Zeit, in der ich für die Arbeit etwas gelesen oder geschrieben habe, auf mich als Spielpartnerin verzichtet haben. Sie haben mit ihrem Verständnis viel dazu beigetragen, dass ich die Masterarbeit fertigstellen konnte.

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
bzw.	beziehungsweise
MS	Mittelschule
NOESIS	Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: NOESIS-Säulenmodell nach Bauer und Werkl (eigene Darstellung).....	14
Abbildung 2: Vereinfachtes Modell – Bildungsentscheidung nach Boudon (eigene Darstellung).....	44
Abbildung 3: Vereinfachtes Modell der Wert-Erwartungs-Theorie (eigene Darstellung)).....	48
Abbildung 4: Geschlechterverteilung der Befragten (eigene Darstellung)	62
Abbildung 5: Schulnoten Deutsch, Mathematik und Sachunterricht (eigene Darstellung)	64
Abbildung 6: Muttersprachen in der Studie (eigene Darstellung)	65
Abbildung 7: Schulwunsch der befragten Kinder (eigene Darstellung).....	66
Abbildung 8: Frage 25 – Wichtigkeit guter Noten (eigene Darstellung)	68
Abbildung 9: Frage 26 – Ich lerne nun öfter vor Tests und Ansagen (eigene Darstellung)....	69
Abbildung 10: Frage 29 – Anstrengung, um gute Noten zu bekommen (eigene Darstellung)	69
Abbildung 11: Aufteilung der Freizeitaktivitäten (eigene Darstellung)	71
Abbildung 12: Schulwahl der Kinder und Eltern (eigene Darstellung)	73
Abbildung 13: Beeinflussung der Freunde bezüglich der Schulwahl (eigene Darstellung)	74
Abbildung 14: Höchster Bildungsabschluss der Eltern (eigene Darstellung).....	75
Abbildung 15: Bildungsaspiration der Mutter bezüglich Bildungsabschluss (eigene Darstellung).....	76
Abbildung 16: Bildungsaspiration des Vaters bezüglich Bildungsabschluss (eigene Darstellung).....	77
Abbildung 17: Leistungsanspruch der Eltern bezüglich Schulwunsch (eigene Darstellung) ..	77
Abbildung 18: Lernaufforderung bezüglich Schulwunsch der Eltern (eigene Darstellung).....	78
Abbildung 19: Zusammenhang Nachhilfe und Schulwunsch (eigene Darstellung).....	80
Abbildung 20: Personen, die Kinder außerschulisch unterstützen (eigene Darstellung).....	81
Abbildung 21: Begründungen für Nachhilfeunterricht (eigene Darstellung)	81

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl der Bücher (eigene Darstellung).....	63
Tabelle 2: Prozentuelle Ausprägungen der Fragen 25, 26 und 29 (eigene Darstellung)	67

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	3
Danksagung	4
Abkürzungsverzeichnis.....	5
Abbildungsverzeichnis.....	6
Tabellenverzeichnis.....	7
Inhaltsverzeichnis.....	8
1 Einleitung	10
1.1 Problemstellung	10
1.2 Erkenntnis- und Forschungsinteresse	11
1.3 Anbindung an das Evaluationsprojekt	13
1.4 Aufbau der Arbeit	17
1.5 Umsetzung und Methodik.....	19
1.5.1 Datengewinnung und Datenanalyse.....	19
2 Begriffliche Definitionen.....	21
2.1 Leistungsdruck im schulischen Kontext.....	21
2.2 Bildungsaspiration und Bildungsentscheidungen.....	24
3 Schulgesetzgebung in Österreich.....	27
3.1 Die Gliederung im Schulwesen.....	27
3.1.1 Primarstufe.....	28
3.1.2 Sekundarstufe I.....	28
3.1.3 Sekundarstufe II.....	29
3.1.4 Schulübergänge von der Primar- zur Sekundarstufe	29
3.2 Leistungsbeurteilung und deren Einfluss	31
3.2.1 Notengebung	31
3.2.2 Kritik und Möglichkeiten der Ziffernbeurteilung	32
3.2.3 Auswirkungen der Noten auf den Übertritt.....	34
3.3 Aufgaben und Rollenzuordnungen im Bildungsbereich	35
3.3.1 Kinder	35
3.3.2 Lehrpersonen.....	37
3.3.3 Eltern	39

3.3.4	Zusammenarbeit Kinder – Lehrpersonen – Eltern	41
4	Erklärungsmodelle für Entscheidungsfindung	43
4.1	Primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon.....	43
4.2	Wert-Erwartungs-Modell nach H. Esser.....	45
4.3	Erwartungen der Eltern an die weiterführende Schule.....	49
5	Forschungsfragen und Hypothesen.....	51
5.1	Forschungsfrage und Hypothese 1.....	51
5.2	Forschungsfrage und Hypothese 2.....	52
5.3	Forschungsfrage und Hypothese 3.....	52
5.4	Forschungsfrage und Hypothese 4.....	53
5.5	Forschungsfrage und Hypothese 5.....	53
6	Methodisches Vorgehen.....	55
6.1	Methode der Datengewinnung	55
6.1.1	Untersuchungsdesign.....	55
6.1.2	Entwicklung des Fragebogens	55
6.1.3	Auswahl der Volksschulen.....	60
6.1.4	Durchführung der Befragung	61
6.1.5	Beschreibung der Stichprobe	61
7	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	62
7.1	Stichprobenauswahl.....	62
7.2	Hypothesentests	67
7.2.1	Auswertung Forschungsfrage und Hypothese 1	67
7.2.2	Auswertung Forschungsfrage und Hypothese 2.....	71
7.2.3	Auswertung Forschungsfrage und Hypothese 3.....	73
7.2.4	Auswertung Forschungsfrage und Hypothese 4.....	75
7.2.5	Auswertung Forschungsfrage und Hypothese 5.....	80
7.3	Limitationen und Diskussion der Ergebnisse	84
8	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	88
	Literaturverzeichnis	92
	Anhang I – Fragebogen.....	97
	Anhang II – Zusammenfassung.....	103
	Anhang II – Abstract.....	104

1 Einleitung

„Eine Generation, die zunehmend in den besten Lebensjahren mit Burnout zu kämpfen hat, entwirft für ihre eigenen Kinder einen Lebensweg mit noch mehr Tempo, noch mehr Leistung, noch mehr ‚Förderung‘. Sie funktioniert Kindergärten zu Schulen um, weil sie glaubt, Kinder, die früh Mathe lernen, seien schneller am Ziel. Moment einmal – an welchem Ziel?“

(Renz-Polster, 2009)

Das einleitende Zitat stellt in den Raum, dass österreichische Schülerinnen und Schüler wie in einem Hamsterrad laufen, das sich nicht durch ihre eigene Tempovorgabe dreht, sondern durch andere Personen, durch abweichende Ansichten oder Erwartungen angetrieben wird. Die vorliegende Arbeit möchte genau diese Problematik, nämlich dem Streben der Eltern nach bestimmten Zielen sowie dem Sollen und Können der Kinder, untersuchen und vor allem die Wahrnehmung der Kinder hinsichtlich der schulischen Leistungen thematisieren. Im Zentrum dieser Arbeit steht der mögliche, von Schülerinnen und Schülern empfundene, Druck aufgrund von Notengebung in Hinblick auf Schulübergänge. Inwiefern dieser Leistungsdruck tatsächlich Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler der 3. Volksschulklasse hat, wird mittels Literaturrecherche ermittelt und durch eine Fragebogenerhebung ergänzt.

1.1 Problemstellung

Die schulische Laufbahn in Österreich wird bereits seit Jahrzehnten in Primar- und Sekundarstufe unterteilt und stellt daher Schülerinnen und Schüler und deren Eltern bereits nach vier Jahren vor die Wahl, welchen Schultyp sie als nächsten wählen wollen. Aber trifft diese Entscheidung wirklich das Kind oder sind es eher die Eltern, die einen Schultyp für ihr Kind bestimmen? Da bei der Auswahl der weiteren Schullaufbahn die Leistung und somit die Noten der Kinder von Bedeutung sind, setzen sich Eltern unter Druck und geben diesen an Lehrpersonen und Kinder weiter (vgl. Brühl & Davidovits, 2015). Bereits Beck hat in seiner Studie 2005 von „der tendenziellen Bewegung berichtet, dass immer weniger Schüler die Hauptschule besuchen und ein immer höherer Anteil auf die Gymnasien strebt“ (Beck, 2005, S. 58). Diese Erkenntnis ist so zu interpretieren, dass die Mittelschulen bei einigen Eltern ein niedrigeres Ansehen als das Gymnasium haben. Verfolgt man nun diesen Gedankengang weiter, wird klar, dass sich eine Vielzahl an Erziehungsberechtigten nur das Beste für ihren Sohn oder ihre Tochter wünscht und dieses im derzeitigen gesellschaftlichen Bild das Gymnasium darstellt. Durch die Abhängigkeit zwischen der Notengebung und der derzeit

bevorzugten Schulwahl entwickelt sich wiederum ein Druck, der auf die Grundschullehrer und -lehrerinnen ausgeübt wird. Die Lehrpersonen haben zur Aufgabe, nicht nur an der Verteilung gesellschaftlicher Chancen mitzuwirken, sondern vor allem Akzeptanz gegenüber jenen zu vermitteln, denen der Zutritt zur bevorzugten Schulform verweigert wird (vgl. Hüttenberger 1999, S. 61 IN: Beck, 2005, S. 58). Im Zentrum dieser Erwartungshaltungen steht das Kind, das durch die Benotung seiner Leistungen, aus Angst vor der Enttäuschung der Eltern sowie durch die mangelnde Akzeptanz der Mittelschule in der Gesellschaft, unter erheblichem Leistungsdruck steht. Inwiefern diese Annahmen und Hypothesen bestätigt oder verworfen werden können, soll in dieser Arbeit untersucht werden.

1.2 Erkenntnis- und Forschungsinteresse

Medienberichte transportieren, dass die Wahl zwischen Mittelschule und Gymnasium von den Eltern bereits früher als notwendig getroffen wird und Eltern mit ihren Kindern nach einem vorbestimmten Ziel streben (vgl. Neuhauser, 2018; Rambauske, 2018). Diese Sichtweise erhärtet sich, wenn man liest, dass speziell Eltern der Mittelschicht – so wird Erziehungsberaterin Sabine Felgitsch in einem Zeitungsartikel zitiert – verunsichert und in großer Sorge um die Zukunft ihrer Kinder seien (vgl. Brühl & Davidovits, 2015). Die Bildungswegentscheidung liegt letztendlich bei den Eltern, jedoch soll laut Bildungsdirektor Johann Heuras eine Bildungswegempfehlung als leitende Maßnahme eine unterstützende Lösung für das Kind sein (vgl. Neuhauser, 2018). Ebenfalls kann die Vorsitzende der AHS-Direktoren, Isabella Zins, zitiert werden, dass die Direktorinnen und Direktoren doppelt so viele Plätze benötigen würden, um allen Kindern einen Platz gewährleisten zu können (vgl. Rambauske, 2018). Im Zuge dessen ist es wichtig, eine gute Leistung zu erbringen, um so das Gymnasium als möglichen Ausbildungsplatz zu erreichen. Diese Sorge bezüglich der schulischen Laufbahn der Kinder resultiert in manchen Fällen in Erfolgsdruck auf die Kinder, sodass es bereits „Achtjährige gibt, die in der 3. Klasse Volksschule schlaflose Nächte und Gastritis haben, weil die Anforderungen zu hoch sind“ (vgl. Brühl & Davidovits, 2015). Nach einer Untersuchung der WHO leidet jeder fünfte Schüler bzw. jede fünfte Schülerin unter Symptomen wie Bauchschmerzen oder Einschlafstörungen (vgl. Kohn, 2012, S. 9).

Der Rückschluss liegt nahe, dass Mittelschulen und Gymnasien, die in Konkurrenz zueinanderstehen, von Eltern nicht als gleichwertige Institutionen gesehen werden. In der Folge soll untersucht werden, ob bei Eltern die Angst eines sozialen Abstieges bei Besuch einer Mittelschule besteht, weshalb sie bereits in der Volksschule Leistungsdruck auf ihre Kinder ausüben. Nicht selten wird diese Thematik zum Gesprächsthema unter Lehrerkolleginnen und -kollegen. Als weiterer Aspekt soll im Rahmen dieser Masterarbeit das

eigene Erfolgsstreben des Kindes beleuchtet werden. Die Problematik des Leistungsdrucks entsteht nämlich nicht erst kurz vor der Entscheidung der nächsten Schule. Bereits ab Eintritt in den schulischen Alltag ist es für Eltern, aber auch für die Kinder wichtig, die bestmöglichen Leistungen zu erbringen. Das Streben nach guten Beurteilungen steht gegenüber dem Lernen aus Freude an Neuem im Vordergrund, um so die optimalen Noten für das Gymnasium zu bekommen (vgl. Kohn, 2012, S. 9).

Die vorliegende Masterarbeit untersucht den Kontext von Leistungsdruck und der Bildungsaspiration der Eltern. Dabei haben laut Largo (2013, S. 49) Eltern und Lehrerinnen bzw. Lehrer nur geringen Einfluss darauf, welche Erfahrungen ein Kind verinnerlicht. „Die enorm wichtige Aufgabe von Eltern und Lehrern besteht darin, für möglichst gute Rahmenbedingungen zu sorgen, damit das Kind die Erfahrungen machen kann, die es für seine Entwicklungen benötigt“ (Largo, 2013, S. 49). Dabei, so schreibt der Autor weiter, sollten Respekt, Wertschätzung, Hilfsbereitschaft und Vertrauen Grundvoraussetzungen für einen guten Unterricht darstellen (vgl. Largo, 2013, S. 28). Häufig zeigt sich im Bereich des schulischen Alltags, dass die Talente eines Kindes nicht im Bereich des Schulsystems liegen, aber erwartet wird, dass sich das Kind den Anforderungen entsprechend anpassen muss. Laut Schulorganisationsgesetz § 2 Abs. 1 ist es die Aufgabe der Schule, an der „Entwicklung der Anlagen der Jugend mitzuwirken“. Dabei ist zu beachten, dass Kinder in der Volksschule eine gemeinsame Elementarbildung erhalten (vgl. Schulorganisationsgesetz, § 9 Abs. 2). Es wurden spezielle Fördermaßnahmen entwickelt, um jedem Kind gerecht werden zu können. Folgt man diesen Richtlinien, ist erkennbar, dass Schule jene Aspekte der Bildung abdeckt, die im Zeugnis auch beurteilt werden. Besonderes Augenmerk wird dabei auf Deutschunterricht (7 Unterrichtseinheiten) und Mathematik (4 Unterrichtseinheiten) gelegt, wie der Stundentafel entnommen werden kann. Davon gefolgt sind Sachunterricht sowie Bewegung und Sport, die mit jeweils 3 Unterrichtseinheiten vertreten sind (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2012, S. 32). Um diesem Leistungsstreben gerecht werden zu können, stehen heutzutage Förderstunden und Nachhilfeunterricht bereits in der Volksschule auf dem Tagesprogramm, um alle Aufgabenbereiche über das Maß hinaus erfüllen zu können. Im Verlauf dieser Arbeit soll herausgearbeitet werden, ob die oben genannten Grundvoraussetzungen eines guten Unterrichts, die für die Entwicklung der Kinder von großer Bedeutung sind, auf Kosten des Leistungsdrucks, der seitens der Eltern ausgeübt wird, verloren gehen bzw. der Platz dafür minimiert wird und anstelle dieser Werte Überforderung und Rivalitäten rücken. Dabei stellt sich zudem die Frage, welche Maßnahmen Eltern setzen, die ihren Kindern möglicherweise sogar unbewusst das Gefühl des Versagens und der Unzulänglichkeit vermitteln.

1.3 Anbindung an das Evaluationsprojekt

Da die Masterarbeit in Anbindung an das Evaluationsprojekt NOESIS – Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung – verfasst wird, soll dieses im nächsten Abschnitt kurz beschrieben werden. Es werden die Ziele des Evaluationsprojektes thematisiert und im Anschluss daran der Zusammenhang zwischen dem Projekt und der Masterarbeit dargestellt.

Das Modell der Niederösterreichischen Mittelschule wird seitens der Forschungseinheit der Schul- und Bildungsforschung des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Wien im Zuge des Evaluationsprojektes thematisiert und regelmäßig evaluiert (vgl. Hopmann, 2010, S. 5). Dabei wurde das Ziel gesetzt, durch eine regelmäßige Weiterentwicklung der Unterrichts- und Schulqualität eventuelle Schwierigkeiten am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe zu minimieren. So soll es möglich sein, Schülerinnen und Schülern bessere Bildungschancen zu gewährleisten (vgl. Hopmann 2010, S. 5). Mit dem Projekt soll seit 2009/2010 Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler geschaffen werden, indem Förderung und Forderung an den richtigen Stellen angesetzt werden. Dabei liegt die Gewichtung der Analysen nicht an der Oberfläche öffentlicher Debatten, sondern soll beleuchten, wie Übergänge bestmöglich unterstützt werden können, um so eine gelingende Bildungskarriere für jede Schülerin und jeden Schüler zu initiieren. Dabei wird besonderes Augenmerk darauf gelegt, inwiefern die Zusammenarbeit zwischen Kindern bzw. Jugendlichen, ihren Eltern und den jeweiligen Lehrerinnen und Lehrern funktioniert bzw. werden auch Schulleiterinnen und Schulleiter in der Funktion als Expertinnen bzw. Experten und Partnerinnen bzw. Partner eingesetzt (vgl. NOESIS, 2009, Online-Zugriff).

Der erste Evaluationszeitraum fand von 2010 bis 2014 statt. Dieser Zeitraum wurde durch eine Follow-up-Studie bis 2020 erweitert. Um möglichst alle Bereiche des Schulübergangs abdecken zu können, ist die Struktur des Evaluationsprojekts auf folgende vier Säulen aufgebaut: Übergänge, Schullandschaften, Unterricht und Zusammenarbeit.

Seit der Verlängerung der NOESIS-Studie wird im Besonderen der Bereich der Transition ins Auge gefasst. Ehemalige Schülerinnen und Schüler der Mittelschulen werden bis zum Ende der Sekundarstufe II mittels Längsschnittuntersuchung begleitet, um so die Bildungsverläufe dieser analysieren zu können.

Durch eine Panelbefragung werden die Schülerinnen und Schüler am Ende der 12. Schulstufe erneut über ihre Bildungslaufbahnen befragt.

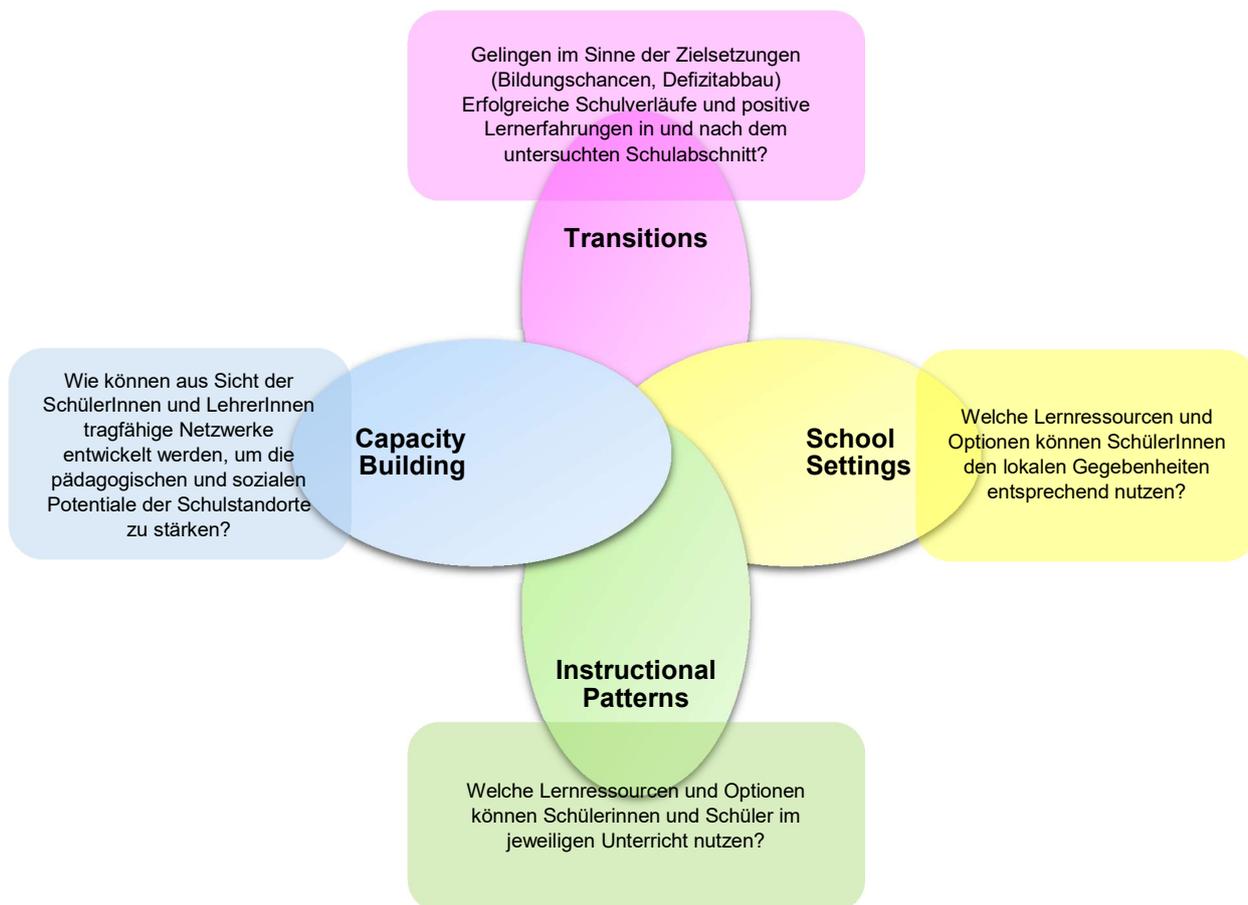


Abbildung 1: NOESIS-Säulenmodell nach Bauer und Werkl (eigene Darstellung)

Transitions – Übergänge – Bildungserfahrung und Bildungschancen

Um den Bereich Bildungserfahrung und Bildungschancen abzudecken, wurden niederösterreichische Schülerinnen und Schüler ab dem Beginn der 4. Klasse Volksschule auf ihrem Schulweg empirisch begleitet. Repräsentative Schülergruppen wurden in allen Schulformen, beginnend von der Volksschule bis zur Sekundarstufe (NNÖMS, HS, AHS), für die Studie herangezogen. Dabei wurden Voraussetzungen innerhalb und außerhalb der Schule, Schulerfolg, Schullaufbahn, aber auch Erfahrungen im Bereich der Schule und des Unterrichts mittels Fragebögen erhoben. Diese Studie wird mit einer Follow-up-Studie bis 2020 weitergeführt, um so die Schülerinnen und Schüler in ihrem Werdegang bis in die Sekundarstufe II zu erfassen. In Längsschnitt- und Mehrebenenanalysen wird unter Berücksichtigung der sozialen, regionalen sowie inner- und außerschulischen Gegebenheiten besonderes Augenmerk darauf gelegt, inwiefern Schülerinnen und Schüler ihre ursprünglichen Bildungsziele verwirklichen (vgl. NOESIS, 2009, Online-Zugriff).

School Settings Schule – Schullandschaften

Durch Berücksichtigung und Vernetzung von Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Vertretern aus Vereinen, der Politik, der Wirtschaft etc. innerhalb einer Schulgemeinde sollte eine Vernetzung dieser Gruppen stattfinden und somit

eine Weiterentwicklung im Schulumfeld ermöglicht werden. Dabei wurden in der von 2010 bis 2014 laufenden Studie unterschiedliche Schulstandorte und soziale Aspekte berücksichtigt und einbezogen, um so auch überschulische Vergleiche erstellen zu können (vgl. NOESIS, 2009, Online-Zugriff).

Instructional Patterns (Unterricht)

Diese Säule der NOESIS-Studie befasst sich auf qualitativer und teils quantitativer Ebene mit Unterrichtsmaßnahmen an ausgewählten Schulstandorten. Im Zentrum dieser Beobachtungen stand vor allem die Wirkung der gesetzten Reformmaßnahmen bzw. welchen Einfluss diese auf die Entwicklung der Lernfähigkeiten und auf den Erfolg von Bildungsübergängen hatte (vgl. NOESIS, 2009, Online-Zugriff).

Capacity Building (Zusammenarbeit)

Dieser Teilbereich der Studie bietet netzwerkbildende Möglichkeiten, indem gewonnene Erkenntnisse auch anderen Schulstandorten zugutekommen. Durch sich wiederholende Reviews sollen pädagogische und soziale Potenziale den jeweiligen Schulstandort stärken (vgl. NOESIS, 2009, Online-Zugriff).

Die vorliegende Arbeit bewegt sich im Bereich der Transition, da die Zeit vor diesem Übergang betrachtet wird. Wie Kinder den Übergang und die Zeit davor in ihrer Schullaufbahn sowie den Leistungsdruck wahrnehmen, ist ein Teilbereich der Bildungserfahrungen und Bildungschancen. In der NOESIS-Studie werden auch jene beeinflussenden Faktoren festgehalten, die den Ausschlag für die Entscheidung der Eltern für oder gegen eine Schulform geben. Unter anderem wird auch betrachtet, welche Faktoren beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I von Bedeutung sind. Magdalena Wolf (2017, S. 21) hält in dem 17. Arbeitsbericht der NOESIS-Studie fest, dass es unterschiedliche Einflüsse gibt, die eine Schülerin oder einen Schüler dazu bewegen, sich für eine bestimmte Schulart zu entscheiden. Außerdem wird dargestellt, dass die Wahlmöglichkeit einer bestimmten Schulart nur bedingt möglich ist, da die Schülerinnen und Schüler eine AHS-Reife benötigen, um diese als mögliche Bildungsoption zu haben. Die Option ist dann gegeben, wenn die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler den Anforderungen des jeweiligen Gymnasiums entspricht. Im Zuge dessen wird auf die Leistungsbeurteilung im Kapitel 3.2 näher eingegangen und thematisiert, weshalb diese ein weiteres Druckpotenzial haben kann.

Eine weitere Verbindung zum NOESIS-Projekt wird hergestellt, indem die Bedeutung der Eltern und ihr Rollenbild in Bezug auf den schulischen Übertritt beleuchtet werden. Dabei sollte

nicht außer Acht gelassen werden, weshalb Eltern ihren Kindern eine bestimmte Schulart nahelegen bzw. für ihr Kind die Entscheidung treffen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in Österreich die schulische Transition relativ früh stattfindet und die Kinder dieser Entscheidung gegebenenfalls noch nicht gewachsen sind (vgl. Schlögl & Lachmayr 2004, S. 37). Laut Schmidinger und Siwek-Marcon (2010, S. 233) berücksichtigen Eltern die Wünsche des Kindes durchaus, sollten aber auch schulische Leistungen des Kindes in die Entscheidung einfließen lassen, um so eine geeignete Schule zu finden. Auf das Zusammenspiel zwischen den Kindern, Eltern und Lehrpersonen wird im Kapitel 3.3 näher eingegangen. Hier wird analysiert, welche Rollen die jeweiligen Akteure im Bereich des Schulübergangs übernehmen. Dabei wird speziell auch darauf geachtet, wie ein optimales Miteinander ermöglicht werden kann.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den subjektiven Wahrnehmungen der Eltern jener Schülerinnen und Schüler, die eine 3. Klasse Volksschule in Niederösterreich besuchen und die Aufnahme in ein Gymnasium anstreben. Dabei wird besonderes Augenmerk darauf gelegt, welche Fördermaßnahmen gesetzt werden, um dieses Ziel bestmöglich erreichen zu können.

Um sich dieser Thematik optimal zu nähern, sollen zunächst im Kapitel 1 die Notwendigkeit dieser Arbeit und somit das Forschungsinteresse dargestellt werden. Dabei ist zu erwähnen, dass die vorhandene wissenschaftliche Literatur zum Thema an den Übergängen von der Primarstufe in die Sekundarstufe I ansetzt und sich bis dato im österreichischen Bildungsbereich nicht mit der Situation in der 3. Schulstufe befasst. Insbesondere soll daher in der vorliegenden Arbeit darauf fokussiert werden, ob sich Schülerinnen und Schüler in der 3. Schulstufe bereits Gedanken über den Schulwechsel machen bzw. ob sie diesen als Druck empfinden. Des Weiteren werden Verknüpfungen zwischen der Schulwahl und dem damit verbundenen Leistungsdruck diskutiert. Im Zentrum dieser Aufgabenstellung steht der vermehrte Wunsch nach dem Besuch eines Gymnasiums, der mit der Bildungsaspiration der Eltern zusammenhängen könnte. Aufbauend auf diesen Grundlagen werden die Problematiken des Leistungsdrucks aufgezeigt und die Forschungsfrage sowie die Hypothesen formuliert.

Im 2. Kapitel werden begriffliche Definitionen des Leistungsdrucks sowie der Bildungsaspiration zusammengeführt und in Hinblick auf die Forschungsfrage diskutiert. Dabei werden theoretische Grundlagen des Forschungsgegenstandes aufgezeigt und eine Verbindung zur Bildungswegentscheidung am Ende der Volksschulzeit hergestellt.

Die schulischen Bereiche, die in dieser Arbeit einen großen Teil einnehmen, werden im 3. Kapitel bearbeitet. Die derzeit gültige Schulgesetzgebung, durch die der Schulwechsel der zehnjährigen Schülerinnen und Schüler begründet ist, wird in einem Abschnitt dieses Kapitels beschrieben. In Verbindung damit steht die Leistungsbeurteilung, die viele Möglichkeiten in der Bildungslaufbahn eröffnen, aber auch verwehren kann. An dieser Stelle wird gezeigt, welche Möglichkeiten bzw. Hindernisse durch eine Ziffernbeurteilung entstehen können. Auch die Notengebung im österreichischen Schulsystem und deren Auswirkungen werden kritisch beleuchtet.

Sowohl im Kontext des schulischen Alltags als auch in Hinblick auf den Bildungsübergang werden die Aufgaben und Rollenzuordnungen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern bzw.

Erziehungsberechtigten sowie der Lehrerinnen und Lehrer zusammengetragen. Es wird thematisiert, inwiefern jede beteiligte Person ein positives Miteinander unterstützen kann.

Im 4. Kapitel werden zwei Modelle vorgestellt, die die Entscheidungsfindung bezüglich der Schulwahl erklären sollen. Dabei wird sowohl auf das Modell der primären und sekundären Herkunftseffekte nach Boudon als auch auf das Wert-Erwartungs-Modell nach Esser zurückgegriffen. Mit der Analyse der Erklärungsmodelle bezüglich des Schulübertritts wird der theoretische Teil dieser Arbeit abgeschlossen.

Basierend auf den literarischen Grundlagen werden in Kapitel 5 die Forschungsfragen und die dazugehörigen Hypothesen vorgestellt. Dabei werden speziell die Bereiche des Leistungsdrucks, der Bildungsaspiration und des Schulübertritts herausgearbeitet.

Das methodische Vorgehen, im Speziellen die Datengewinnung, die Entwicklung des Fragebogens sowie die Auswahl und Durchführung der Fragebögen an den Volksschulen, wird im 6. Kapitel dargelegt. Die Notwendigkeit des Fragebogens bezüglich des Forschungsvorhabens wird ebenfalls ausformuliert. Die Datenanalyse wird mittels SPSS begründet und das Ausmaß dieser festgehalten.

Die auf der methodisch fundierten Grundlage basierenden Leitfadeninterviews werden im 7. Kapitel interpretativ zusammengeführt und dementsprechende Schlussfolgerungen getroffen. Im Zuge der Stichprobenbeschreibung wird das Datenmaterial grob vorgestellt, um dieses anschließend miteinander in Verbindung zu bringen und die Hypothesen zu überprüfen.

Das abschließende 8. Kapitel bietet die Möglichkeit, die theoretischen Grundlagen, den aktuellen Forschungsstand und die qualitativ gewonnenen Erkenntnisse zusammenzuführen, weiterführend zu diskutieren sowie offengebliebene Fragen darzulegen, um eine Grundlage für die weitere Erschließung der Materie zu geben.

1.5 Umsetzung und Methodik

Im folgenden Absatz werden sowohl die Datengewinnung als auch die dazugehörige Analyse thematisiert. Außerdem wird die Wahl des Statistikprogramms SPSS als Auswertungsmethode begründet und seine Wichtigkeit bezüglich der Interpretation der Ergebnisse dargelegt.

1.5.1 Datengewinnung und Datenanalyse

Der empirische Teil dieser Arbeit basiert auf einer Umfrage im Feld der quantitativen Forschung. Um zunächst einen Überblick bezüglich der Thematik Leistungsdruck in der 3. Klasse Volksschule zu erhalten, wurde der Forschungsbereich mittels eines Fragebogens erhoben. Mithilfe dieses Fragebogens ist es möglich, eine größere Anzahl an Schülerinnen und Schülern zu erreichen und einen guten Überblick bezüglich der Thematik zu erhalten.

Laut Mayr „beabsichtigt quantitative empirische Forschung, soziale und psychische Phänomene genau zu definieren, sie möglichst objektiv zu messen und anhand dieses Datenmaterials Hypothesen zu überprüfen“ (Beer, 2016, S. 4). Da ein Interesse an einem eventuellen generellen Vorhandensein des Leistungsdrucks bestand, wurde bewusst eine quantitative Untersuchungsmethode ausgewählt, um so einen stichprobenartigen Überblick zu bekommen. Mittels des Fragebogens konnte der Bereich des Leistungsdrucks im Kontext des Bildungsübertrittes sowie der Bildungsaspiration bestmöglich abgefragt werden. „Der empirisch-analytische, quantitative Ansatz verfolgt das Ziel, Musterläufigkeiten im Erleben und Verhalten von Menschen zu ermitteln“ (Bortz & Döring, 2002, S. 301).

Der für die Masterthesis generierte Fragebogen wurde an Schülerinnen und Schüler der 3. Volksschulklasse am Ende des Schuljahres ausgeteilt und im Zuge des Unterrichts selbstständig bearbeitet. Der Zeitpunkt des Ausfüllens des Fragebogens wurde bewusst in der 3. Klasse festgelegt, da bereits hier die Zeugnisnoten für eine weiterführende Schule ausschlaggebend sein können. AHS-Plätze dürfen nämlich nur dann zugewiesen werden, „wenn die Schulnachricht bzw. das zuletzt ausgestellte Zeugnis in den Pflichtgegenständen ‚Deutsch, Lesen, Schreiben oder Mathematik‘ keine schlechtere Beurteilung als ‚Gut‘ aufweist“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018).

Nachdem die ausgewählten sieben Schulen mit insgesamt 17 Schulklassen bezüglich ihrer Teilnahme gefragt wurden, wurde ebenfalls die Bildungsdirektion Niederösterreich um Erlaubnis gebeten, diesen Fragebogen im Zuge des NOESIS-Projekts den Schülerinnen und Schülern austeilen zu dürfen. Daher wurden dem Antrag eine Projektbeschreibung inklusive Testverfahren, der auszugebende Fragebogen, die Bestätigung der Universität Wien, eine Liste der teilnehmenden Schulen und die Elterninformation mit einer Einverständniserklärung beigelegt.

Die Eltern der Kinder wurden nach der Bewilligung vorab um ihr Einverständnis gebeten. Somit nahmen auch nur jene 267 Schülerinnen und Schüler an dieser Umfrage teil, die die Erlaubnis dazu hatten.

Der Fragebogen wurde so gestaltet, dass die Bearbeitung nicht länger als eine Unterrichtseinheit in Anspruch nahm sowie die Freiwilligkeit der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gewährleistet war.

Nachdem die Daten der Schülerinnen und Schüler erhoben worden waren, wurden sie in das Statistikprogramm SPSS eingegeben und mittels Variablen kodiert bzw. die gewählten Antwortmöglichkeiten mit Skalenwerten eingegeben.

2 Begriffliche Definitionen

In dem folgenden Kapitel sollen jene Begriffe, die für die Beantwortung der Fragestellung als auch der Hypothesen von Bedeutung sind, erläutert werden. Dabei nimmt vor allem der Begriff Leistungsdruck eine zentrale Rolle ein. Des Weiteren werden auch die Begriffe Bildungsaspiration sowie Bildungsentscheidung näher betrachtet und in Zusammenhang mit dem thematischen Schwerpunkt dieser Arbeit – Schulübergang am Ende der 4. Klasse Volksschule – gestellt.

2.1 Leistungsdruck im schulischen Kontext

Um dem Begriff Leistungsdruck gerecht zu werden und diesen optimal zu definieren, werden zunächst die Begriffe Leistung und Druck erläutert, um diese im weiteren Verlauf zusammenzuführen. Im Zuge dessen findet eine Vorüberlegung statt, ab wann man von Leistungsdruck sprechen kann bzw. unter welchen Aspekten es sich nicht mehr um optimale Förderung, sondern um eine Überforderung des Kindes handelt. Dabei ist im Speziellen der österreichische Lehrplan im Fokus, der fordert, dass Fördermaßnahmen prinzipiell nicht zu Leistungsdruck bzw. Überforderung führen dürfen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2012, S. 16).

Im folgenden Absatz wird die Bedeutung des Leistungsbegriffes durch unterschiedliche Definitionen zusammengetragen und anschließend thematisiert. Im schulischen Bereich kann der Leistungsbegriff laut Schaub und Zenke (2007, S. 389) „den Grad, in dem ein Individuum ein Problem oder eine Aufgabe erfolgreich bewältigt“ beschreiben. Des Weiteren gibt Leistung Auskunft darüber, inwiefern sich ein Individuum „bestimmte Inhalte, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Erkenntnisse und Einstellungen angeeignet hat“ (ebd., S. 389). Speziell der Ertrag einer Tätigkeit oder einer vorangegangenen Handlung, den ein Individuum erbringt, wird im schulischen Kontext meist im Anschluss daran mittels Beurteilungsnormen gemessen. Jene beurteilenden Auflagen setzt sich ein Individuum selbst oder sie werden, im schulischen Bereich, durch die Lehrkraft gesetzt und am Ende des Schuljahres durch die Noten dargelegt (vgl. Schaub und Zenke S. 389).

Passend dazu findet man bei Tenorth und Tippelt (2012, S. 473) den Begriff der Leistungsbereitschaft, der festhält, dass der Wille des jeweiligen Individuums eine bedeutende Rolle bei der Verwirklichung vorhandener Kompetenzen einnimmt. Die Leistungsbereitschaft

ist insofern wichtig, da nur dadurch Motivation aufgebracht werden kann, um Leistung zu erbringen.

Zusammenfassend kann man den Begriff der schulischen Leistung laut Saldern (2001) so definieren, dass diese als das „Erreichen von Lernzielen“ gesehen werden kann. Dazu wird nach einem Lern- bzw. Aneignungsprozess von Schülerinnen und Schülern das Endergebnis seitens einer Lehrperson bewertet. Diese Sichtweise der Leistung wird auch im Schulunterrichtsgesetz § 18 folgendermaßen festgehalten: „Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den Stand des Unterrichtes“ (Bundesrepublik-SchUG, 2016, § 18, Abs. 1).

Basierend auf den vorangegangenen Definitionen der Leistung ist es nun möglich, den Leistungsdruck näher zu beschreiben. Nimmt ein Individuum die schulisch vorgegebenen Leistungsanforderungen als eine „subjektiv empfundene Belastung“ wahr bzw. führen diese Forderungen zu einer persönlichen Überforderung der Schülerin oder des Schülers, so spricht man laut Leuphana Universität Lüneburg von Leistungsdruck. Besonderes Augenmerk wird dabei auf das Verhältnis zwischen den schulischen Anforderungen und den vorhandenen Ressourcen des Individuums gerichtet (Meyer, 2017, Online-Zugriff).

Des Weiteren kann laut Tenorth und Tippelt (2012, S. 476) der Leistungsdruck so verstanden werden, dass jene Leistungsstandards, die durch Politik und Öffentlichkeit gefordert und durch die Lehrpersonen umgesetzt werden, Anforderungen an Schülerinnen und Schüler stellen, die beurteilt werden.

Folgt man dieser Definition des Leistungsdrucks, so kann festgehalten werden, dass die geforderten Inhalte seitens des Individuums nicht bzw. nur teilweise wiedergegeben werden können und somit ein Druck entsteht, der eine Überforderung mit sich bringt.

Reinhold, Pollak und Heim (1999, S. 350) steigern diese Ansicht weiter und definieren Leistungsdruck als Teil des dem Leistungsprinzip unterliegenden Schulwesens. Des Weiteren wird aufgezeigt, dass Stress und Zeitdruck jene Faktoren sind, die sich im Zusammenhang mit schulischen Selektionsmechanismen wie z. B. schulischen Übergängen, die Leistungsdruck begünstigen, weiter zu Leistungsangst steigern können.

Betrachtet man den Leistungsdruck speziell im Bereich des Schulübergangs und der vorangehenden Aufgaben und Situationen, kann laut Weitzel (2014, S. 114) beobachtet werden, dass sich sowohl das Lernklima als auch die sozialen Beziehungen verändern. Das Kind, das bestmögliche Leistungen erbringen sollte, steht zwischen einer Lehrperson, die unter zeitlichem Druck bezüglich der Unterrichtsinhalte steht, und den Eltern, die jene Leistungen möglicherweise intensiver beobachten als zuvor. Um den Anforderungen gerecht werden zu können, erhalten Kinder frühzeitig Nachhilfe und das Freizeitangebot wird so

ausgewählt, dass eine bildungsfördernde Maßnahme gesetzt wird (vgl. Weitzel, 2014, S. 115). Dies hat zur Folge, dass Kindern keine freie Zeit zum Entspannen und Abschalten bleibt und sie somit in einem Leistungskreislauf stehen. Kinder „ringen“ – so schreibt es Däschler-Seiler in ihrem Artikel „Übergang in die Realschule“ (2004a, S. 128) – mit all ihrer Kraft, um das gewünschte Ziel zu erreichen. Somit kommt es zu „wahren Dramen“, indem Kinder mittels Konkurrenzdenken in eine Wettbewerbssituation kommen, die bei Versagen zu einer Selektion und damit verbunden zu einer Minderung des Selbstbewusstseins führen kann (vgl. ebd.). Betrachtet man dies auf einer entwicklungspsychologischen Ebene, kann der Druck bezüglich der „bestmöglichen Leistung zu gravierenden Entscheidungen in den Lebensläufen der Kinder führen“ (Däschler-Seiler, 2004a, S. 128). Somit kann festgehalten werden, dass Leistungsdruck Schullaufbahnentscheidungen maßgeblich beeinflussen kann, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zwar optimal erscheinen, sich aber im weiteren Verlauf als falsch herausstellen. Darüber hinaus ist jener Noten- bzw. Leistungsdruck bedenklich, der sich laut Heyer und Valtin bereits vor dem 4. Schuljahr in den Schülerinnen und Schülern entwickelt und sich mit den damit verbundenen Auswirkungen der Misserfolgserlebnisse negativ auf das Selbstbild der Kinder auswirkt (vgl. Heyer & Valtin, 1991 In: Schumacher, 2004, S. 155).

„Die meisten Kinder freuen sich auf den Übergang und erleben ihn als Schritt in die Welt der Großen. Im gegenwärtigen Schulsystem kann er jedoch alles sein: Bruch, Brücke, völlig unproblematisch und sogar eine Chance zum Neuanfang“ (Weitzel, 2014, S. 114). Vor dem Hintergrund der Informationen des vorangegangenen Abschnittes führt diese Aussage vor Augen, warum es von großer Bedeutung ist, dass leitende Personen, wie es Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern des Kindes sind, eine angenehme und selbstwertsteigernde Lernbasis ermöglichen. Stress und Druck können dieses optimierte Lernklima vermindern und somit das Kind überfordern. Denn zu dem Zeitpunkt, an dem sich langsam die Wege trennen und die Noten als die definierte Leistung gelten, da sie für die Aufnahme in eine weitere Schule von Bedeutung sind, entsteht bei Eltern eine Unruhe. Jene punktuell abgenommenen Leistungen, die für den Übergang in Betracht gezogen werden, können Anlass geben, beispielsweise Nachhilfeunterricht in Anspruch zu nehmen, um das Erlernte zu perfektionieren (vgl. Schumacher, 2004, S. 155).

2.2 Bildungsaspiration und Bildungsentscheidungen

Den Wunsch, eine passende Ausbildung für ihr Kind zu finden, verfolgen Eltern mit Nachdruck und haben dabei variable Vorstellungen und Ziele, weshalb sie diese auch unterschiedlich angehen (vgl. Schauenberg, 2007, S. 190). Der stetige Wandel in der Gesellschaft und im Schulwesen führte zu einem vermehrten Andrang in Gymnasien. Laut den Untersuchungen von Schauenberg (2007) streben jedoch auch heute noch Eltern mit einem höheren Bildungsgrad den Besuch eines Gymnasiums für ihre Kinder eher an als jene, die eine niedrigere Ausbildung haben. Schauenberg hat in ihrer empirischen Analyse dargelegt, dass Erziehungsberechtigte mit höherem sozialen Status den Wunsch haben, dass ihr Kind ein Gymnasium besucht. Des Weiteren konnte in dieser Untersuchung aufgezeigt werden, dass Eltern mit höherem Status im Vergleich zu Eltern mit niedrigerem Status bei gleichen Noten ihrer Kinder über anspruchsvollere Bildungswünsche verfügen (vgl. Schauenberg, 2007, S. 191). Eltern sind also anscheinend der Meinung, dass sie für ihr Kind optimale Berufs- und Lebenschancen eröffnen, indem sie dieses im Bildungssystem bestmöglich platzieren. Um dieses Ziel erreichen zu können bzw. ein Scheitern im System zu verhindern, ist es notwendig, Unterstützung durch außerschulische Angebote, wie zum Beispiel Nachhilfe, anzunehmen (vgl. Denner & Schumacher, 2014, S. 61). Dabei erweist sich jene nicht mehr als zeitlich begrenzt, sondern gilt bei 63 % aller Nachhilfeschülerinnen und -schüler als dauerhafte Beschulung außerhalb der regulären Bildungseinrichtung (vgl. Rudolph, 2014, S. 194). So werden über das ganze Schuljahr individuelle Wissenslücken gefüllt. Daher zählt Nachhilfe laut Margitta Rudolph zu einer „alltäglichen Selbstverständlichkeit“, um so dem Notensystem und den damit verbundenen Schulübertritten gerecht zu werden. Die zum Nachdenken anregende Tatsache ist jedoch, dass dieser „dauerhafte Nachhilfeunterricht bei jedem dritten Kind in Anspruch genommen wird, ohne dass eine Gefährdung der Versetzung oder des Schulabschlusses vorliegt“ (Rudolph, 2014, S. 195). Ursula Carle (2004, S. 38) hat in diesem Zusammenhang besonderes Augenmerk auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung gelegt und bemängelt dabei, dass das Kind in den institutionellen Entscheidungsgefügen über Gelingen oder Misslingen kaum vorkommt, obwohl die gesellschaftlichen Anforderungen bezüglich biografischer Gestaltungsmöglichkeiten gestiegen seien. Dabei meint sie weiter, dass die Übergänge am besten gelingen, wenn Kinder diese selber mitgestalten könnten, und fände es wünschenswert, dass sich die Institutionen dafür öffnen würden (vgl. Carle, 2004, S. 48). Um sowohl die Bildungsaspiration der Eltern als auch die Gestaltungswünsche der Kinder vereinen zu können, ist es notwendig, diese empathisch und ehrlich zusammenzuführen, um damit den Übergang und die damit verbundenen Schwierigkeiten während des Übertrittes möglichst angenehm gestalten zu können.

„Da mit dem Übergang am Ende der Grundschulzeit und der Wahl der weiterführenden Schule Vorentscheidungen über schulische Qualifikationen und Lebenschancen verknüpft sind, besteht aufseiten der Eltern ein deutliches Interesse daran, ihre Kinder durch eine anspruchsvolle Schullaufbahn laufen zu lassen, um ihnen im gesellschaftlichen Wettbewerb zu einer möglichst hohen Stellung zu verhelfen und ihre Chancen nicht bereits im Vorfeld einzuschränken.“ (Pohlmann, 2009, S. 32). Diese Annahme kann auch mit Ergebnissen der IGLU 2001 und 2006 erhärtet werden, die allgemein einen Rückgang der Übereinstimmungen der Lehrer- und Elternpräferenzen angeben. Dabei lässt sich erkennen, dass die Eltern die höheren Schulformen bevorzugen und es seltener Abweichungen nach unten gibt (vgl. Arnold, Bos, Richert, & Stubbe, 2007, S. 275). Basierend auf dieser Erkenntnis kann gesagt werden, dass sich unterschiedliche Sichtweisen der Eltern und der Lehrpersonen, bezüglich der schulischen Leistung des Kindes, auf die differenten Schultypwahlen auswirken.

Weshalb die Bildungsaspiration in Bezug auf diese Arbeit und im tieferen Sinn für den Leistungsdruck von Bedeutung ist, kann man daran erkennen, dass Eltern laut Däschler-Seiler (2004, S. 23) nur das Beste für ihr Kind anstreben. Dies ist gleichbedeutend damit, dass den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird bzw. sie dazu gebracht werden, den höchstmöglichen Abschluss zu erlangen. Den Wunsch nach der bestmöglichen schulischen Ausbildung kann man des Weiteren laut Kernbichler (2006, S. 265) dadurch festigen, dass Bildungsökonomie einen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und vergangenem Wirtschaftswachstum dargelegt hat. Unter Annahme dieser Wechselwirkung ist es verständlich, dass eine breite Masse der Bevölkerung eine hohe Bildungsaspiration zeigt.

Bildung hat somit Wohlstand zur Folge, so der Umkehrschluss. „Eltern versuchen demnach mit allen Mitteln, die Lebensplanung für ihre Kinder aufrechtzuerhalten“ (Becker, 2000, S. 463). Becker führt in seinem Artikel an, dass elterliche Bildungserwartungen nicht immer mit den institutionellen Regelungen, wie zum Beispiel der Schullaufbahneempfehlung seitens der Lehrerin oder des Lehrers, einhergehen. Häufig kommt es trotz fehlender Empfehlung dazu, dass Eltern ihre Kinder in einem Gymnasium anmelden (vgl. Becker, 2000, S. 461).

Sanna Pohlmann (2009) zitiert in ihrer Arbeit Ditton und Krüsken (2006), die darstellen, dass „die Bildungsaspiration der Eltern am Ende der 3. Klasse Volksschule von den voraussichtlichen Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte weit auseinander liegt und in 50 % der Fälle die Lehrkraft vermutlich nicht die gewünschte Übergangsempfehlung für die Realschule oder das Gymnasium erteilen wird“ (Ditton und Krüsken, 2006, S. 348–372 IN: Pohlmann, 2009, S. 34). Dies würde unter Umständen erklären, warum der Leistungsdruck bei den Kindern in der 3. Klasse Volksschule am höchsten ist. Denn im Weiteren wird klargestellt, dass die Empfehlungen bis zum Ende der 3. Klasse Volksschule nach oben als auch nach

unten angeglichen werden und somit nur mehr 15 % der Empfehlungen von den Bildungswünschen der Eltern abweichen (vgl. Pohlmann, 2009, S. 34).

Durchaus entwickelte sich durch den laut Becker thematisierten Massenwohlstand und die somit verbesserten Lebensverhältnisse der Bildungswunsch der Eltern (vgl. Becker, 2000, S. 449). Dies hat mitunter zur Folge, dass „Sozialschichten, die bislang in einer großen Distanz zur höheren Bildung standen, für die weiterführende Bildung ihrer Kinder“ (Becker, 2000, S. 449) Einsatz zeigen und die Matura als Schulabschluss angestrebt wird.

Möglicherweise streben Eltern vermehrt das Gymnasium an, da sie es als ‚Aufstieg‘ sehen. Der Wunsch, dass es die eigenen Kinder einmal besser haben sollen, steht im Fokus. Jedoch kann genauso die Befürchtung vorhanden sein, dass die Kinder die vorgegebene Schule nicht schaffen und es somit zu einem ‚Abstieg‘ kommt (vgl. Fend 1997, 280 IN: Kernbichler, 2006, S. 265).

3 Schulgesetzgebung in Österreich

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Schulgesetzgebung in Österreich definiert und nähergebracht, warum das Thema Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I kritisch betrachtet werden kann. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden die Aufgaben der Eltern im Bildungsbereich näher erörtert und im Zuge dessen auch die Problematik der Bildungsaspiration und der dazugehörigen Bildungsentscheidung diskutiert. Abschließend wird der Begriff Leistungsdruck in Bezug zu Übergang, Bildungsaspiration und Bildungsentscheidung gestellt.

Allgemeine Schulpflicht

In Österreich gibt es eine neunjährige Schulpflicht, die mit dem vollendeten sechsten Lebensjahr am darauffolgenden 1. September beginnt. Im Anschluss an die Primarstufe besuchen die Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe I und II (vgl. Gesslbauer Ernst Nationalagentur Erasmus+ Bildung, 2019).

Häuslicher Unterricht

Ergänzend zur allgemeinen Schulpflicht ist zu erwähnen, dass es in Österreich möglich ist, um häuslichen Unterricht anzusuchen (vgl. Bundesrepublik, Schulpflichtgesetz, 2019, § 11 Abs. 2). Um diesem Bildungsangebot nachkommen zu können, ist es notwendig, dass die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten einen Antrag für den häuslichen Unterricht an der jeweiligen Bildungsdirektion stellen. Am Ende des Schuljahres muss der Lernerfolg mittels einer Prüfung an einer ausgewählten Schule abgelegt werden (vgl. ebd. Abs. 2–4). Egal, wofür sich Eltern bzw. Erziehungsberechtigte entscheiden, in jedem Fall durchlaufen die Schülerinnen und Schüler die neunjährige Schullaufbahn, deren Gliederung im folgenden Absatz erläutert wird.

3.1 Die Gliederung im Schulwesen

Im folgenden Kapitel soll näher auf die Zeit der allgemeinen Schulpflicht eingegangen werden. Dabei werden speziell die unterschiedlichen Abschnitte des Bildungsweges, wie die Primarstufe sowie die Sekundarstufe, beleuchtet und näher beschrieben. Da die Erwachsenenbildung in dieser Arbeit nicht von Relevanz ist, werden die Möglichkeiten dieses Bildungsweges nicht beschrieben.

3.1.1 Primarstufe

Der Bildungsweg beginnt im österreichischen Schulsystem mit dem Besuch der Volksschule (Primarstufe/Grundstufe). Diesem Schulbesuch geht eine Einschreibung bzw. Anmeldung in der zugewiesenen Volksschule voraus. Wird das Kind sowohl kognitiv als auch emotional als schulreif angesehen, besucht es die Volksschule für die darauffolgenden vier Jahre. Wird es anhand der Schuleinschreibung als noch nicht schulfähig wahrgenommen, besucht es dennoch die Volksschule, wird aber nach dem Vorschullehrplan unterrichtet und besucht gegebenenfalls eine Vorschulklasse.

Lehrkräften der Grundstufe kommt jene Aufgabe zu, den Schülerinnen und Schülern ein grundlegendes und ausgewogenes Wissen im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich zu vermitteln (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2018, Online-Zugriff).

3.1.2 Sekundarstufe I

Mit einem positiven Abschluss der Primarstufe sind die Schülerinnen und Schüler berechtigt, in die Sekundarstufe I überzutreten. Dieser schulische Abschnitt wird in die Mittelschule (MS) und in die Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) unterteilt (vgl. Gesslbauer, 2019, Online-Zugriff).

Die Neue Mittelschule wurde 2012 als Regelschule übernommen und die flächendeckende Umsetzung ist seit dem Schuljahr 2015/2016 abgeschlossen, womit die Hauptschule abgelöst wurde (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2018, Online-Zugriff). Die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule werden nach dem Lehrplan der Neuen Mittelschule von Lehrerteams unterrichtet. Diese Teams bestehen aus Lehrerinnen und Lehrern der NMS und der AHS. Nach positiver Absolvierung sind die Schülerinnen und Schüler berechtigt, die Sekundarstufe II zu besuchen, die eine weiterführende höhere oder mittlere Schule umfasst (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2018, Online-Zugriff).

Parallel zu dieser Schulform ist es den Kindern der Volksschule auch möglich, eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS) zu besuchen. Dem Besuch geht folgendes Aufnahmekriterium voran: Schülerinnen und Schüler, die eine AHS besuchen möchten, müssen die 4. Klasse Volksschule in den Gegenständen Deutsch, Lesen, Schreiben und Mathematik mit ‚Sehr gut‘ bzw. ‚Gut‘ abschließen. Liegt diese Beurteilung nicht vor und hat das Kind ein ‚Befriedigend‘, so kann in der Konferenz eine Gymnasialreife beschlossen werden (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2018, Online-Zugriff).

3.1.3 Sekundarstufe II

Mit Abschluss der Sekundarstufe I fehlt den Schülerinnen und Schülern noch das neunte verpflichtende Schuljahr, das sie in einer polytechnischen Schule absolvieren können. Eine andere Möglichkeit ist auch, die weitere Ausbildung in einer berufsbildenden Schule oder einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) zu absolvieren (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2018, Online-Zugriff). Die berufsbildende Ausbildung kann anschließend an das Polytechnikum eine Lehrlingsausbildung sein. Des Weiteren besteht auch die Möglichkeit, eine berufsbildende mittlere Schule (BMS) zu besuchen, die eine Ausbildungslänge von einem bis vier Jahren umfasst und die Befähigung eines Berufs zum Ziel hat. Die berufliche Ausbildung mit dem Abschluss einer Reife- und Diplomprüfung erhält man an einer berufsbildenden höheren Schule (BHS), die einen Ausbildungszeitraum von 5 Jahren beansprucht. Der Abschluss einer Oberstufe in einer allgemeinbildenden höheren Schule wird durch das Ablegen einer Reifeprüfung erworben.

Durch den Abschluss mit einer Matura an einer AHS oder BHS bzw. mit einer Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung ist man in Österreich zur Teilnahme an Ausbildungen an Akademien, Kollegs, Hochschulen und Universitäten berechtigt (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2018, Online-Zugriff).

3.1.4 Schulübergänge von der Primar- zur Sekundarstufe

In diesem Kapitel wird die Thematik des Schulübergangs von der Primar- zur Sekundarstufe beleuchtet. Dabei wird ergründet, weshalb die Bildungswegentscheidung für Schülerinnen und Schüler nicht erst bei der definitiven Schulwahl selbst, sondern bereits einige Zeit davor zu Beeinflussungen des kindlichen Alltags, sowohl schulisch als auch privat, führen kann.

Olechowski (2006) kritisiert den Übergang von der Volksschule zu einer weiterführenden Schule der zehnjährigen Kinder als ungelöstes Dauerproblem an österreichischen Schulen.

An dieser Stelle ist klarzustellen, dass sich ein Großteil der Wissenschaftler einig ist, dass für die Schülerinnen und Schüler mit dieser Entscheidung eine wesentliche Richtungsvorgabe bzw. Belastung hergestellt wird. Durchaus ist es möglich, seine Schullaufbahn im weiteren Lebenslauf zu korrigieren und auch andere Bildungswege einzuschlagen, weshalb die Entscheidung Gymnasium oder Mittelschule nicht als Belastung wahrgenommen werden sollte. Dennoch, so zeigen es Ditton und Krüsken (vgl. 2006, S. 350) auf, zieht die Schullaufbahnentscheidung weite Kreise nach sich.

Kinder im Alter von zehn Jahren treffen Entscheidungen, die ihren weiteren Lebens- und Bildungsweg durchaus vorbestimmen können. Carle (2004, S. 30) schreibt, dass sich in Übergängen die sozialen mit persönlichen Erwartungen, institutionelle mit individuellen

Potenzialen und Risiken verbinden. Schülerinnen und Schüler sind eine gewisse Regelmäßigkeit und eine bestimmte Lernatmosphäre gewohnt. Mit einem Schulwechsel kann diese Gewohnheit umgeworfen werden. Sirsch würde diesen Moment „[...] für manche Kinder als ein ‚normativ kritisches Lebensereignis‘ bezeichnen“ (vgl. Sirsch 2000, S. 15ff IN: Kernbichler, 2006, S. 273). Liegmann und Lumer (2004, S. 103) untermauern diese Sichtweise damit, dass Eltern und Lehrer am Ende der Volksschulzeit Entscheidungen treffen, welche die wichtigste Hürde bei der Verteilung von Bildungs- und Lebenschancen der Kinder darstellen. Somit können der Moment des Schulwechsels und alle dazugehörigen Vorkehrungen einen Entwicklungssprung, aber auch einen Rückschritt bedeuten. Des Weiteren kann die Entscheidung für eine bestimmte Schullaufbahn, die auch als Selektionsvorgang gesehen wird, den weiteren Lebensweg von Schülerinnen und Schülern beeinflussen (vgl. Kernbichler, 2006, S. 264).

Ergänzend zu den jeweiligen Lebensumstellungen der Kinder in der 3. bzw. 4. Volksschulklasse ist auch zu erwähnen, dass sie durch unterschiedliche Schulwahlen Freundinnen und Freunde verlieren und in neue Gruppierungen kommen (vgl. Rollett & Hanfstingl, 2006, S. 313). Somit ist ein Schulübergang von der Primar- zur Sekundarstufe ein Schritt, der für manche Kinder, abgesehen von den höheren Leistungsansprüchen am Ende der Volksschulzeit, Routine und Gewohnheit in jeglicher Hinsicht überwirft. Der Übertritt kann somit sowohl „[...] als Herausforderung als auch als Bedrohung erlebt“ (Rollett & Hanfstingl, 2006, S. 314) werden.

Da sich die Veränderung in jede mögliche Richtung auswirken kann, thematisiert Carle (2004, S. 48) ebenfalls, dass ein Institutionswechsel auch die Chance bietet, gegebenenfalls Bindungsunsicherheiten mit neuen Lehrpersonen in Beziehungssicherheiten und positive Beziehungsmuster umzuwandeln. Wie sich ein Kind mit der neuen Situation arrangiert, hängt davon ab, inwiefern sich einflussnehmende Faktoren, wie zum Beispiel Eltern, Freundinnen und Freunde sowie Lehrpersonal bzw. auch das hinzukommende Lernangebot, auswirken.

Abschließend und zusammenfassend für die Thematik des Schulübergangs kann mit den Worten der Autorin Eva Schumacher (2004, S. 156) gesagt werden, dass die Übergangsatmosphäre maßgeblichen Einfluss auf die Leistungsentwicklung, aber auch auf die Lernfreude der Volksschülerinnen und Volksschüler hat.

Grundsätzlich ist der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe im österreichischen Schulsystem unausweichlich und es kommt darauf an, inwiefern sich die Kinder an die Umstellungen anpassen. Dabei ist es von großer Bedeutung, dass sich Eltern bestmöglich bezüglich der möglichen Schularten informieren, um so mögliche Unsicherheiten im Bereich des Handelns zu minimieren (vgl. Hillmert, 2005, S. 175 ff.)

3.2 Leistungsbeurteilung und deren Einfluss

Eine wesentliche Voraussetzung der vorliegenden Arbeit ist, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im ersten Schritt beurteilt werden und in weiterer Folge diese Beurteilung als Grundlage für den Übertritt herangezogen wird. Welche Möglichkeiten der Notengebung in Österreich gegeben sind und in welchem Ausmaß diese den Übertritt bzw. die vorangehende Schulzeit beeinflussen können, wird in dem folgenden Unterkapitel dargelegt.

3.2.1 Notengebung

Im österreichischen Schulsystem werden Leistungen der Schülerinnen und Schüler nach einer fünfstufigen Benotungsskala beurteilt (vgl. Bundesrepublik, Leistungsbeurteilungsverordnung, 2012, § 14,1–7). Dabei bezeichnet die Note ‚Sehr Gut‘ die leistungsstärkste Arbeit. Jene Schülerinnen und Schüler, die die Anforderungen nach dem österreichischen Lehrplan in der Erfassung und in der Anwendung weit über das Wesentliche hinausgehend erfüllt haben und die Fähigkeit besitzen, dieses Wissen selbstständig anzuwenden, erhalten eine sehr gute Beurteilung. Dazu abstufend verlaufen die weiteren Beurteilungsstufen mit den Bezeichnungen ‚Gut‘, ‚Befriedigend‘ und ‚Genügend‘. Die Note ‚Nicht Genügend‘ beschreibt jene Leistung, die die vorgegebenen Erfordernisse nicht zur Genüge erfüllt. Da der Unterricht nach der neuen Lernkultur bestmöglich individualisiert wird, werden somit speziell angepasste Fördermaßnahmen getroffen, womit die Wiederholung meistens nur mehr auf freiwilliger Basis durchgeführt wird (Bundesministerium für Bildung, 2012, S. 28).

Alternativ zu der numerischen Beurteilungsskala kann laut Leistungsbeurteilungsverordnung § 23a in Volks- und Sonderschulklassen bis zum 1. Semester der 2. Schulstufe auf eine Beschreibung der Lern- und Entwicklungssituation zurückgegriffen werden (vgl. Bundesrepublik, Leistungsbeurteilungsverordnung, 2012, § 23a). Diese Beurteilungsform muss vorab und für jedes neue Schuljahr im Klassen- und Schulforum beschlossen werden. Dieser schriftlichen Leistungsbeurteilung sollte ein vorangegangenes Bewertungsgespräch zugrunde liegen und sowohl im Winter- als auch im Sommersemester ausgehändigt werden.

Das derzeit gültige pädagogische Paket hat sich als Ziel gesetzt, die Entscheidungsgrundlagen für die zukünftige Wahl der Schullaufbahn zu optimieren. Dazu gehört unter anderem die Verbesserung der Leistungsbeurteilung, um die bestmögliche Schulwahl zu treffen. Diese Entscheidung soll durch die regelmäßige Reform der Lehrpläne

unterstützt werden. Des Weiteren bieten zukünftig sogenannte Talent-Checks eine weitere Entscheidungsgrundlage für den Bildungsweg.

Die ‚Informellen Kompetenzmessungen (IKM)‘, die derzeit auf freiwilliger Basis stattfinden, sollen zukünftig in der 3. und 7. Schulstufe als bildungswegentscheidendes Medium verwendet werden. Dieses Diagnoseinstrument, das zur Feststellung der aktuellen Kompetenzlage dient, soll zu ‚Talente-Checks‘ weiterentwickelt werden (vgl. Riegler & Brinek, 2019, S. 1).

Außerdem sollen zukünftig sogenannte ‚Lernzielraster‘ zu mehr Objektivität im Bereich der Notengebung führen. Jene Kategorisierung soll es Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, die individuellen Lernprozesse und Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, um so bestmöglich mit der Notengebung umgehen zu können (vgl. Riegler & Brinek, 2019, S. 2).

Die vorangegangenen Maßnahmen sollen die Objektivität im Bereich der Beurteilung ermöglichen. Des Weiteren kann man die Erkenntnis von Bourdieu und Passeron (IN: Ditton & Krüsken, 2006, S. 369) im Hinterkopf behalten, dass die Wahrscheinlichkeit einer Empfehlung für eine Gymnasialreife bei gleicher Leistung eher bei einem Professorenkind als einem Arbeiterkind stattfindet. Dies begründen die Autoren aber nicht mit einer mangelnden Objektivität der Lehrkräfte, sondern kritisieren die Funktionsweise des schulischen Systems.

Führt man diesen vorangegangenen Teilbereich der Leistungsbeurteilungsverordnung, die geplanten Talente-Checks in der 3. Volksschulklasse und die Lernzielraster zusammen, ergibt sich ein ständig überprüfender Aspekt, der über die Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse wacht. Um die angemessenen Noten für die nächste Schulstufe und noch wichtiger, für die optimale Folgeschule zu bekommen, kann sich durchaus Druck bei den Kindern entwickeln. Die Ansprüche einer Sehr Gut-Leistung sind dadurch gekennzeichnet, wie bereits zu Beginn des Kapitels definiert, dass Aufgabenstellungen weit über das Ziel hinaus erledigt werden müssen. Diese Formulierung überlässt den Lehrerinnen und Lehrern einen recht weiten Definitionsrahmen, der durch die Talente-Checks bzw. Lernzielraster wiederum eingegrenzt wird. Ob diese unterstützende Maßnahme fördernd oder eher ein weiterer druckbringender Aspekt ist, sei dahingestellt.

3.2.2 Kritik und Möglichkeiten der Ziffernbeurteilung

Im Bereich der Beurteilung nimmt die Notengebung in den unterschiedlichsten Schulformen eine zentrale Rolle ein (vgl. Jürgens & Sacher, 2008, S. 52). Weiter argumentieren die Autoren, dass das System der Ziffernbeurteilung die einfachste Methode des Klassifizierens und im weiteren Verlauf des Einstufens für weitere Schulen ist, weshalb sich derzeit nur schwer eine Alternative ergibt. Dabei ist es durchaus wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer die bestmögliche Situation aus der Notengebung machen, um diese objektiv zu nutzen (vgl. ebd.).

Um der Notengebung gerecht werden zu können, ist es demnach wichtig, sich der Funktion dieser bewusst zu sein. Dabei spielen sowohl gesellschaftliche als auch pädagogische Funktionen eine wichtige Rolle. Selektions- und Zuteilungsfunktion sind jene Bereiche, die in dieser Arbeit eine wichtige Position einnehmen, da die Noten Schülerinnen und Schülern zukünftige Schulwahlen ermöglichen oder verwehren (vgl. Jürgens & Sacher, 2008, S. 55). Des Weiteren gehört auch die Klassifizierungsfunktion zur Aufgabe der Notengebung, da mittels der Ziffernbeurteilung eine Prognose darüber gegeben werden soll, wie zukünftige Leistungen sein werden.

Die Berichts- und Rückmeldefunktion betreffen jene Personen, die an dem Beurteilungsprozess beteiligt bzw. interessiert sind. Die Noten berichten den Eltern den aktuellen Leistungsstand der Kinder, der durch bestimmte Fördermaßnahmen gesteigert oder gehalten werden kann. Die Rückmeldefunktion zeigt den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrerinnen und Lehrern, welches Ergebnis der Unterricht der jeweiligen Lehrperson erbracht hat und inwiefern die Lernziele erreicht wurden (vgl. Jürgens & Sacher, 2008, S. 56). Die Auskunft des Lehr- und Lernerfolges ist darüber hinaus sowohl durch die Orientierungs- als auch durch die Kontrollfunktion der Noten gegeben. Es soll Schülerinnen und Schülern demnach möglich sein, ihre eigenen Leistungen einzuschätzen und infolgedessen auch zu erkennen, welche Schularten für sie infrage kommen.

Wenn es einer Schülerin oder einem Schüler aufgrund seiner Noten verwehrt bleiben sollte, die gewünschte Schule besuchen zu können, nimmt die Anreizfunktion die Aufgabe an, zu motivieren und die schulischen Leistungen zu verbessern bzw. zu halten, wenn sie bereits den gewünschten Bereich erzielt haben (vgl. ebd. 56).

Die nun aufgezählten Funktionen der Noten können und sollen ein kritisches Nachdenken veranlassen und ermöglichen, dass die Ziffernbeurteilung sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für das Lehrpersonal als Nutzen herangezogen werden kann. So können Lehrerinnen und Lehrer laut Jürgens und Sacher (2008, S. 68) die Rückmeldefunktion auch nutzen, um ihren eigenen Unterricht kritisch zu beleuchten und zu überarbeiten. Des Weiteren kann die verpflichtende Notengebung durch differenzierte Zusatzinformationen den Schülerinnen und Schülern auch Auskunft darüber geben, inwieweit Lernziele erreicht bzw. nicht erreicht wurden. Pädagoginnen und Pädagogen sollten also darauf achten, dass sowohl die Gütekriterien für schulische Leistungsmessungen und -beurteilungen eingehalten werden als auch Objektivität, Reliabilität und Validität gewährleistet sind (vgl. ebd. S. 70).

3.2.3 Auswirkungen der Noten auf den Übertritt

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt erläutert wurde, stellt die Notengebung eine bestimmte Herausforderung im Bereich der Objektivität und im weiteren Verlauf auch bezüglich des Übertritts in die Folgeschule dar.

Weshalb die Noten des Jahreszeugnisses der 3. Klasse Volksschule von großer Wichtigkeit sind, liegt daran, dass bei der Anmeldung in allgemeinbildenden höheren Schulen das Jahreszeugnis der 3. Volksschulklasse ebenfalls herangezogen wird. Die Anmeldung für die gewünschte Schule der Sekundarstufe I sollte zeitlich so beantragt werden, dass diese spätestens am 2. Freitag nach den Semesterferien abgegeben ist.

Wesentlich ist, dass Schülerinnen und Schüler in einem Gymnasium nur dann ohne Aufnahmeprüfung aufgenommen werden, wenn sie im Jahreszeugnis in Deutsch, Lesen und Mathematik keine schlechtere Note als ‚Gut‘ bekommen und die anderen Pflichtgegenstände positiv abgeschlossen haben (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018, Online-Zugriff).

Hat eine Schülerin oder ein Schüler ein ‚Befriedigend‘ in einem der zuvor genannten Unterrichtsfächer, kann ihr oder ihm die Gymnasialreife durch das Lehrerteam der Volksschule ausgesprochen werden (vgl. ebd.). Ist diese nicht gegeben, ist es dennoch möglich, bei positiv abgeschlossenem Jahreszeugnis, eine Aufnahmeprüfung für eine AHS zu machen.

Die Problematik der Notengebung und deren Auswirkungen auf die Übertrittsempfehlungen bzw. die weiteren Bildungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler können an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Dabei sollte, egal ob man Befürworter oder Gegner des Notensystems ist, die Leistungsmessung nicht der zentrale Punkt sein, um darauf die Zukunftspläne der Schülerinnen und Schüler aufzubauen. Das Gymnasium muss nicht der einzig richtige Weg sein, denn auch andere Bildungswege können zu einem erfolgreichen Ziel führen.

In Hinblick auf die vorangegangenen Sichtweisen ist es bezüglich der Notengebung nicht immer einfach, allen Teilbereichen gerecht zu werden. Es kann nicht das Ziel sein, Schülerinnen und Schülern mit der Vergabe einer bestimmten Note die schulische oder berufliche Karriere zu verbauen. Durchaus sollen Noten Informationsgehalt haben und den Kindern, wenn es notwendig ist, Fördermaßnahmen ermöglichen.

3.3 Aufgaben und Rollenzuordnungen im Bildungsbereich

*„Wer also über die Schule reden will,
darf über die Gesellschaft nicht schweigen.“*

(Brenner, 2009, S. 56)

Um ein Miteinander an einer Schule bestmöglich zu gestalten, ist es erforderlich, die Zusammenarbeit zwischen den Kindern, Eltern und dem Lehrpersonal ausgewogen zu halten. In den folgenden Unterkapiteln werden die unterschiedlichen Aufgaben dieser Personen beleuchtet sowie die Dreigliedrigkeit des Schulalltags, wie es Schumacher (2004, S. 160) bezeichnet, zusammengetragen. Dabei wird besonderes Augenmerk darauf gelegt, inwiefern sich soziale mit persönlichen Erwartungen und institutionelle mit individuellen Potenzialen in Übergängen verbinden. Dabei ist es vor allem wichtig, dass die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nicht durch Fördermaßnahmen überschattet wird (vgl. Carle, 2004, S. 30).

Da das Miteinander der Schülerinnen und Schüler, der Eltern sowie des Lehrpersonals erwünscht ist, kann dieses nur teilweise in unterschiedliche Aufgaben- und Rollenzuordnungen aufgegliedert werden. An dieser Stelle wird der Versuch unternommen und dargelegt, was jede Person zu einem gelungenen Schulalltag und im weiteren Sinne zu einem bestmöglichen Schulübergang beitragen kann.

3.3.1 Kinder

„Die Kindheit habe sich, so sagt man, verändert, weil sich die umgebenden Lebensverhältnisse verändert hätten: Die Familienverhältnisse seien anders geworden; das Freizeit- und besonders das Medienangebot für Kinder habe sich radikal verändert; die Erziehungsnormen seien im Wandel begriffen und schließlich sei die Gesellschaft multikulturell geprägt“ (Brenner, 2009, S. 52).

Bezug nehmend auf den vorangegangenen Auszug darf dargelegt werden, dass sich neben der neunjährigen Schulpflicht, die in Österreich gilt, die Fülle des Freizeitangebots im Lauf der Jahre immer mehr gesteigert hat. Kinder haben neben der Schule wenig Zeit, sich frei zu beschäftigen, und pflegen Hobbys, die wiederum mit Lern- bzw. Übungsaufwand verbunden sind. Die Zeit, die den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung steht, wird somit durch schulische Aufgaben, die im Schulunterrichtsgesetz festgehalten sind, aber auch durch die geleiteten Freizeitbeschäftigungen ausgefüllt. Inwiefern sich die Kinder für eine gelungene Unterrichtsarbeit einbringen können, wird in diesem Unterkapitel näher betrachtet. Dabei werden die unterschiedlichen Zusatzangebote ausgeklammert, sollen aber dennoch im Hinterkopf behalten werden, um wahrnehmen zu können, wann Kinder einen freien Kopf

haben dürfen. Während der Unterrichtszeit sind Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die Unterrichtsarbeit zu fördern, indem sie sich durch ihre Mitarbeit und die Eingliederung in die Gemeinschaft bestmöglich einbringen (vgl. Bundesrepublik, Schulunterrichtsgesetz, 2016, § 43, Abs. 1). Um dieses Ziel verfolgen zu können, ist es vonnöten, den Unterricht pünktlich zu besuchen und die geforderten Unterrichtsmaterialien mitzubringen. An dieser Stelle wird klar, dass Schülerinnen und Schüler nicht allein für die Erfüllung ihrer Aufgaben herangezogen werden können, da Eltern ihre Kinder mit den geforderten Unterrichtsmaterialien versorgen sollten.

Kinder nehmen also zum Zeitpunkt des Unterrichts die soziale Rolle der Schülerin bzw. des Schülers ein (vgl. Brenner, 2009, S. 49). Es wird von den Kindern verlangt, sich auf das Leben der Erwachsenenwelt vorzubereiten. Dabei wird vorausgesetzt, dass in Form einer „graduellen Gewöhnung an die Arbeit und das Nicht-Spielen“ (Arendt, 2000, S. 264) eine schrittweise Aufhebung der „kindlichen Welt“ (ebd.) passiert. Dem steht wiederum der Wunsch der modernen Pädagogik gegenüber, dass jedes Kind „nicht nur kindgerecht, sondern in seiner Individualität ernst genommen und an seinem individuellen emotionalen, geistigen und vor allem sozialen Ort abgeholt werden soll“ (Brenner, 2009, S. 50), um den Herausforderungen des Schulalltags gerecht werden zu können.

Basierend auf diesen Grundlagen obliegt es der Lehrperson, Schülerinnen und Schüler zu beurteilen. Nach welchen gesetzlichen Kriterien diese Beurteilung zu erfolgen hat, ist im Kapitel 3.2 Leistungsbeurteilung und deren Einfluss nachzulesen. An dieser Stelle soll aber auch die Bedeutung der Beurteilung für die Kinder thematisiert werden. Laut Volksschullehrplan (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2012, S. 29) erstreckt sich die Beurteilung nicht nur über eine gewisse Notenskala, sondern soll eine ermutigende, hilfreiche und individualisierende Form annehmen. Dabei ist zu beachten, dass die Leistungsbereitschaft der Kinder abhängig davon ist, inwiefern ihr Selbstwertgefühl, ihr Selbstvertrauen und ihre Erfolgszuversicht ausgeprägt sind (vgl. ebd.). Diesen Bereich beschreibt Peggy Richert (2012, S. 30) mit den Zusammenhängen zwischen kognitiven und leistungsrelevanten emotional-motivationalen Schülermerkmalen.

3.3.2 Lehrpersonen

In dieser Arbeit wird der Schwerpunkt auf die Bildungsaspiration der Eltern und deren Weg vor der Umsetzung beim Übergangsprozess gelegt. Um das Thema vollständig theoretisch darzulegen, ist es wichtig, auch die Rolle und vor allem die Aufgaben und Pflichten der Lehrkräfte und deren Übergangsempfehlungen zusammenzutragen.

Die Hauptaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer besteht in der Gestaltung des Schullebens, das zum Großteil die Unterrichts- und Erziehungsarbeit beinhaltet (vgl. Bundesrepublik, Schulunterrichtsgesetz, 2016, § 51, Abs. 1). Die Gestaltung des vorab gut geplanten Unterrichts und somit die Erfüllung der Aufgabe der lehrenden Personen besteht anfänglich darin, Schülerinnen und Schüler an dem Punkt abzuholen, an dem sie sich gerade befinden. Dies bedeutet, dass die Lehrerin oder der Lehrer die Vorerfahrungen, das Vorwissen, die Lern- und Leistungsfähigkeit, das Lerntempo und die Konzentrationsfähigkeit der Kinder wahrnimmt, um so auf diesen Teilbereichen basierend angepasste Lernangebote zu stellen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2012, S. 25).

Um den Kindern Lernerfolge zu ermöglichen, sollte der Unterricht seitens der Lehrkraft so gestaltet werden, dass es nicht zu einer Über- oder Unterforderung der Schülerin oder des Schülers kommt. Neben den aktuellen wissenschaftlichen Aspekten der Unterrichtsgegenstände sollen laut Schulunterrichtsgesetz § 17 (Bundesrepublik, Schulunterrichtsgesetz, 2016, § 17, Abs. 1) die Lehrerinnen und Lehrer die Bildungsarbeit so verfolgen, dass sie geeignete Methoden der Vermittlung wählen, um Schülerinnen und Schüler zu ihren individuellen Leistungen zu führen und des Weiteren eine gefestigte Wissensgrundlage für zukünftige Bildung zu gewährleisten (vgl. ebd.).

Da die Lehrkraft auch die Beurteilung der Lernenden innehat, ist es wichtig, die unterschiedlichen Fortschritte im Lernprozess zu berücksichtigen, um so motivierende Rückmeldungen bieten zu können (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2012, S. 28). Weiter ist anzumerken, dass Leistungsaufzeichnungen den Lehrerinnen und Lehrern weiterführende Maßnahmen stellen, die die Weiterentwicklung der Lernenden ermöglichen sollen. Dennoch gilt es, nicht zu vergessen, dass diese Informationen an die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern weitergeleitet werden, um so den aktuellen Leistungsstand mitzuteilen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2012, S. 29). Richert (2012, S. 13) bezeichnet diese Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer als Personenselektion, die sich daran orientiert, vorgegebene Bedingungen zu verfolgen und aufgrund dieser geeignete Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche Schultypen passend auszuwählen.

In dieser Hinsicht gilt es jedoch, zu hinterfragen, welche prognostische Wertigkeit aktuelle Leistungsauskünfte über künftige Schulerfolge oder -misserfolge erbringen können (vgl.

Liegmann & Lumer, 2004, S. 117). Laut Ditton und Krüsken (vgl. 2006, S. 350) liegt es bei den Lehrpersonen, eine weitreichende Prognose bezüglich der Schülerinnen und Schüler zu erstellen. Die Aussagekraft der Beurteilungen und infolgedessen deren Übertrittsempfehlungen sollten jedoch kritisch hinterfragt werden, da es kaum Untersuchungen zu den jeweiligen Empfehlungen und den damit verbundenen Erfolgen gibt. Infolgedessen stützen sich Lehrkräfte auf subjektiv geprägte Plausibilitätsannahmen (vgl. Ditton & Krüsken, 2006, S. 350).

Daher betont Ingenkamp (vgl. Ingenkamp, 1985, S. 191 IN: Richert, 2012, S. 14), ähnlich den vorangegangenen Autoren, dass Lehrerinnen und Lehrer neben den Beobachtungen der Schulleistungen auch das Sozial- und Lernverhalten und ergänzend die Umwelteinflüsse berücksichtigen müssen. Als unverzichtbar sieht sie, hinsichtlich der Schullaufbahnberatung, die Intelligenzdiagnostik.

Die Notengebung befindet sich in Bezug auf die Schullaufbahnempfehlung und den gegebenen Leistungsdruck in einem Dilemma. Auf der einen Seite sind objektive Notengebungen erwünscht, auf der anderen Seite sollen diese aber so wenige druckbringende Maßnahmen wie möglich nach sich ziehen.

3.3.3 Eltern

Unverzichtbar sind die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Kinder, wenn es um die Zusammenarbeit in der Schule geht. Dabei wird im Allgemeinen Bürgergesetzesblatt § 146 festgehalten, dass die Pflege eines Kindes, vor allem die Beachtung des körperlichen Wohls und der Gesundheit, an oberster Stelle steht. Außerdem werden „die Entfaltung der körperlichen, geistigen, seelischen und sittlichen Kräfte, die Förderung der Anlagen, Fähigkeiten, Neigungen und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes sowie dessen Ausbildung in Schule und Beruf“ (Bundesrepublik, 2013, § 160, Abs. 1) gefordert. Dabei stehen die Entwicklungsmöglichkeiten und die Schule in engem Zusammenhang. An dieser Stelle beginnt laut Brenner (2009, S. 160) jene Problematik der „zweilichtigen Rolle der Eltern“. Der erzieherische Einfluss endet mit dem Beginn des Unterrichts, jedoch wird nach der Schulzeit von den Erziehungsberechtigten erwartet, dass sie den Schulerfolg ihres Kindes fördern, um so den Erziehungs- und Unterrichtsauftrag bestmöglich wahrzunehmen.

Die Erziehungsberechtigten sind bezüglich der Schule verpflichtet, die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Kinder zu unterstützen. Im Zuge dessen ist es notwendig, die Schülerinnen und Schüler dahingehend zu unterstützen, sie mit den geforderten Schulutensilien auszustatten. Des Weiteren bieten Erziehungsberechtigte den Kindern jene Unterstützung, die sie benötigen, um die schulischen Anforderungen zu erfüllen (vgl. Bundesrepublik, 2016, § 61) und sollen zu einer Förderung des Unterrichtsertrags beitragen.

Die Art und Weise der Unterstützung ist immer auch eine Gratwanderung zwischen Förderung und Überforderung der Schülerinnen und Schüler durch ihre Eltern. So kann man bei Brenner (2009) nachlesen, dass der schulische Ertrag auch vom „Tun und Lassen der Eltern“ abhängt. Der Autor merkt gleichzeitig aber an, dass sowohl das Einbringen der Eltern als auch der damit verbundene schulische Erfolg oder Misserfolg nur schwer greifbar sind. Es kann also ein Zuwenig, aber auch ein Zuviel bei der schulischen Unterstützung geben. In dieser Hinsicht meint Largo (2013), „wenn wir ein Kind vernachlässigen, entwickelt es sich weniger. Wenn wir das Kind überfordern, wird es nicht klüger, wohl aber demotiviert“ (Largo, 2013, S. 40).

In Bezug auf die vorliegende Masterarbeit und die leitende Forschungsfrage wird an dieser Stelle der druckerzeugende Aspekt wiederum in den Vordergrund gerückt. Warum es im Lauf der Schulzeit zu Situationen kommen kann, in denen Kinder unter Druck gesetzt werden, wurde in den Kapiteln 2.1 Leistungsdruck sowie 2.2 Bildungsaspiration und Bildungsentscheidung näher betrachtet. Dabei wurde aber außer Acht gelassen, dass jene Problematik des Leistungsdrucks schwer zu umgehen ist, da, wie bereits erwähnt, das Zuviel bzw. das Zuwenig im Einzelfall abgewogen werden muss, um nicht in die Leistungsdruckfalle zu geraten.

„Mittelstandseltern, die ihr Kind gerade in der 1. Klasse eingeschult haben, mögen sich gegen jede vermutete Überforderung ihres Kindes zur Wehr setzen. Drei Jahre später, wenn die Frage nach dem Übertritt ansteht, können die gleichen Eltern ihre Leistungsanforderungen gar nicht hoch genug schrauben“ (Brenner, 2009, S. 164).

Zusammenfassend läuft die Unterstützung der Eltern auf mehreren Ebenen: Zum einen die materielle Unterstützung bezüglich der Unterrichtsmaterialien, zum anderen die bewusst oder unbewusst ausgesprochene Aufforderung zu Bestleistungen, die eigenen Ansprüche und die Mittel, die Erziehungsberechtigte jenseits der Schule ergreifen, um den Schulerfolg sicherzustellen. Ob hierbei das Wohl des Kindes im Mittelpunkt steht, sollte kritisch hinterfragt werden.

3.3.4 Zusammenarbeit Kinder – Lehrpersonen – Eltern

Der Aufgabe der schulischen Ausbildung wohnt die Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern inne und sollte somit bestmöglich gefördert werden. Inwiefern diese Zusammenarbeit funktioniert, variiert durchaus aufgrund von subjektiven Ausgangslagen und stellt daher eine Herausforderung für die Lehrperson dar. Sie soll die Schülerinnen und Schüler in den eigenen Fähigkeiten stärken und das Selbstwertgefühl so untermauern, dass auch Schwächen akzeptiert werden können. An diesem Punkt knüpft auch der österreichische Volksschullehrplan an, indem er festhält, dass „der enge Kontakt zwischen Lehrerinnen bzw. Lehrern und Eltern besonders wichtig ist. Lehrerinnen bzw. Lehrer und Eltern sollten insbesondere über Maßnahmen beraten, die erforderlich sind, um eine bestmögliche Förderung der Kinder sicherzustellen“ (Bundesministerium für Bildung, 2012, S. 19). Doch wer beachtet, um nicht zu sagen, kontrolliert, ob es eine Förderung der Fähigkeiten oder eine Überforderung des Kindes ist, die Eltern und die verantwortliche Lehrperson gemeinsam planen? Der regelmäßige Austausch ist im derzeit gültigen Lehrplan festgehalten. Er soll ermöglichen, „widersprüchliche Lern- und Erziehungsmuster durchschaubar zu machen und daraus resultierende Belastungen für Kinder abzubauen“ (Bundesministerium für Bildung, 2012, S. 20). Auf der Basis dieser Forderung steht die Überlegung im Raum, ob Inputs angenommen werden, wenn man ein anderes Ziel als sein Gegenüber vor Augen hat. Dies bedeutet, dass Lehrerempfehlungen nicht immer mit den Bildungsaspirationen der Eltern einhergehen und somit ein Miteinander im Sinne des Kindes in gegebenen Fällen nur schwer möglich ist. An dieser Stelle soll nicht darüber diskutiert werden, was der optimale Bildungsweg für das Kind wäre, sondern darüber, dass das Wohl des Kindes aufgrund von unterschiedlichen Interessen aus den Augen verloren gehen könnte.

Wie bereits Däschler-Seiler (2004, S. 23) in ihrem Artikel festhält, kristallisiert sich die „Empfehlung der Schule am Ende der 4. Klasse als bedeutsame Entscheidungsfindung heraus“. So ist die Annahme, dass die Leistungen mit Nachdruck gefördert werden, naheliegend. Aufgrund dessen ist es wichtig, dass die „ungeheure Spannung“ (Däschler-Seiler, 2004, S. 23) von allen Beteiligten wahrgenommen wird, um so eine ideale Lernbasis für die Schülerinnen und Schüler bieten zu können. Um ein optimales Miteinander zu fördern, ist es wichtig, die Lernatmosphäre von Leistungsdruck und Zwang zu befreien, um so einer Überforderung und Mechanisierung entgegenwirken zu können (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2012, S. 63). In diesem Sinn verfügt der Lehrplan über einen Rahmencharakter, der ermöglichen soll, auf jene Situationen helfend, ermutigend und individualisierend einzugehen. Dabei sollen das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen so gestärkt werden, dass die Schülerinnen und Schüler einer Leistungsfeststellung offen gegenüberstehen (vgl.

Bundesministerium für Bildung, 2012, S. 17). An dieser Stelle ist es aber so, dass die Noten, die am Ende der 3. Klasse Volksschule darüber entscheiden, ob das Kind die gymnasiale Reife hat, im weiteren Verlauf eine Anspannung erzeugen. Aus diesem Grund greift Schumacher (2004, S. 160) jene Problematik der Dreigliedrigkeit auf, dass es an der Zeit sei, die derzeit geltenden schulischen Strukturen zu überdenken, und thematisiert, dass es bisweilen zu Meinungsverschiedenheiten kommt, wenn das Kind nicht die gewünschten Noten erhalten hat. Es ist verständlich, dass Eltern die in ihren Augen bestmögliche Schullaufbahn für ihre Kinder wählen und gegenüber der Lehrkraft vertreten. So thematisiert Brenner (2009, S. 160), dass es immer schwieriger sei, Einigkeit bezüglich der Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler herzustellen, da die Ansprüche der Eltern größer und die Möglichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer immer geringer werden.

Um die Thematik der Aufgaben- und Rollenzuordnung der Kinder, Lehrpersonen und Eltern, mit speziellem Fokus auf den Schulübertritt, abzuschließen, bleibt festzuhalten, dass vor jeder Schullaufbahnentscheidung das Wohl der Schülerinnen und Schüler stehen sollte. Erziehungsberechtigte sollten nach den Möglichkeiten der Kinder entscheiden und Lehrpersonen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler möglichst objektiv beurteilen.

4 Erklärungsmodelle für Entscheidungsfindung

In dem folgenden Kapitel soll eine theoretische Grundlage für die Beweggründe einer Bildungswegentscheidung gelegt werden. Übergänge begleiten jedes Individuum ein Leben lang. Bei Kindern und ihren Eltern werden Entscheidungen getroffen, die bezüglich der Bildungsmöglichkeiten weitreichende Folgen haben können. Im folgenden Kapitel wird darauf eingegangen, wie es zu einer Bildungswegentscheidung kommt bzw. welche Aspekte dabei in Betracht gezogen werden.

4.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon

Boudons Modell der Bildungsentscheidung entstand 1974 aus der Frage nach der Bildungsungleichheit. In den 1960er-Jahren wurde dargelegt, dass der Bildungserfolg, der an dem Ausbildungsmaß gemessen wurde, mit Schicht-, Geschlechts- und Religionszugehörigkeit zusammenhängt. Daraus entwickelte Boudon das Modell rationaler Wahlentscheidungen (vgl. Maaz, Hausen, McElvany, & Baumert, 2006, 9. Jahrgang, Heft 3, S. 301). Boudons Handlungsansatz befasst sich damit, dass Individuen anhand unterschiedlicher Alternativen und den damit verbundenen Kalkulationen eine Meinung bilden und demnach Entscheidungen treffen (vgl. Schlögl & Lachmayr, 2004, S. 24).

Boudon thematisiert in seinem Ansatz, dass sowohl die Einkommenshöhe als auch der jeweilige Status eine wichtige Rolle in der Bildungsentscheidung einnehmen. Ausgehend davon, dass Bildung für alle Schichten die gleiche finanzielle Belastung bedeutet, muss dies dem jeweiligen Einkommen der Familie gegengesetzt werden. Außerdem spricht Boudon dem möglichen Statusverlust bei Nichterbringung einer gewünschten Leistung ebenfalls einen wichtigen Entscheidungsaspekt zu. Er thematisiert, dass der Statusverlust für statushöhere Familien einen größeren Einschnitt bedeuten kann als bei einer statusniedrigen Familie (vgl. ebd). Infolgedessen geht Boudon davon aus, dass zwei Herkunftseffekte bei einer Bildungswegentscheidung zum Tragen kommen.

Primäre Effekte

Bei dem primären Effekt handelt es sich laut Boudon um schichtspezifische Unterschiede bezüglich des kulturellen Hintergrundes und deren Auswirkungen auf schulische Leistungen (vgl. Schlögl & Lachmayr, 2004, S. 25). Auch laut Relikowski, Schneider und Blossfeld (2010, S. 144) sei es folglich so, dass Schülerinnen und Schüler aus einer niedrigeren sozialen

Schicht erschwerte Startbedingungen im Bildungssystem haben. Dies bedeutet, „je niedriger der Sozialstatus der Familie, desto ärmer ist die kulturelle Ausstattung der Kinder und desto begrenzter ist deren Schulerfolg“ (Schlögl & Lachmayr, 2004, S. 25).

Sekundäre Effekte

Ergänzend zu dem Bereich der schulischen Leistung stehen die sekundären Effekte. Bezugnehmend auf den sozialen Hintergrund schätzen die Familien Kosten und Nutzen der jeweiligen Bildungsentscheidung im Voraus ein (vgl. Schlögl & Lachmayr, 2004, S. 25). Folglich wird der angestrebte Bildungsabschluss in Beziehung zur sozialen Herkunft gesetzt und überlegt, welcher Aufwand betrieben werden muss, um dieses Ziel erreichen zu können (vgl. ebd.). Ausgehend von diesem Standpunkt kann die Bildungswegentscheidung nicht als allgemeingültiges Ziel gesehen werden, sondern wird je nach sozialem Status entschieden. Im Zentrum dieses Entscheidungsprozesses steht somit der Stuserhalt der Familien. So entscheiden sich statushöhere Familien für die bestmögliche Schulbildung. Eltern, die einen niedrigen Status haben, bevorzugen kürzere Schulausbildungen, die weniger hohe Kosten mit sich bringen (vgl. Relikowski, Schneider & Blossfeld, 2010, S. 145).

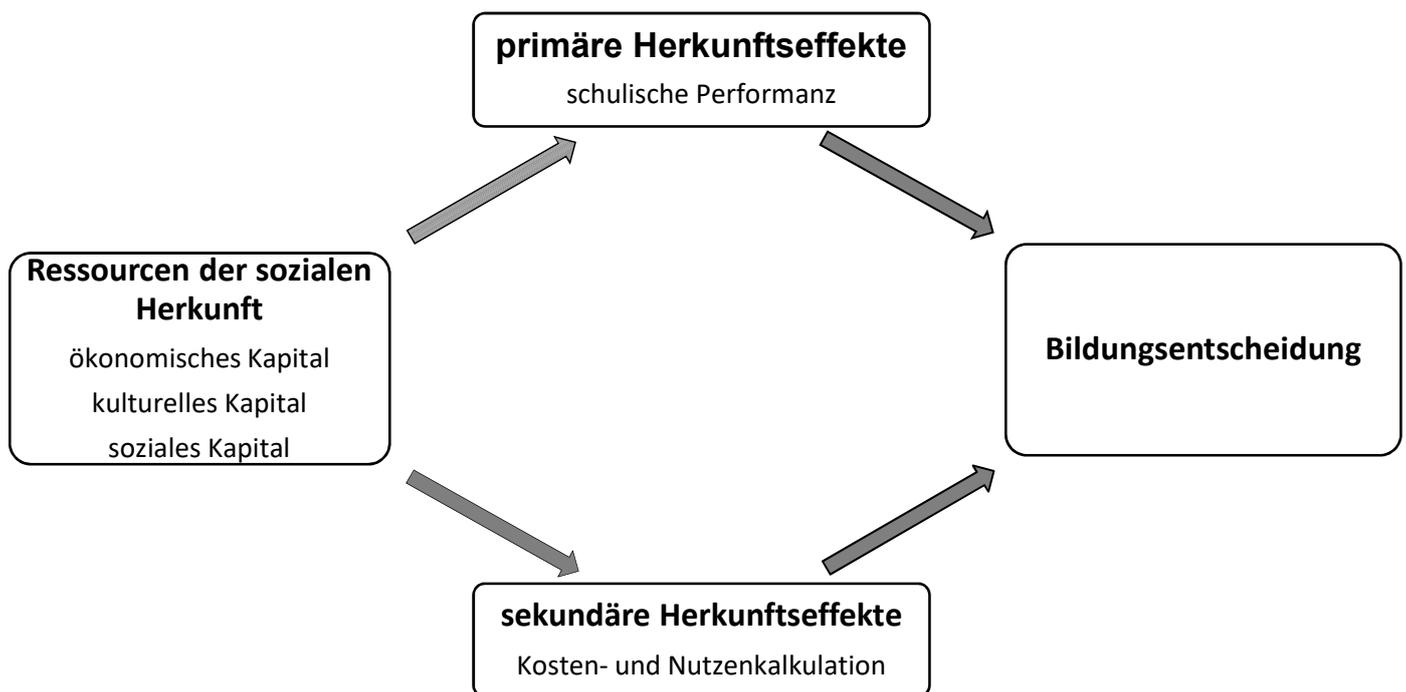


Abbildung 2: Vereinfachtes Modell – Bildungsentscheidung nach Boudon (eigene Darstellung)

Boudon legt besondere Aufmerksamkeit auf den Entscheidungsprozess hinsichtlich des Bildungswegs und thematisiert die Bildungsungleichheit. Es darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass der Entscheidungsprozess abhängig von der jeweiligen Lebenssituation eines Individuums ist (vgl. Schlögl & Lachmayr, 2004, S. 25).

4.2 Wert-Erwartungs-Modell nach H. Esser

Das Wert-Erwartungs-Modell, das eine soziologische Handlungstheorie ist, hat sich aus dem Rational-Choice-Modell weiterentwickelt (vgl. Schauenberg, 2007, S. 11).

Die Wert-Erwartungs-Theorie ist eine Logik der Selektion, die gut auf die Frage des Bildungsüberganges umgelegt und somit für die Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden kann (vgl. Esser, 1999, S. 248). Das Modell orientiert sich am menschlichen Wohlbefinden und setzt voraus, dass der Mensch nur jene Entscheidungen trifft, von denen er sich Nutzen und Mehrwert verspricht.

Der Philosoph Jeremy Bentham (1748–1832) führte das Nutzenkonzept in das ökonomische Denken ein. Der Statistiker Daniel Bernoulli (1700–1782) setzte einen wichtigen Schritt in der grundlegenden Logik der Entscheidungstheorien. Dabei ist entscheidend, dass immer die Alternative gewählt wird, deren Erwartungswert am höchsten ist.

Die Wert-Erwartungs-Theorie stellt eine kausale Erklärung des Handelns dar und besteht aus folgenden sechs Punkten:

- Der Handlungsprozess ist immer eine Selektion, die nicht durch bewusstes Abwägen zweier Alternativen geschieht, sondern auf einfachem Handeln beruht. Dies bedeutet, dass eine Handlung durch die Entscheidung zwischen zwei Alternativen unbewusst geleitet wird.
- Der gewählte Handlungsprozess hat für die Beteiligte oder den Beteiligten Folgen.
- Jene Folgen können von der betroffenen Person positiv, negativ oder auch neutral empfunden werden. Das bedeutet, dass die Folgen je nach Individuum unterschiedlich bewertet werden. Was für eine Person dramatische Folgen darstellt, kann von einer anderen als neutrale Folge wahrgenommen werden.
- Die Folgen treten nach dem Handeln in unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten ein. Die Wahrscheinlichkeit einer Folge wird beim Akteur als Erwartung gespeichert.
- Die alternativen Handlungsmöglichkeiten und die dazugehörigen Folgen werden einer Evaluation unterzogen und als Gewichte der Wert-Erwartungen bezeichnet.
- Selektion: Jene Alternative, die das Maximum der Wert-Erwartung ermöglicht, wird abgewogen und letztendlich gewählt.

Im folgenden Absatz dieses Kapitels werden die bereits erwähnten Grundelemente der Wert-Erwartungs-Theorie näher erläutert und als Basis der jeweiligen Entscheidung zugrunde gelegt.

Die Alternativen: Mittels der Wert-Erwartungs-Theorie wird geklärt, weshalb es zur Entscheidung eines bestimmten Handelns, bei Esser auch Explanandum A_i genannt, kommt. Dabei werden unterschiedliche Alternativen, aufgrund von kognitiven Abwägungen, wechselseitig ausgeschlossen. Anhand dieser Annahme gibt es daher mindestens zwei Alternativen des auszuwählenden Handelns. Dabei ist es von Notwendigkeit, dass nicht alle möglichen Alternativen in Betracht gezogen, sondern jene ausgewählt werden, die auch für die Handelnde oder den Handelnden infrage kommen und die Behebung eines Problems zum Inhalt haben (vgl. Esser, 1999, S. 252). Die Auswahl der möglichen Handlungen nennt Esser den ‚Möglichkeitsraum der Alternativen‘.

Die Folgen oder auch Outcomes eines jeden Handelns werden nach einer Wert-Erwartung sortiert. Dabei werden sie in zwei Gruppen eingeteilt, die zum einen die Folgen des Handelns bewerten, aber auch die Möglichkeit geben, dass jenes Handeln eine bestimmte Folge haben wird. Für dieses Modell ist jedoch wichtig, dass die Akteurin oder der Akteur nur die zu erwartenden Folgen in Betracht zieht und sich somit ein Ergebnisraum des Handelns ergibt (vgl. Esser, 1999, S. 253).

Im weiteren Verlauf des Modells kommt es zu Bewertungen der ‚Outcomes O ‘, die positiv, negativ oder neutral sein können. Um die Folgen des Handelns einschätzen zu können, bekommen diese einen bestimmten Wert ‚Value V ‘ zugeordnet. Dabei ist es so, dass die positiven, subjektiven Werte als ‚Nutzen U ‘ (Utility) des Individuums gesehen und die negativen, subjektiven Werte als Kosten bezeichnet werden. Jene subjektiven Bewertungen stehen in einem Zusammenhang mit den objektiven und ergeben somit einen Bewertungsraum der Akteurin bzw. des Akteurs (vgl. Esser, 1999, S. 253).

Es ist sehr unwahrscheinlich, dass anhand der unterschiedlichen Handlungsalternativen diverse Folgen und die damit verbundenen Werte vorausgesagt werden können. Daher ist es naheliegend, dass Auswirkungen eines bestimmten Handelns nur erahnt werden können, weshalb dieser Bereich als Erwartungsraum der Akteurin oder des Akteurs bezeichnet wird.

Die Evaluation der Alternativen ist der eigentliche Kern der Logik der Selektion nach der Wert-Erwartungs-Theorie. Jene setzt sich zum Ziel, die Mittel der Akteurin oder des Akteurs so einzusetzen, dass erwünschte Folgen, die von positivem Interesse sind, angesteuert und unerwünschte Folgen, auch negative Interessen bzw. Kosten, umgangen werden. Dies soll durch das Streben nach Dingen erreicht werden, die möglich und zugänglich sind, und durch das Vermeiden von Handlungen, die undurchführbar oder schädlich sind (vgl. Esser, 1999, S. 257). Um diesem Hauptthema der Wert-Erwartungs-Theorie gerecht zu werden, ist es von großer Notwendigkeit, das Evaluationsprinzip als Grundlage der Selektion anzuwenden.

Dieser Gewichteraum der Alternativen steht all jenen Organismen zur Verfügung, die das Evaluationsprinzip genetisch verinnerlicht haben. Selbst wenn sie nicht mehr über diese Fähigkeit verfügen, werden sich die Individuen diese durch Erfahrung wieder aneignen (vgl. Esser, 1999, S. 258).

Der letzte Schritt der Wert-Erwartungs-Theorie ist jener der Selektion. An dieser Stelle wählt die Akteurin oder der Akteur jene Alternative aus, die aufgrund der Evaluation eine Maximierung des zu erwartenden Nutzens vorsieht (vgl. Esser, 1999, S. 258).

Bildungsentscheidung anhand der Wert-Erwartungs-Theorie

Esser (1999, S. 266) thematisiert in diesem Zusammenhang die Problematik des Bildungswesens in Hinblick auf die Wert-Erwartungs-Theorie. Dabei greift er die Thematik auf, dass Angehörige der Arbeiterschicht und des unteren Mittelstandes ihre Kinder tendenziell eher einen Bildungsweg einschlagen lassen, der eine höhere Bildung nicht vorsieht.

In seinem Modell der Wert-Erwartungs-Theorie präsentiert Esser zwei alternative Wahlmöglichkeiten. Dabei betont er, dass es zu einem Statusverlust kommen könnte, wenn sich die Eltern für einen niedrigeren Bildungsweg entscheiden. Die Alternative dazu ist die Wahl einer höheren Bildung, die wiederum mit länger anhaltenden Kosten verbunden ist. Jedoch ist bei dieser Entscheidung das Risiko, zu scheitern, höher und somit würde der ursprünglich angestrebte Status dennoch verloren gehen (vgl. Esser, 1999, S. 268).

Um diese Thematik vereinfacht und somit verständlicher darstellen zu können, beleuchtet Esser nur die Bildungsentscheidungen der unteren und mittleren Schichten. Er räumt jedoch ein, dass seine Annahmen einer weiteren Überprüfung bedürften, da es Theorien ohne wissenschaftliche Datenbasis wären. In seinem Modell geht er davon aus, dass sowohl die Bildungswertigkeit als auch die anfallenden Kosten für beide Schichten gleich sind. Ein Unterschied ist in diesem Beispiel lediglich bei der Erfolgserwartung gegeben. Eltern der Mittelschicht würden mit dem Verzicht auf eine höhere Bildung einen Statusverlust riskieren, wohingegen dieser bei Eltern der unteren Schicht keine Problematik darstellt (vgl. Esser, 1999, S. 269).

Esser hält weiter fest, dass Bildungsverzicht dann einsetzt, wenn der Einsatz für die Bildung höher als der zu erwartende Nutzen wäre. Dies bedeutet weiter, dass die Bildungsaspiration umso höher ist, je bedeutsamer der Bildungswert für die jeweiligen Individuen angesehen und in diesem Zusammenhang der Statusverlust für problematisch gehalten wird.

Ein weiterer Aspekt in diesem Modell sind die Kosten, die stärker gewichtet werden, wenn der Bildungserfolg unsicher zu sein scheint. Esser thematisiert diese Entscheidungshilfen als Gründe für die Bildungsungleichheit in der Gesellschaft (vgl. Esser, 1999, S. 270).

Diese Ansicht führt zu einem zweiten Aspekt in der Bildungsentscheidung. Hierbei handelt es sich um die Wirkung der Zeugnisse. Esser beschreibt, dass Schülerinnen und Schüler der

unteren Schicht rascher aus der Schule genommen werden, wenn sie eine schlechte Note bzw. ein unzureichendes Zeugnis bekommen. Im Gegensatz dazu unterstützt die mittlere Schicht die Kinder so, dass der Besuch der Bildungseinrichtung nicht beendet werden muss. An dieser Stelle kann vermutet werden, dass hier ein Zusammenhang mit den Kosten für eventuelle Nachhilfe besteht. Esser mutmaßt jedoch, dass die Bildungsmotivation der ausschlaggebende Punkt ist, dass Eltern der unteren Schicht rascher die Motivation verlieren, da ein Schulwechsel nicht mit einem Statusverlust einhergeht (vgl. Esser, 1999, S. 272).

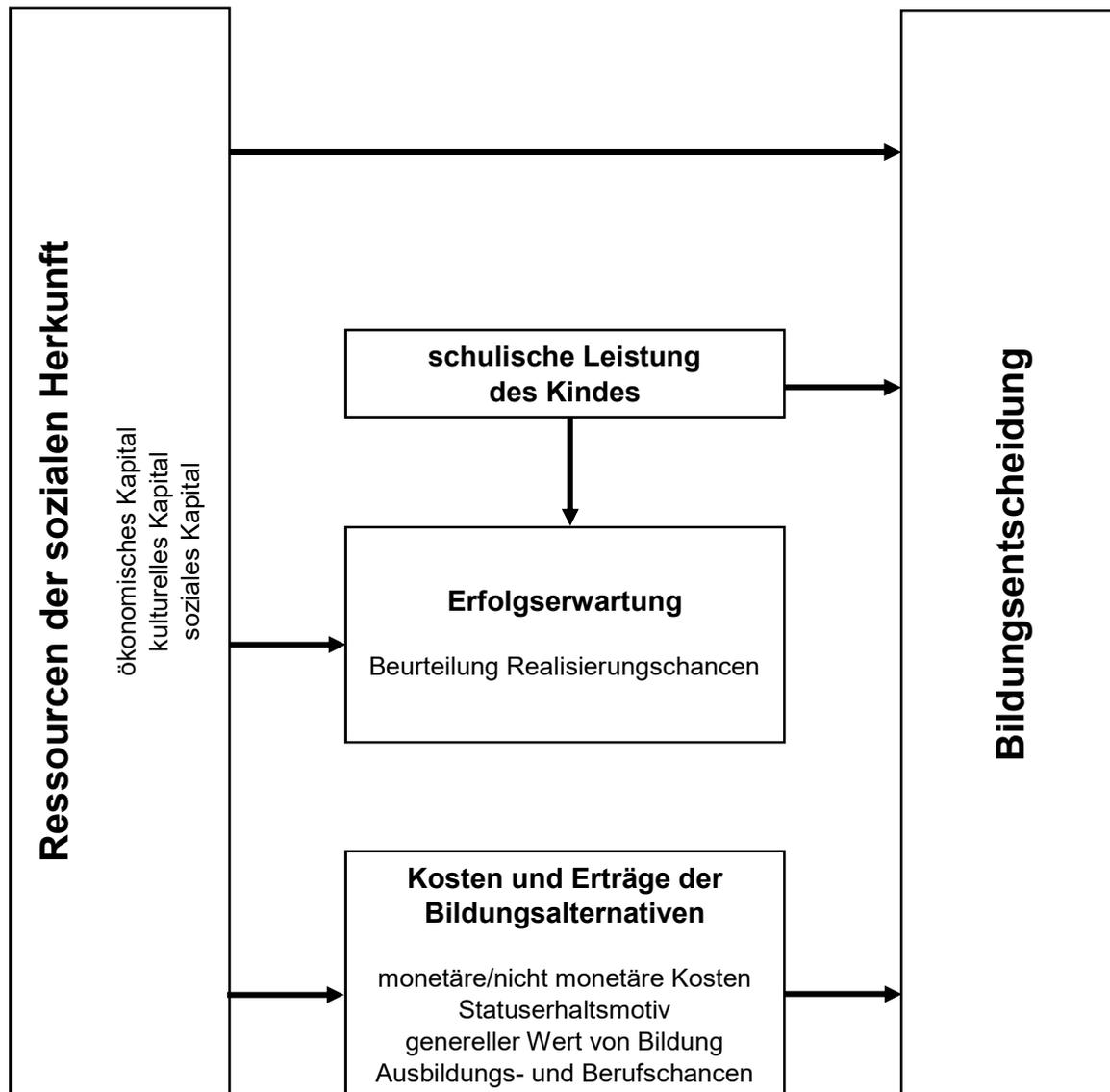


Abbildung 3: Vereinfachtes Modell der Wert-Erwartungs-Theorie (eigene Darstellung))

Zusammenfassend kann angenommen werden, dass Eltern mit ihren Kindern vor einem Schulwechsel durchaus die Vor- und Nachteile des jeweiligen Schultyps besprechen. Esser (1999, S. 274) stellt dem gegenüber, dass die Bildungswahlentscheidung bei Familien häufig die direkte Folge der Statusstruktur sei, in der sie sich befinden.

4.3 Erwartungen der Eltern an die weiterführende Schule

Im Bereich des Schulübergangs ist es unmöglich, die Entscheidungen der Eltern für den Bildungsweg auszuklammern. Diese Sichtweise wird von Bönsch von 1994 treffend dargestellt und von Vogl (2015, S. 55) wie folgt festgehalten: „Die gute, die beste Schule soll es sein, die sich Eltern für ihr Kind wünschen. [...] Schließlich sollen die Kinder nach der Schulzeit auch optimale Chancen haben.“

Daher wurden für die vorliegende Arbeit zwei Studien gewählt, die Grundlagen dafür darstellen, weshalb es zu einer Entscheidung für eine Mittelschule oder ein Gymnasium kommt.

In der Studie des österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung wurden Motive der befragten Eltern, die ein Kind kurz vor oder nach dem Schulübertritt in die Sekundarstufe I haben, beleuchtet. Dabei wird von der Grundannahme ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt über die gleiche kognitive Leistungsfähigkeit in schulischer Hinsicht verfügen. Dabei darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass zusätzlich zur kognitiven Stärke auch noch weitere Ressourcen kommen, die einen Bildungsfortschritt begünstigen können (vgl. Schlögl & Lachmayr, 2004, S. 5). Dazu zählen vor allem „Einkommen, Status, Bildung, Migrationshintergrund, Einwohnerzahl, Geschwisteranzahl, Haushaltsform, mütterliche Erwerbstätigkeit und Geschlecht des Kindes“ (ebd. S. 6). Im Speziellen wirkt sich jedoch der Bildungshintergrund aus, der darüber entscheidet, welche Schulart von den Eltern gewählt wird. Dabei halten Schlögl und Lachmayr (2004, S. 8ff.) folgende Beweggründe für eine Schulwegentscheidung fest:

- **Zukunftsorientierte Möglichkeiten** sollen möglichst weitreichend sein und umfassen die Einschätzungen der Arbeitsplatzchancen und Verdienstmöglichkeiten sowie Chancenvielfalt im Bereich der Berufswahl.
- Der Schulweg, die familiäre Situation und die zu erwartenden Kosten der gewählten Schule zählen zu den **pragmatischen Gründen**.
- Bei den **schultyp- und standortrelevanten Aspekten** wird vor allem der Nutzen betrachtet, den die Schule im weiteren Verlauf auf die Allgemeinbildung und auf die spätere Hochschulreife hat.

Dabei zeigte sich, dass viele der befragten Eltern vor einem Schulübergang von der Volksschule zur Sekundarstufe I pragmatische Gründe angaben. Diese wurden aber tendenziell weniger genannt, je höher die Schichtzugehörigkeit der Eltern war (vgl. ebd. S. 9).

In einer weiteren Studie, die in Form einer Evaluierung der österreichischen Schulmodelle an der Universität Salzburg vorgenommen wurde, beleuchteten Schmidinger und Siwek-Marcon

(2010) die Thematik der Schulwahlmotive der Eltern. Dabei befassten sich die Autoren mit folgenden drei Schwerpunkten (vgl. Schmidinger & Siwek-Marcon, 2010, S. 230–236):

- Erwartungen der Eltern an die weiterführende Schule:

Die Aussicht auf eine gute Allgemeinbildung, die durch fachlich und pädagogisch qualifiziertes Lehrpersonal vermittelt wird, steht im Fokus der Eltern. Des Weiteren ist den Eltern wichtig, dass die „Leistungsanforderungen, die meist mit einem guten Ruf in Verbindung gebracht werden“ an die Ausbildung angepasst sind und ihrem Kind nach Absolvierung der Schule die Wege für weitere Ausbildungen offenstehen. Dabei betonen Schmidinger und Siwek-Marcon, dass Eltern nur schwer im Vorfeld die pädagogische Vermittlung des Lehrpersonals beurteilen können und es somit der Ruf der Schule ist, auf den man sich bei der Schulwahl verlässt (vgl. Schmidinger & Siwek-Marcon, 2010, S. 231).

- Faktoren, die eine Schulwahl beeinflussen:

Pragmatische Gründe sind ein Faktor, der die Schulwahl beeinflusst. Dabei werden vor allem die Distanz bzw. die Möglichkeiten der Anfahrt und die mit dem Schultyp verbundenen Kosten abgewogen.

Die **soziale und nationale Herkunft** wird in diesem Kontext mit dem Bildungsstatus in Verbindung gebracht. Dabei zeigt sich, dass Eltern mit hohem sozialen Status auch eine höhere Bildung vorweisen und tendenziell diese Lebenssituation erhalten möchten. Eltern mit einem niedrigeren Sozialstatus fassen zwar einen sozialen Aufstieg ins Auge, entscheiden sich aber dennoch häufiger für eine kürzere Ausbildungszeit. In der vorliegenden Studie zeigt sich eine tendenzielle Parallele zwischen nationaler Herkunft und statusniedrigen Familien (vgl. ebd., S. 232).

Die **regionalen Faktoren** umfassen vor allem die Schulmöglichkeiten, die einem jeweiligen Bezirk zur Verfügung stehen. Dabei ist zu erkennen, dass es ein Stadt-Land-, aber auch ein Ost-West-Gefälle gibt, die begründen, dass in ländlicheren Orten die Schülerinnen und Schüler eher eine Mittelschule besuchen (vgl. ebd. 233).

- Schulwahl nach Schulmodellen:

Bei dem Auswahlverfahren nach Schulmodellen werden besonders deren Unterschiede betrachtet und als Auswahlkriterien genannt. So ergab die Studie, dass Eltern, die ihr Kind in die AHS schicken wollen, auf die Allgemeinbildung und den sicheren Zugang zu einer Hochschule Wert legen. Schülerinnen und Schüler, die zukünftig eine Mittelschule bzw. früher eine Hauptschule besuchen wollten, nannten den Ruf der Schule, aber auch die Schulschwerpunkte und -inhalte als Entscheidungsgründe (vgl. ebd. S. 235).

5 Forschungsfragen und Hypothesen

Die Forschungsfrage und die Hypothesen dieser Arbeit werden basierend auf der Problemstellung, dem Forschungsinteresse sowie der Literatur, wie den Herkunftseffekten nach Boudon und dem Wert-Erwartungs-Modell nach Esser, hergeleitet. Dabei nehmen die Themenschwerpunkte Schulwesen, Notengebung und Rollenzuordnung der beteiligten Personen eine beeinflussende Funktion ein.

5.1 Forschungsfrage und Hypothese 1

Forschungsfrage: Empfinden Kinder der 3. Volksschulklasse einen erhöhten Druck aufgrund schulischer Anforderungen hinsichtlich des Schulübertritts in die Sekundarstufe?

Das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit liegt auf der Leistung der Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse Volksschule. Es wird untersucht, ob die geforderten Leistungen in Hinblick auf den Schulübertritt in die Sekundarstufe zu einem Druckempfinden führen.

Leistung wird dadurch definiert, inwiefern ein Individuum eine Aufgabenstellung bewältigt bzw. in welchem Ausmaß es sich Fertigkeiten und Fähigkeiten angeeignet hat (vgl. Schaub und Zenke 2007, S. 389). Ob bzw. wie gut sich Schülerinnen und Schüler gelehrt Inhalte angeeignet haben, wird im schulischen Leistungskontext mittels Ziffernbeurteilung festgehalten. Dabei nehmen die vergebenen Noten, speziell in Hinblick auf den bevorstehenden Schulübertritt, eine wichtige Rolle ein, da diese für die Aufnahme in ein Gymnasium herangezogen werden. Entspricht ein Kind nicht den schulischen Leistungsmaßstäben, die durch das Schulunterrichtsgesetz vorgegeben sind und in Form der Beurteilung der Lehrerin oder des Lehrers umgesetzt werden, kann dies zu Leistungsdruck führen. Basierend auf den Annahmen der Autoren Schumacher, Däschler-Seiler und Weitzel kommt es aufgrund des Erfolgswunsches der Eltern zu verplanter Freizeit, erhöhtem Lerneinsatz und gezieltem Streben nach Höchstleistungen, was in der Folge als Druck empfunden werden kann.

Im Zuge dieser Annahmen wird folgende Hypothese hergeleitet:

- Schülerinnen und Schüler empfinden in der 3. Klasse Volksschule einen erhöhten Leistungsdruck aufgrund des bevorstehenden Übergangs in weiterführende Schulen.

5.2 Forschungsfrage und Hypothese 2

Fragestellung: Verfügen Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse Volksschule aufgrund vermehrter schulischer Anforderungen über weniger Freizeit?

In Bezug auf die Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse Volksschule werden zum einen auf die literarischen Berichterstattungen, wie die Bildungsaspiration und die Notengebung und deren Auswirkung, zurückgegriffen und zum anderen jene Items (Fragen 39 bis 45) des Fragebogens herangezogen, bei denen es um die Freizeitgestaltung der Kinder geht. Aber auch die Punkte 31 bis 38, die das außerschulische Lernangebot der Kinder näher erfragen, sollen in Verbindung zum Freizeitprogramm der Schülerinnen und Schüler gestellt werden.

Hypothese 2: Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse Volksschule widmen sich vermehrt den schulischen Aufgaben und verfügen über weniger Freizeit.

5.3 Forschungsfrage und Hypothese 3

Fragestellung: Beeinflussen Eltern, Geschwister und Freunde die Schulwahl am Ende der Volksschulzeit?

Der Bereich der einflussnehmenden Personen in Bezug auf den Schulübertritt wird mittels der dritten Forschungsfrage überprüft. Dabei wird betrachtet, welche Bedeutung die Schulwahl der Eltern bzw. der Freundinnen oder Freunde hat.

Besonderes Augenmerk wird auf die Peers gelegt, da diese für „Kinder [...] unterstützend wirken können“ (Geppert, Katschnig, Kilian; 2012, S. 62). Probleme werden unter Gleichaltrigen miteinander besprochen und teilweise einfacher gelöst als mit der Unterstützung der Eltern. Im Speziellen sehen Eltern die Unterstützung der Peergroups beim Schulübertritt als hilfreich, da so die Kinder den Schulübergang, der mit neuen Lehrpersonen und Lernstrukturen verbunden ist, leichter annehmen (vgl. Geppert, Bauer-Hofmann, Werkl, 2018, S. 31).

Aufgrund der Annahmen, dass Schülerinnen und Schüler den Übergang mit vertrauten Personen besser annehmen können bzw. ihnen Sicherheit gibt, stellt sich die Frage, ob sich Kinder der 3. Volksschulklasse durch den Freundeskreis beeinflussen lassen, weshalb die dritte Hypothese aufgestellt wurde.

Hypothese 3: Die Schulwahl nach der Volksschule wird von Eltern, Geschwistern und Freunden beeinflusst.

5.4 Forschungsfrage und Hypothese 4

Fragestellung: Streben Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss eher die Gymnasialreife der Kinder an?

Basierend auf den primären und sekundären Herkunftseffekten nach Boudon und dem Wert-Erwartungs-Modell nach Esser liegt die Vermutung nahe, dass Eltern, die einen höheren Bildungsabschluss haben, die Gymnasialreife für ihre Kinder anstreben. Unter Beachtung der primären Effekte, die die schulischen Grundmöglichkeiten eingrenzen oder erweitern können (vgl. Relikowski, Schneider und Blossfeld 2010, S. 144), nehmen die sekundären Effekte, im Hinblick auf die Hypothese, eine wichtige Rolle ein. Diese beeinflussen die schulische Entscheidung insofern, dass Nutzen und Kosten abgewogen werden und somit Familien ihren jeweiligen Status erhalten bzw. erhöhen wollen. Die Ressourcen, die das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital umfassen, führen demnach je nach Lebenssituation zu einer Entscheidung für oder gegen das Gymnasium. Des Weiteren nimmt die Bildungsaspiration der Eltern eine wichtige Position in der Thematik Schulübertritt ein. Laut Schauenberg (2007, S. 191) ist es trotz gesellschaftlichen Wandels und Änderungen im Schulwesen so, dass Eltern mit der bestmöglichen Platzierung im Schulsystem, die das Gymnasium darstellt, auf einen optimalen Lebensstandard ihrer Kinder hoffen.

Hinsichtlich dieser theoretischen Feststellungen lässt sich folgende Hypothese herleiten:

Hypothese 4: Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss streben tendenziell eher die Gymnasialreife ihrer Kinder an.

5.5 Forschungsfrage und Hypothese 5

Fragestellung: Bekommen Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen wollen, eher Nachhilfe als jene, die in die Mittelschule gehen wollen?

Eltern möchten ihren Kindern alle Möglichkeiten in ihren Lebensplanungen offenhalten und achten daher darauf, diese im Bildungssystem so zu platzieren, dass ihnen die optimalen Startbedingungen gegeben sind. Um diese zu erreichen, ist es laut Denner und Schumacher (2014, S. 61) manchmal notwendig, auf außerschulische Unterstützung in Form von Nachhilfe zurückzugreifen. Bezüglich der Thematik des Leistungsdrucks hinsichtlich der frei verfügbaren Zeit für Schülerinnen und Schüler wird betrachtet, ob sich der zukünftige Schulwunsch auf die Freizeitgestaltung bzw. die Annahme von Nachhilfe auswirkt.

Hypothese 5: Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen möchten, bekommen eher Nachhilfe als Schülerinnen und Schüler, die eine Mittelschule besuchen wollen.

Mittels der Hauptfragestellung und den forschungsleitenden Fragen soll erfasst werden, welche Wahrnehmung Schülerinnen und Schüler in der 3. Volksschulklasse bezüglich des Übertritts haben und ob dieser sich belastend auf die Kinder dieses Jahrgangs auswirkt. Des Weiteren wird im Zuge dieser Arbeit erfasst, wodurch sich Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Schulwahl beeinflussen lassen bzw. ob Volksschulkinder generell ein Mitspracherecht bezüglich der Schullaufbahn haben.

6 Methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wird für den theoretischen Abschnitt der Arbeit Literaturrecherche betrieben, Aussagen von Autorinnen und Autoren zusammengetragen und anschließend diskutiert. Anschließend erfolgt eine empirische Annäherung an das Thema.

Basierend auf theoretischen Informationen werden im weiteren Verlauf Fragebögen erstellt, die sich dem Themenbereich Leistungsdruck in der 3. Klasse Volksschule widmen. Dabei werden Fragebögen für Schülerinnen und Schüler angefertigt. Bei der stichprobenartigen Auswahl der Probandinnen bzw. Probanden wurde darauf geachtet, dass soziodemografische Daten, wie Geschlecht, Beruf und Schichtzugehörigkeit, möglichst ausgewogen vertreten sind. Des Weiteren wurden keine Schülerinnen oder Schüler der eigenen Schule für diesen Forschungszweck herangezogen, um Verfälschungen der Arbeit oder Irritationen im Schulwesen zu vermeiden. Die durch den Fragebogen gewonnenen Informationen wurden im weiteren Verlauf mit dem Programm SPSS bearbeitet, um so aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten.

6.1 Methode der Datengewinnung

6.1.1 Untersuchungsdesign

In Bezug auf die vorliegende Arbeit wurden Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse Volksschule mittels eines Fragebogens zur Thematik ‚Leistungsdruck in der 3. Schulstufe aufgrund des bevorstehenden Übergangs in eine weiterführende Schule‘ befragt. Der Fragebogen orientiert sich an den Vorgaben der NOESIS-Studie und wurde anhand dieser formuliert und formatiert.

6.1.2 Entwicklung des Fragebogens

Da es bis dato keinen Fragebogen für die 3. Klasse Volksschule im Themenbereich Leistungsdruck gab, wurde der vorliegende Fragebogen nach vorangegangenem Literaturstudium selbst zusammengestellt. Bortz und Döring (2006, S. 253) legen bei der Erstellung eines Fragebogens nahe, bereits vorhandene Fragebögen heranzuziehen, die sich in dem Themenkontext befinden, und auf die eigene Situation umzuformulieren bzw. umzustrukturieren. Es wurde dabei darauf geachtet, dass die Fragebogenstruktur und auch

die Art der Fragestellung passend zu dem Projekt NOESIS sind. Des Weiteren wurden folgende Punkte bei einer Fragebogenerstellung laut Raithel (2008, S. 67) berücksichtigt:

Formen, Struktur und Funktion von Fragen

Fragestellungen lassen sich bei einem Fragebogen laut Raithel (2008, S. 68) grob in offene und geschlossene Fragen unterteilen. Offen formulierte Fragen werden von den Befragten in eigenen Worten beantwortet. Bei geschlossenen Fragen sind Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Als Alternative zwischen geschlossenen und offenen Fragen bieten sich halb offene Fragen an (vgl. ebd.). Bei dem Schülerfragebogen, der für diese Arbeit zusammengestellt wurde, wurden zum Großteil geschlossene Fragen formuliert, da dies für die befragte Altersgruppe der Schülerinnen und Schüler am besten geeignet erschien, um eine Überforderung zu vermeiden. Diese Entscheidung lässt sich durch Diekmann (2005) begründen. Dieser hielt fest, dass geschlossene Fragen zu einer besseren Vergleichbarkeit der Fragen, höherer Durchführungs- und Auswertungsobjektivität, geringerem Zeitaufwand für die Befragten, leichter Beantwortbarkeit und einem geringeren Aufwand bei der Auswertung führen (vgl. Diekmann, 2005, S. 408).

Die Ausnahme bezüglich halb offener Fragestellung stellt die Erkundigung über den Ausbildungsgrad der Eltern dar. Hier konnten Schülerinnen und Schüler auch eine nicht vorgegebene Antwort unter dem Punkt ‚Sonstiges‘ notieren.

Für das Beantworten des Fragebogens wurden vorgegebene Antwortmöglichkeiten notiert, die entweder in eine zweistufige (ja oder nein), eine dreistufige (stimmt gar nicht, stimmt manchmal, stimmt genau) oder eine vierstufige Ratingskala (z. B. seltener, gleich selten, gleich oft, öfter) eingeteilt wurden.

Beispiele für eine zweistufige Skala:

- Frage 1 Ich bin ein Mädchen ein Bub
- Frage 4 Ist Deutsch deine Muttersprache? Ja Nein

Beispiele für eine dreistufige Skala:

- Frage 10 Meine Eltern reden oft mit mir über die Schule?
 stimmt gar nicht stimmt manchmal stimmt genau
- Frage 46 Welche Schule würdest du gerne besuchen?
 Gymnasium Mittelschule weiß ich nicht

Beispiele für eine vierstufige Skala:

- Frage 39 Freunde sehe ich seltener gleich selten gleich oft öfter als in der 2.Klasse.

Des Weiteren beinhaltet der Fragebogen ‚Multiple Choice Questions‘ (Raithel, 2008, S. 68), bei denen mehrere Antwortmöglichkeiten gewählt werden konnten. Beispiele hierfür sind:

- Frage 31 Wer hilft dir beim Lernen für die Schule?
 - meine Mama mein Papa meine Großeltern
 - meine Hortbetreuung meine Nachhilfe meine Geschwister
 - niemand jemand anderer
- Frage 37 Warum bekommst du Nachhilfe?
 - Damit ich gute Noten für das Gymnasium bekomme.
 - Als Vorbereitung für die neue Schule.
 - Weil ich in manchen Fächern nicht gut bin.
 - Um noch besser zu werden.

Angelehnt an die Konstruktionskriterien von Raithel sind in diesem Fragebogen auch Filterfragen (vgl. Raithel, 2008, S. 71) eingebaut, bei denen die Schülerinnen und Schüler die Frage überspringen dürfen, wenn diese sie nicht betrifft. Diese Möglichkeit wurde bei Frage 35 ‚Bekommst du Nachhilfe?‘ angewandt, indem Schülerinnen und Schüler, die diese mit Nein beantworteten, die Frage 36 und 37 überspringen durften.

Formulierung der Fragen

Bei der Formulierung der Fragen wurde darauf geachtet, dass sie „kurz, einfach, präzise, direkt und eindimensional formuliert“ (Raithel, 2008, S. 73) sind. In diesem Sinn wurde zum einen besonders auf die kindliche Verständlichkeit und zum anderen auf eine altersgerecht angepasste Länge der Fragen als auch des Fragebogens geachtet.

Aufbau des Fragebogens

Bei der Erstellung eines Fragebogens wird auf die inhaltliche Gestaltung als auch die optische Aufbereitung des Fragebogens geachtet (vgl. Raithel, 2008, S. 75).

Der Fragebogen setzt sich aus einem allgemeinen und einem speziellen Teilbereich zusammen. Der allgemeine Teil umfasst die Befragung zu soziodemografischen Daten, wie zum Beispiel Alter, Geschlecht und Muttersprache. Auch der Beruf der Eltern, die Anzahl der Geschwister sowie deren Alter werden im ersten Teil des Fragebogens erhoben. Raithel empfiehlt, sozialstatistische Angaben erst am Ende des Fragebogens zu erheben, jedoch stellen diese Fragen bei der Beantwortung keine Schwierigkeit für die Kinder dar. Somit erkennen sie, dass der Fragebogen keine Testsituation ist.

Im speziellen Teil des Fragebogens werden die Bereiche Bildungsaspiration der Eltern, Unterrichtswahrnehmung und Lernverhalten, Freizeitgestaltung sowie Schulwunsch ermittelt. Diese sind in Themenblöcken zusammengefasst und geben so Aufschluss über die Hypothese und Fragestellungen.

Bildungsaspiration und Schulinteresse der Eltern

Redest du mit deinen Eltern über die Schule?

- F10 Meine Eltern reden oft mit mir über die Schule.
- F11 Meine Eltern fragen mich, wie der Schulalltag war.
- F12 Meine Eltern schauen sich meine Schulhefte an.
- F13 Meine Eltern kontrollieren meine Hausübung.
- F14 Meine Eltern möchten, dass ich gute Noten nach Hause bringe.
- F15 Meine Eltern sagen mir oft, dass ich mehr lernen soll.

Wie reagieren deine Eltern, wenn du eine schlechte Leistung nach Hause bringst?

- F16 Sie sind böse auf mich.
- F17 Sie sind enttäuscht.
- F18 Sie trösten mich.
- F19 Es ist ihnen egal.

Unterrichtswahrnehmung und Lernverhalten

Wie fühlst du dich, wenn du eine Ansage oder einen Test zurückbekommst, die/der nicht so gut ausgefallen ist?

- F20 Ich bin ängstlich.
- F21 Ich bin traurig.
- F22 Es ist mir egal.
- F23 Meine Leistung ist immer gut.

Was hat sich, seitdem du die 3. Klasse Volksschule besuchst, verändert?

F24 Ich habe weniger Freizeit als in der 2. Klasse.

F25 Es ist für mich wichtiger geworden, gute Noten zu schreiben.

F26 Ich lerne nun öfters vor Tests oder Ansagen.

F27 Ich komme mit den Hausaufgaben kaum nach.

F28 Der Unterricht geht so schnell, dass ich oft nicht folgen kann.

F29 Ich strenge mich an, um gute Noten zu bekommen.

F30 Wenn ich einige Tage fehle, muss ich mich sehr anstrengen, um wieder Anschluss zu finden.

Wie bekommst du Unterstützung?

F31 Wer hilft dir beim Lernen für die Schule?

F32 Die Person erklärt mir die Inhalte nochmals.

F33 Die Person lernt mit mir.

F34 Wir üben in den Büchern im Voraus.

F35 Bekommst du Nachhilfe?

F36 Seit wann bekommst du Nachhilfe?

F37 Warum bekommst du Nachhilfe?

F38 Übst du, seit du in der 3. Klasse bist, nach deiner Hausübung noch weiter für die Schule?

Freizeitgestaltung

F39 Freunde sehe ich seltener/gleich selten/gleich oft/öfter als in der 2. Klasse.

F40 Sport mache ich seltener/gleich selten/gleich oft/öfter als in der 2. Klasse.

F41 Bücher lese ich seltener/gleich selten/gleich oft/öfter als in der 2. Klasse.

F42 Musik mach ich seltener/gleich selten/gleich oft/öfter als in der 2. Klasse.

F43 Fernseher/Computer benutze ich seltener/gleich selten/gleich oft/öfter als in der 2. Klasse.

F44 Ich faulenze seltener/gleich selten/gleich oft/öfter als in der 2. Klasse.

F45 Für die Schule übe ich seltener/gleich selten/gleich oft/öfter als in der 2. Klasse.

Schulwunsch

F46 Welche Schule würdest du gerne besuchen?

F47 Welche Schule wünschen sich deine Eltern für dich?

F48 Welche Schule besucht dein Bruder/deine Brüder?

F49 Welche Schule besucht deine Schwester/deine Schwestern?

Machst du dir manchmal Gedanken, ob du es schaffst, in deine Wunschschule zu kommen?

F50 Ich überlege oft, ob ich in meine Wunschschule komme.

F51 Ich denke darüber nach, ob ich etwas ändern soll, damit ich in meine Wunschschule komme.

F52 Ich mache mir Gedanken darüber, dass meine Noten vielleicht nicht gut genug sind.

F53 Ich würde mir mehr Hilfe wünschen, um in meine Wunschschule zu kommen.

F54 Ich habe Angst, dass ich meine Eltern enttäuschen könnte.

F55 Es wäre für meine Eltern schlimm, wenn ich aufgrund meiner Noten eine andere Schule besuchen müsste.

Was weißt du schon von deiner neuen Schule?

F56 Ich kann mit meinen Volksschulfreunden zusammen in die Schule gehen.

F57 Meine Geschwister sind/waren auch an der Schule.

F58 Ich werde mich sehr anstrengen müssen.

F59 Ich werde viele interessante Dinge lernen.

F60 Die Schule ist in der Nähe von meinem Zuhause.

6.1.3 Auswahl der Volksschulen

Die teilnehmenden Volksschulen wurden vorab ausgewählt. Das Einverständnis zur Durchführung des Fragebogens wurde zunächst beim Landesschulrat für Niederösterreich schriftlich und im weiteren Verlauf bei den Direktorinnen der Volksschulen telefonisch eingeholt. Die für die Untersuchung notwendigen fünf Volksschulen mit jeweils zwei bis drei Schulklassen wurden beim Landesschulrat für Niederösterreich eingereicht und bewilligt. Daraus folgt, dass insgesamt fünf Schulen mit insgesamt 296 Schülerinnen und Schülern an der Befragung teilnehmen durften. Da diese Befragung auf Freiwilligkeit basiert, wurden die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Erziehungsberechtigte um eine Einverständniserklärung gebeten. Dieses Formular ist im Anhang dieser Arbeit nachzulesen. Damit die Anonymität sowohl der Schulen als auch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewährleistet bleibt, ist es nicht möglich, die Liste der teilgenommenen Volksschulen einzusehen.

6.1.4 Durchführung der Befragung

Bei der Durchführung der Befragung wurde darauf geachtet, dass die Verständlichkeit des Fragebogens bei den Kindern vorhanden ist, um so ein zielbringendes Ergebnis zu erlangen. Dafür werden die Fragebögen unter der Anwesenheit eines Interviewers mit den Kindern ausgefüllt, um bei eventuellen Rückfragen die Möglichkeit bieten zu können, diese zu beantworten. Da die Fragebögen von weiteren Interviewern ausgehändigt wurden, wurden diese vorab geschult und kontrolliert (vgl. Raithel, 2008, S. 78).

6.1.5 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus mehreren Schulstandorten im südlichen Niederösterreich zusammen und wurde im Frühjahr 2017 erhoben. Es wurden dabei jene Kinder befragt, die zu diesem Zeitpunkt eine 3. Klasse Volksschule besuchten und sich somit mit dem Jahreszeugnis dieser Klasse an den weiterführenden Schulen anmelden mussten. Für die Befragung waren vor allem jene Schülerinnen und Schüler von Interesse, die eine Beurteilung in den Gegenständen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht erhalten hatten und sich zwischen einer Neuen Mittelschule und einem Gymnasium entscheiden mussten. Aufgrund dessen wurden von den ausgefüllten Schülerinnen- und Schülerfragebögen 267 für die weitere Auswertung weiterverwendet. Diese Anzahl entspricht einer Prozentzahl von 90,2.

7 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Für die Auswertung des Fragebogens wird das Programm SPSS verwendet, da es viele Möglichkeiten bietet, um Datensätze zu berechnen (vgl. Budischewski & Kriens, 2015, S. 10).

Die vorliegenden Fragebögen wurden zunächst fortlaufend mit einer sogenannten Identifikationsnummer durchnummeriert, um so die Fragebögen den Daten des Programmes zuordnen zu können. Jürgen Raithel betitelt diesen Vorgang nach Kirchhoff (Raithel, 2008, S. 83) als die Erstellung eines Kodeplans. Dabei ist es wichtig, jede Variable einem bestimmten Wert mit all seinen Ausprägungen zuzuordnen.

Zu Beginn der Datenauswertung wird die Möglichkeit der deskriptiven Statistik herangezogen, um so mittels Häufigkeitstabellen einen groben Überblick über die Antworten der Befragten zu bekommen (vgl. Raithel, 2008, S. 127).

7.1 Stichprobenauswahl

An der durchgeführten Befragung nahmen insgesamt 267 Schülerinnen und Schüler teil. Diese Stichprobe teilt sich in 46,8 % Mädchen ($n = 125$) und 53,2 % Buben ($n = 142$). Die befragten Personen sind somit nach Geschlecht ungefähr gleich stark verteilt.

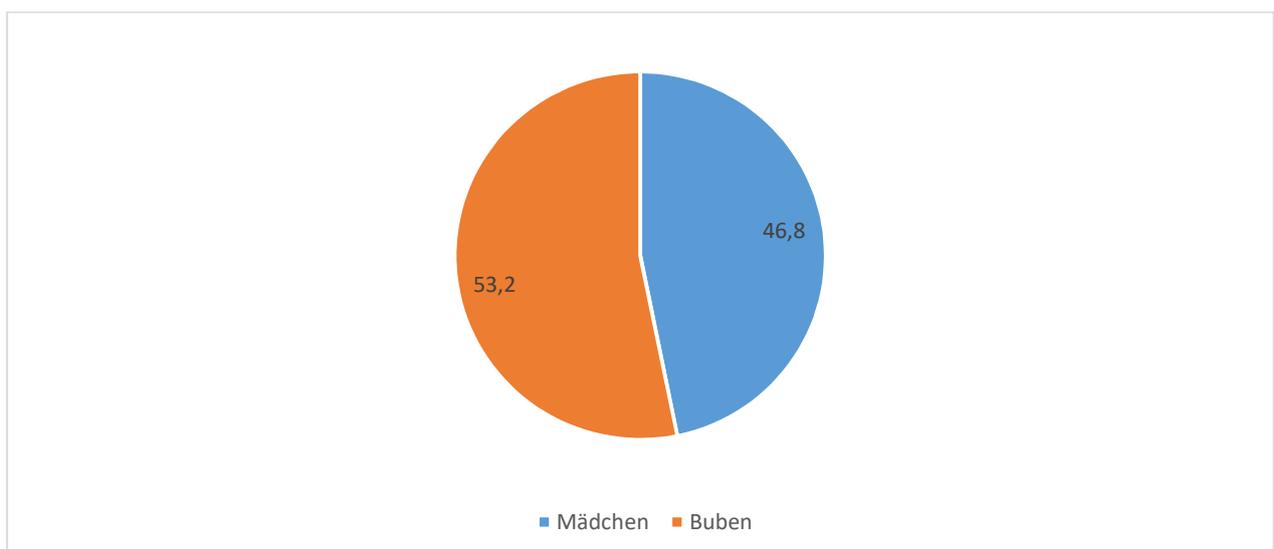


Abbildung 4: Geschlechterverteilung der Befragten (eigene Darstellung)

Die Schülerinnen und Schüler wurden im Fragebogen nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern befragt. Da diese Frage jedoch nur teilweise von Kindern beantwortet werden konnte, wird für den Bildungsgrad der Eltern die Frage nach der Anzahl der Bücher herangezogen. Das Heranziehen der Schätzung der Bücher basiert auf den Erkenntnissen von Boudon, der zwischen primären und sekundären Effekten unterscheidet (vgl. Kapitel 4.1). Die differenten kulturellen Möglichkeiten je nach sozialem Status beim Eintritt in den Schulalltag gehen laut Boudon auf die primären Herkunftseffekte zurück. Dies begründet Boudon damit, dass Personen mit geringerem sozialen Status über weniger kulturelle Ausstattung verfügen und somit auch ein geringerer Lernerfolg gewährleistet werden kann (vgl. Geppert, 2017, S. 23).

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, dass die wenigsten Kinder mit 3,4 % 0–10 Bücher haben (n = 9). Die meisten Schülerinnen und Schüler, nämlich 25,8 % (n = 69), schätzen den heimischen Buchbesitz auf 26–100 Bücher. Dieser Wert wird von 20,6 % der Kinder (n = 55) mit jeweils 101–200 bzw. über 300 Büchern gefolgt. 18,7% der Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie 201–300 Bücher zu Hause haben und 10,9 % sind im Besitz von 11–25 Büchern.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	0–10	9	3,4	3,4	3,4
	11–25	29	10,9	10,9	14,2
	26–100	69	25,8	25,8	40,1
	101–200	55	20,6	20,6	60,7
	201–300	50	18,7	18,7	79,4
	über 300	55	20,6	20,6	100,0
	Gesamt	267	100,0	100,0	

Tabelle 1: Anzahl der Bücher (eigene Darstellung)

Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Schulnoten der 3. Klasse Volksschule am Ende des Schuljahres erhoben. Für die Erhebung der Beurteilung hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Beurteilung ‚Sehr gut‘ (1) bis ‚Nicht Genügend‘ (5) einzutragen. Ergänzend dazu wurde die Möglichkeit geboten, diese Fragestellung auszulassen, wenn es keine Beurteilung gibt. Dabei wird außer Acht gelassen, ob die Beurteilung aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, alternativer Beurteilungsformen oder anderer Gründe nicht angegeben wurde. Die Erhebung ergab, dass in Deutsch 55, in Mathematik 54 und in Sachunterricht 55 Kinder keine Beurteilung in der 3. Klasse Volksschule erhalten haben. Der Notendurchschnitt der ziffernbeurteilten Kinder beträgt in Deutsch 1,85, in Mathematik 1,77 und in Sachunterricht 1,51.

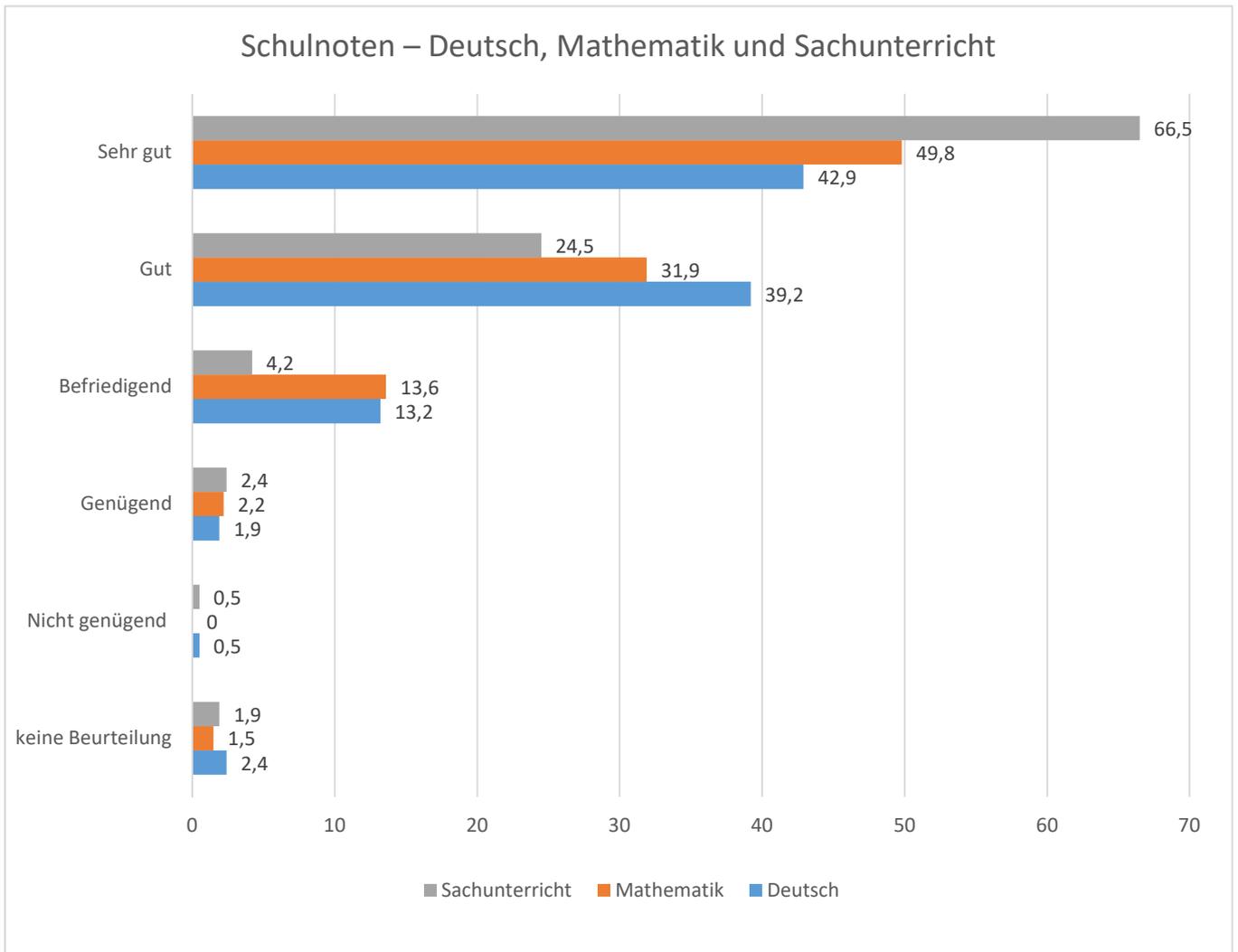


Abbildung 5: Schulnoten Deutsch, Mathematik und Sachunterricht (eigene Darstellung)

Wie der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen ist, wachsen mit 66,3 % (n = 177) etwa zwei Drittel des Studienkollektivs deutschsprachig auf. Diese werden von 4,5 % serbischer, 4,1 % ungarischer und 3,4 % türkischer Muttersprache gefolgt. Mit jeweils 0,4 %, was einer Häufigkeit von 1 entspricht, sprechen die Schülerinnen und Schüler unter anderem Moldawisch, Slowenisch, Persisch, Italienisch sowie Gebärdensprache.

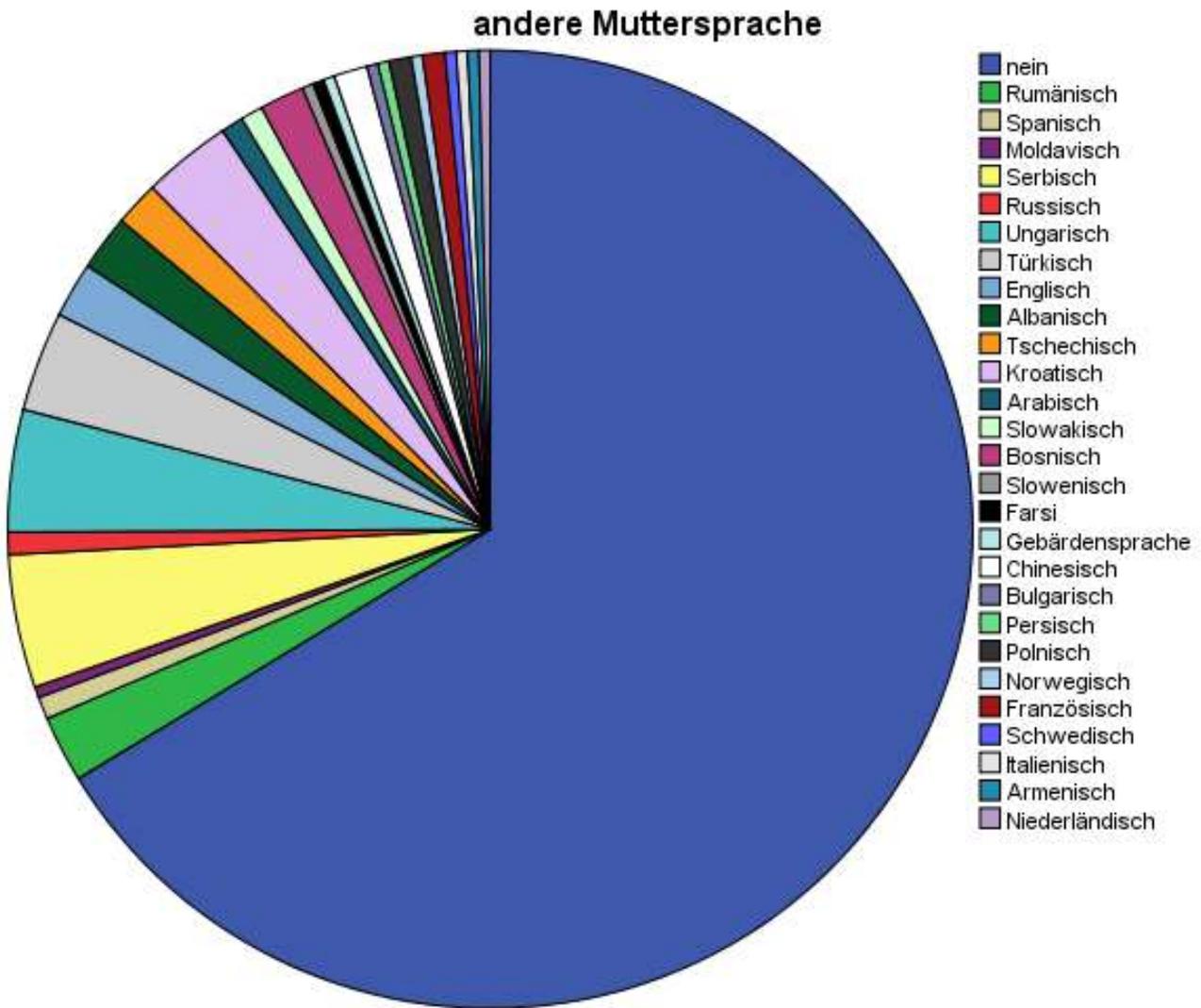


Abbildung 6: Muttersprachen in der Studie (eigene Darstellung)

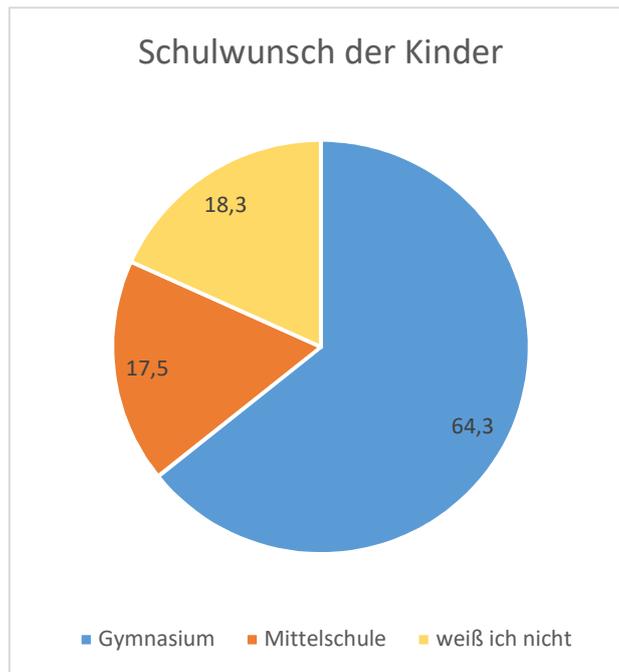


Abbildung 7: Schulwunsch der befragten Kinder (eigene Darstellung)

Da der Schulwunsch der befragten Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf den Übergang in die Sekundarstufe I nicht außer Acht gelassen werden soll, wird dieser in einem Kreisdiagramm dargestellt. Dabei ist zu erkennen, dass nahezu zwei Drittel (64,3 %) den Wunsch haben, ein Gymnasium zu besuchen. 17,5 % der Befragten gaben an, in eine Mittelschule gehen zu wollen, und 18,3 % sind sich bezüglich der bevorstehenden Schulwahl noch nicht sicher.

7.2 Hypothesentests

Im folgenden Kapitel werden die Hypothesen mittels Analyseverfahren bestätigt oder verworfen, um so die Fragestellung dieser Masterarbeit beantworten zu können.

„Empfinden Kinder der 3. Volksschulklasse einen möglicherweise erhöhten Druck – im Vergleich zur 2. Schulklasse – aufgrund schulischer Anforderungen?“

7.2.1 Auswertung Forschungsfrage und Hypothese 1

Hypothese: Schülerinnen und Schüler empfinden in der 3. Klasse Volksschule einen Leistungsdruck aufgrund des bevorstehenden Übergangs in weiterführende Schulen.

Um diese Hypothese beantworten zu können, werden die Fragen 25 („Es ist für mich wichtiger geworden, gute Noten zu haben.“), 26 („Ich lerne nun öfter vor Tests und Ansagen.“) und 29 („Ich strenge mich an, um gute Noten zu bekommen.“) herangezogen. Dabei wird darauf geachtet, inwiefern Schülerinnen und Schüler, in Hinblick auf den Schulwunsch, sehr gute Noten als wichtig erachten.

	stimmt gar nicht	stimmt manchmal	stimmt genau
Frage 25 – Es ist für mich wichtiger geworden, gute Noten zu haben.	11,4 %	20,5 %	68,1 %
Frage 26 – Ich lerne nun öfter vor Tests und Ansagen.	17,2 %	37,0 %	45,8 %
Frage 29 – Ich strenge mich an, um gute Noten zu bekommen.	4,2 %	20,1 %	75,8 %

Tabelle 2: Prozentuelle Ausprägungen der Fragen 25, 26 und 29 (eigene Darstellung)

Im Speziellen nehmen die Fragen 25, 26 und 29 eine wichtige Rolle bezüglich der Hypothese 1 ein. Wie man der obigen Tabelle entnehmen kann, geben 75,8 % der Schülerinnen und Schüler an, sich für gute Noten anstrengen zu müssen. 68,1 % der befragten Schülerinnen und Schüler ist es wichtiger geworden, gute Noten zu bekommen. Bezüglich des zeitlichen Einsatzes sind aber nur 45,8 % der Kinder der 3. Volksschulklasse bereit, mehr zu investieren. Um diese Darstellung auf Grundlage der gewünschten Schulwahl der Schülerinnen und Schüler umzulegen, werden im folgenden Absatz die Antwortmöglichkeiten separat betrachtet.

Zunächst wird untersucht, ob es für Schülerinnen und Schüler der 3. Schulstufe nun wichtiger geworden ist, gute Noten zu bekommen. Anhand der Abbildung 8 ist ersichtlich, dass für die Befragten aufgrund der gewünschten Schulart für die Sekundarstufe I, vor allem für jene, die bereits wissen, welche Schulart sie besuchen wollen, die guten Noten wichtiger geworden sind. 74,0 % der Kinder, die die Mittelschule besuchen wollen, und 69,4 % der Kinder, welche das Gymnasium bevorzugen, geben an, dass ihnen die Noten wichtiger geworden sind. Lediglich 55,3 % der Schülerinnen und Schüler, die bezüglich der Schulart noch keine Entscheidung getroffen haben, geben an, dass ihnen die guten Noten wichtig sind.

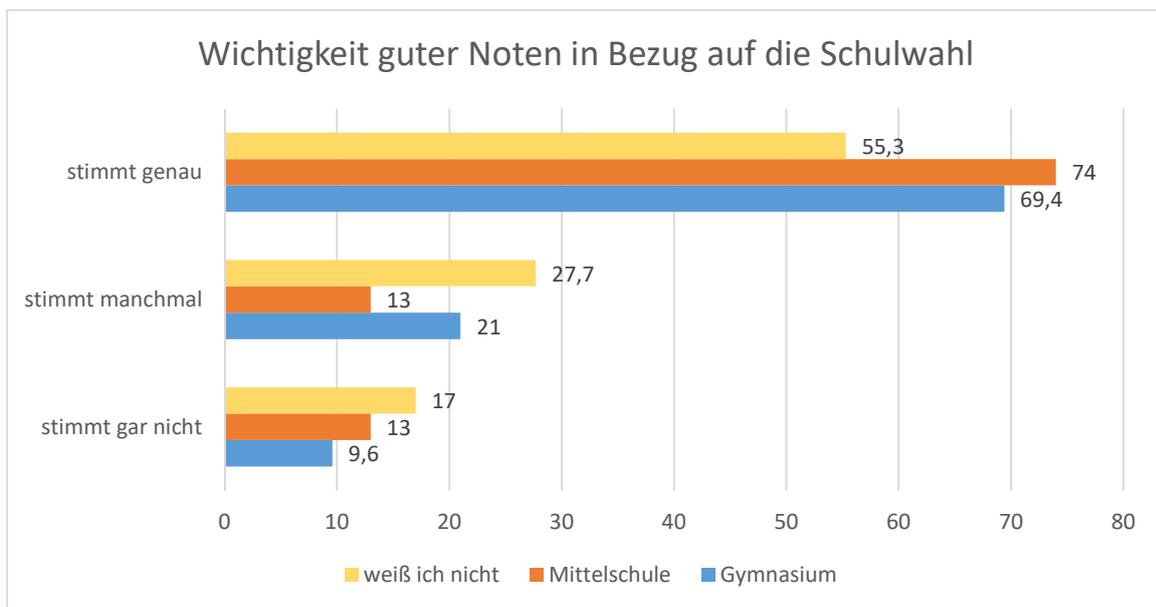


Abbildung 8: Frage 25 – Wichtigkeit guter Noten (eigene Darstellung)

Des Weiteren wird betrachtet, ob Schülerinnen und Schüler seit der 3. Klasse Volksschule mehr üben bzw. lernen müssen (Abb. 9). Dabei zeigt sich, dass jene Kinder, die die Mittelschule (47,8 %) oder das Gymnasium (47 %) bevorzugen, seit der 3. Schulstufe öfter lernen. Bei jenen Kindern, die bezüglich ihrer Schulwahl noch nicht Bescheid wissen, geben nur 42,6 % an, dass das häufigere Lernen auf sie genau zutrifft. Interessant ist, dass bei allen drei Gruppen rund 17 % der Schülerinnen und Schüler angegeben haben, nicht mehr als in vorangegangenen Schuljahren zu lernen.

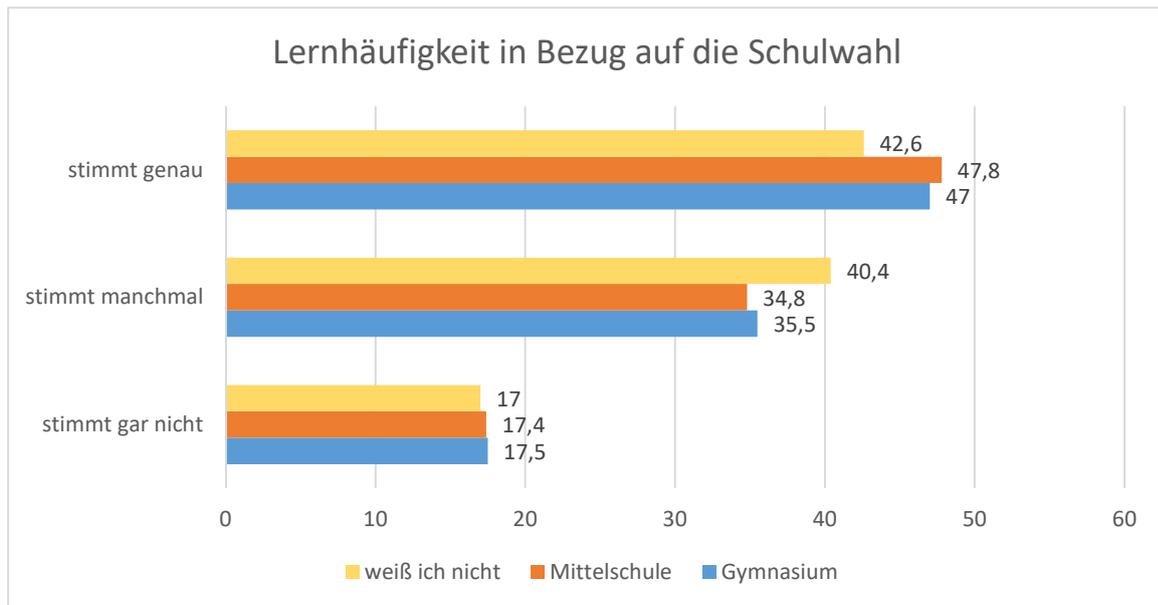


Abbildung 9: Frage 26 – Ich lerne nun öfter vor Tests und Ansagen (eigene Darstellung)

Anhand der Abbildung 10 ist zu erkennen, dass 78,8 % der befragten Schülerinnen und Schüler, die noch nicht wissen, welche Schule sie nach der Volksschulzeit wählen werden, einen großen Einsatz für gute Noten erbringen müssen. Zukünftige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten geben mit 75 % und zukünftige Mittelschülerinnen und -schüler mit 76,1 % an, sich für gute Noten anstrengen zu müssen. Der Großteil der restlichen Schülerinnen und Schüler gab an, manchmal einen großen Einsatz bezüglich der Noten erbringen zu müssen. Dabei lässt sich erkennen, dass sowohl jene Kinder, die noch keine Entscheidung bezüglich der weiteren Schullaufbahn getroffen haben, als auch jene, die bereits einen Zukunftsplan haben, ausgeglichene Antworten bezüglich der Anstrengung für die Noten gegeben haben.

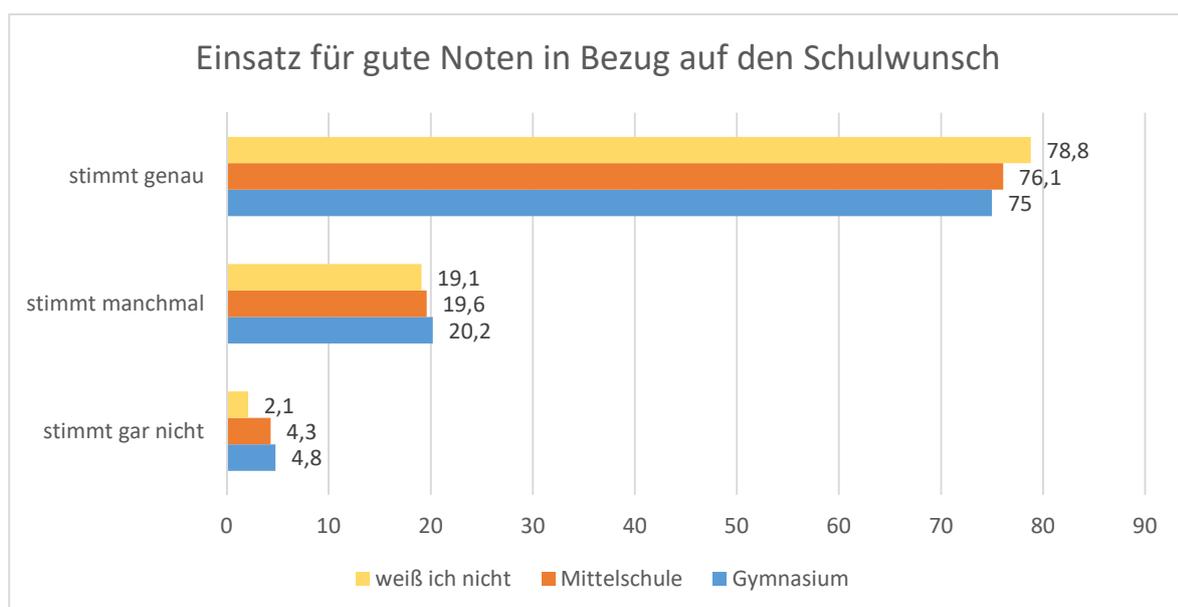


Abbildung 10: Frage 29 – Anstrengung, um gute Noten zu bekommen (eigene Darstellung)

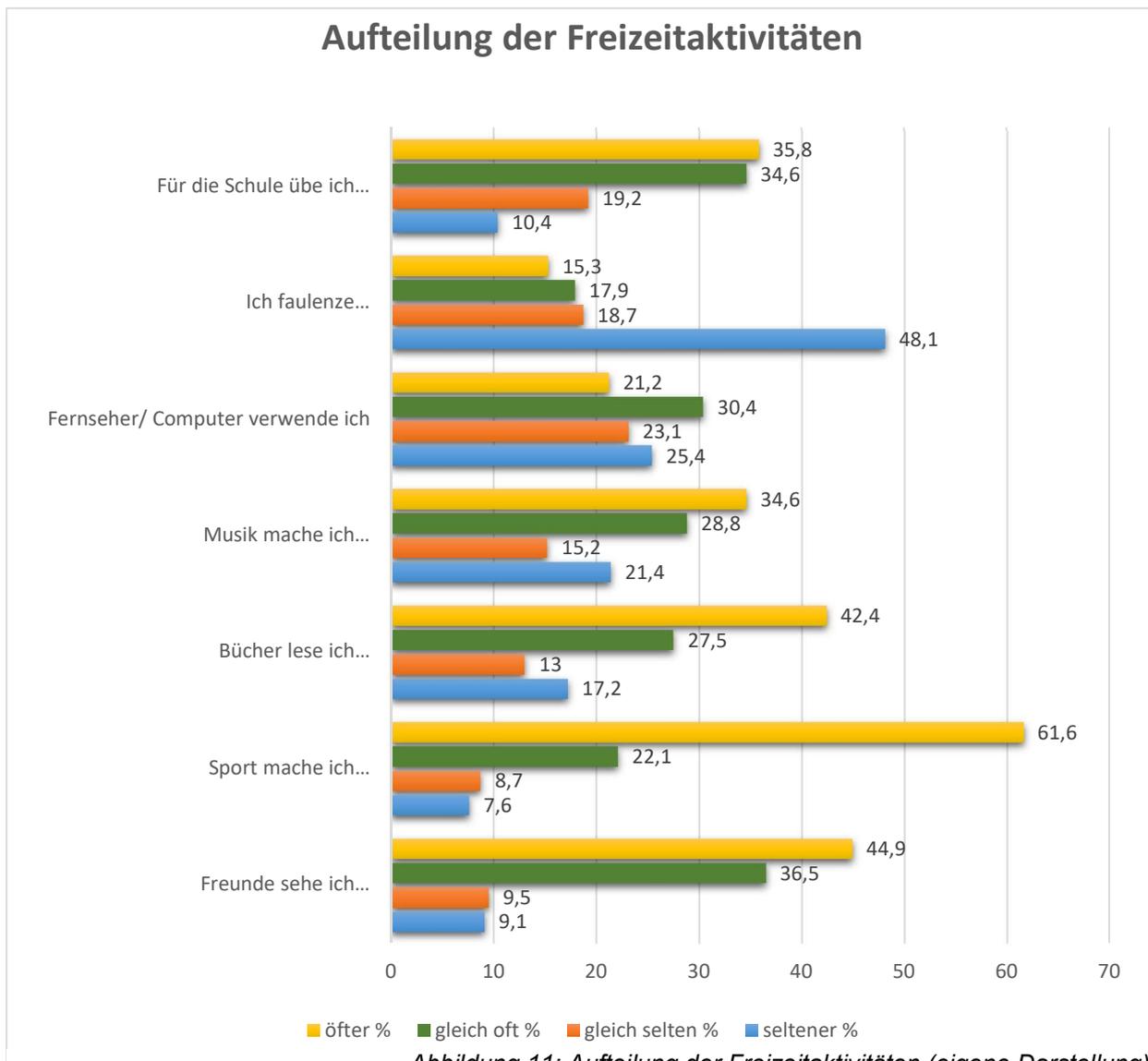
Zusammenfassung

Auffallend bei der Betrachtung der Angaben der Schülerinnen und Schüler ist, dass bei jenen, die bereits wissen, welche Schule sie nach der Volksschule besuchen wollen, die Noten rund 15 % mehr an Bedeutung gewonnen haben. Auch die Lernhäufigkeit zeigt sich bei den Schülerinnen und Schülern, die einen Bildungsplan haben, tendenziell stärker. Eine interessante Wendung ist jedoch gegeben, wenn man die individuelle Einschätzung der befragten Kinder bezüglich des Einsatzes für gute Noten betrachtet. Obwohl es zunächst so wirkte, dass der bevorstehende Schulübertritt hinsichtlich der Noten, bei jenen, die noch nicht wissen, welche Schulart sie wählen werden, nicht so relevant sei, so müssen sich diese laut eigenen Angaben aber für gute Noten einsetzen.

7.2.2 Auswertung Forschungsfrage und Hypothese 2

Hypothese 2: Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse Volksschule widmen sich vermehrt den schulischen Aufgaben und verfügen über weniger Freizeit.

Bei dieser Hypothese wird hinterfragt, ob bei Schülerinnen und Schülern aufgrund des bevorstehenden Übertritts mehr schulischer Aufwand und somit weniger Freizeit besteht. Um diese Annahme zu überprüfen, werden die Fragen 39 bis 44 aus dem Schülerfragebogen herangezogen. Dabei kam es zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler öfter Freunde sehen, Sport machen oder musizieren als in der 2. Klasse. Im Gegensatz dazu nehmen sich Schülerinnen und Schüler weniger Zeit zum Faulenzen und sie benutzen den Fernseher gleich oft oder seltener als in der 2. Schulstufe.



Die Hypothese, dass Schülerinnen und Schüler über weniger Freizeit verfügen, kann anhand des Fragebogens nicht bestätigt werden. Die Kinder der befragten Volksschulklassen haben das Empfinden, sogar mehr Freizeit als in den vorangegangenen Schuljahren zur Verfügung zu haben. Dieses Ergebnis des Fragebogens sollte man differenziert betrachten, da 44,9 % der Schülerinnen und Schüler Freunde öfter sehen, 61,6 % mehr Sport betreiben und 34,6 % häufiger musizieren. Dem gegenüber stehen aber jene Schülerinnen und Schüler, die seltener, gleich selten oder gleich oft fernsehen bzw. Computer spielen bzw. 48,1 % der Kinder, die seltener faulenzten können.

Zusammenfassung

Bei dieser Überprüfung der Hypothese lässt sich klar darstellen, dass Schülerinnen und Schüler möglicherweise die minimierte freie Zeit nicht wahrnehmen, da sie noch genügend Raum für die jeweiligen Hobbys bzw. die geleiteten Freizeitangebote haben. Doch konnte bestätigt werden, dass sie zur kompletten Entspannung keinen Raum mehr zur Verfügung haben.

Lässt man die Thematik, dass zu wenig Zeit für das Faulenzen übrigbleibt, beiseite, so kann man gut beobachten, dass der Ausbau im Bereich von kulturellem und sozialem Kapital besonders außerschulisch immer mehr an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Zinnecker 1990, S. 26). Schülerinnen und Schülern steht somit ein Freizeitprogramm zur Verfügung, in dem sie wiederum Lernphasen eingebaut haben, um so ihre Wettbewerbsposition im schulischen Kontext verbessern zu können. Doch je mehr Qualifikationen sich Gruppen von Kindern aneignen, umso eher verliert diese höhere Qualifikation an Bedeutung und entspricht somit der Normqualifikation (vgl. Fölling-Albers, 2002, S. 120). Generell ist das immer weitere und höhere Streben nach noch mehr Können eine Entwicklung im außerschulischen Kontext.

7.2.3 Auswertung Forschungsfrage und Hypothese 3

Hypothese 3: Die Schulwahl nach der Volksschule wird von Eltern, Geschwistern und Freunden beeinflusst.

Für die Beantwortung dieser Hypothese werden die Fragen 46 bis 49 sowie die Fragen 56 und 57 herangezogen. Da zu wenige der befragten Schülerinnen und Schüler einen Bruder oder eine Schwester haben, wird diese Fragestellung auf die Wunschschiule der Eltern sowie der Freundinnen und Freunde beschränkt.

Wie anhand der nachfolgenden Grafiken zu erkennen ist, zeigt sich hinsichtlich der prozentuellen Verteilung in Bezug auf die Schulwahl, dass die persönlichen Antworten der Schülerinnen und Schüler nahezu jenen der Eltern entsprechen. Jedoch muss berücksichtigt werden, dass die Eltern nicht direkt befragt wurden. Eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gab mit 64,2 % an, in ein Gymnasium gehen zu wollen, und 63,9 % der Eltern teilen diesen Wunsch mit ihren Kindern. 17,5 % der befragten Drittklässlerinnen und Drittklässler gaben die Mittelschule als weiteren Bildungswunsch an, wobei nur 13,7 % der Eltern diese Meinung vertreten bzw. die befragten Schülerinnen und Schüler nicht darüber Bescheid wissen, was ihre Eltern bevorzugen würden. 18,3 % der Kinder haben noch keine Schulwahl getroffen und 22,4 % dieser wissen nicht, welche weiterführende Schule ihre Eltern für sie wählen würden.

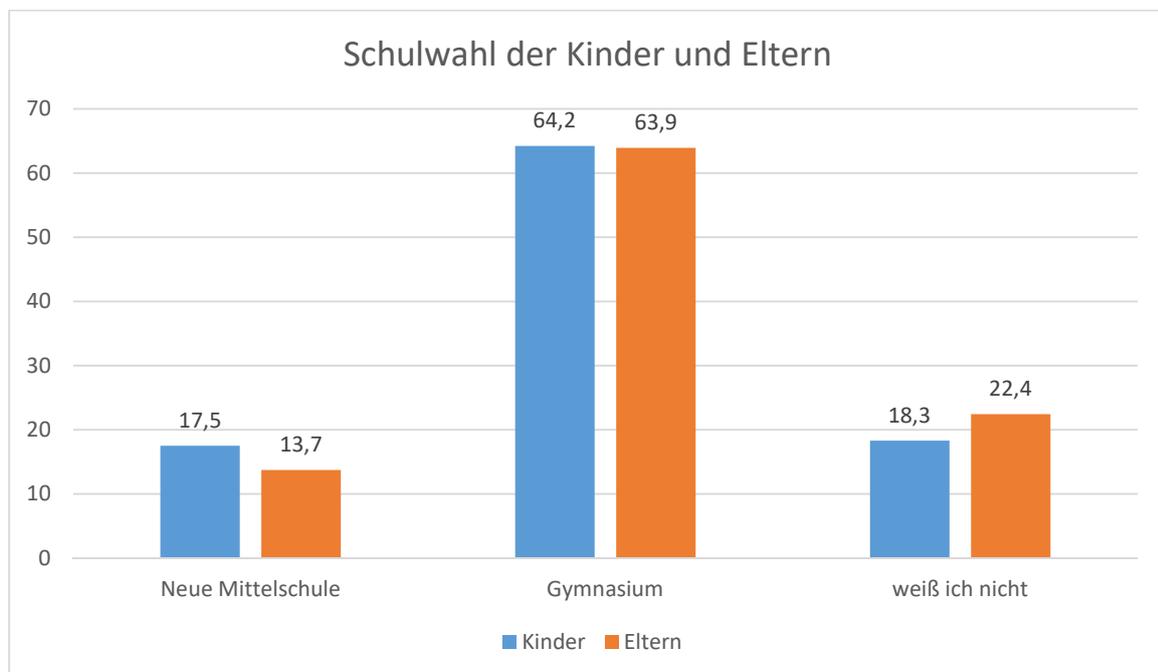


Abbildung 12: Schulwahl der Kinder und Eltern (eigene Darstellung)

Der nachfolgenden Abbildung kann entnommen werden, inwiefern sich die Schülerinnen und Schüler durch Freundinnen und Freunde hinsichtlich der Schulwahl beeinflussen lassen bzw. wird dargestellt, ob die Kinder weiterhin zusammen in eine Schule gehen werden. Dabei zeigt sich, dass 35,3 % der befragten Schülerinnen und Schüler weiterhin mit Freundinnen oder Freunden in die gleiche Schule gehen werden. 43,4 % der befragten Kinder geben an, dass es manchmal möglich ist, gemeinsam in die neue Schule gehen zu können. Lediglich 21,3 % der Schülerinnen und Schüler geben an, dass ihnen die Möglichkeit verwehrt bleibt, mit einer Freundin oder einem Freund in dieselbe Schule zu gehen.

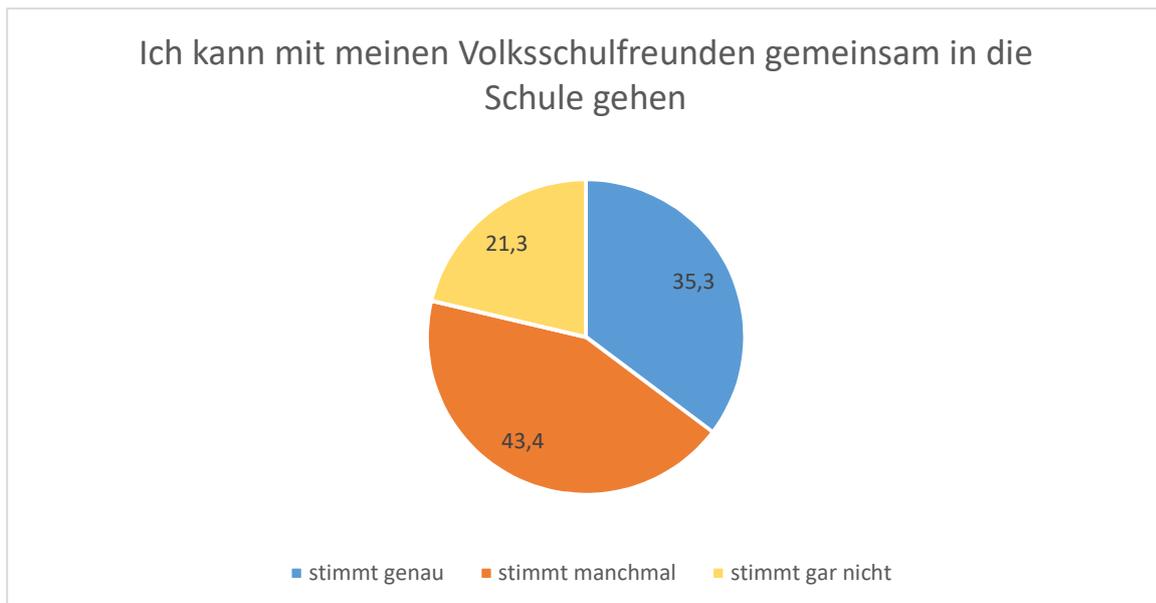


Abbildung 13: Beeinflussung der Freunde bezüglich der Schulwahl (eigene Darstellung)

Zusammenfassung:

Anhand der vorliegenden Daten wird angenommen, dass eine Beeinflussung hinsichtlich der Wahl weiterführender Schulen durch die Eltern stattfindet. Des Weiteren kann gezeigt werden, dass 78,7 % der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Schulwahl eine wichtige oder teilweise ausschlaggebende Rolle bei der Schulwahl einnehmen.

Im NOESIS-Bericht Nr.19 (2018, S. 31) wird unter anderem auch die Wirkung der Peergroups beleuchtet. Dabei konnte festgehalten werden, dass es für Schülerinnen und Schüler Sicherheit bietet, wenn sie „nicht alleine in eine neue Klasse“ kommen, sondern „vertraute“ Peers an ihrer Seite haben (Goigitzer, 2013; Tersch, 2013). Diese Stütze bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, die Schulübergänge positiver wahrzunehmen und die unbekannteren Lehr- und Lernformen eher annehmen zu können (vgl. Geppert, Bauer-Hofmann, Werkl, 2018, S. 31). In Bezug auf die vorliegende Arbeit, die sich mit der Zeit vor dem Übertritt befasst, bieten diese Peergroups ebenfalls Sicherheit in Bezug auf die Schulwahl. Daraus lässt sich folgern, dass Volksschulkolleginnen und -kollegen für eine bevorstehende Schulwahl sehr wichtig sein können, da, wie es Vogl (2015, S. 137) festhält, einzelne Faktoren die Schullaufbahn beeinflussen.

7.2.4 Auswertung Forschungsfrage und Hypothese 4

Hypothese 4: Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss streben tendenziell die Gymnasialreife ihrer Kinder an.

Die Kinder wurden unter anderem hinsichtlich des höchsten Bildungsabschlusses ihrer Mütter und Väter befragt. Wie in der nachfolgenden Abbildung erkennbar ist, sind sich rund 50 % der Kinder nicht bewusst, welchen Bildungsabschluss die Mutter oder der Vater vorzuweisen hat. Mit 19,9 % scheint die Matura der Mütter unter den befragten Kindern der höchste Bildungsabschluss zu sein. Dieses Ergebnis wird von 19,5 % der Mütter gefolgt, die eine Hochschule bzw. ein Studium abgeschlossen haben. Der Lehrabschluss ist bei 8,3 % der Mütter der höchste Bildungsabschluss und 2,6 % können einen Hauptschulabschluss vorweisen.

Das Ergebnis bezüglich der Bildungsabschlüsse der Väter weist ein ähnliches Bild auf, wobei die Schülerinnen und Schüler noch weniger darüber Bescheid wissen als bei der Mutter.

15,9 % der befragten Väter haben jeweils eine Matura oder einen Hochschulabschluss.

Am seltensten verfügen Väter über einen Hauptschulabschluss (1,9 %) oder einen Lehrabschluss (11,4 %).

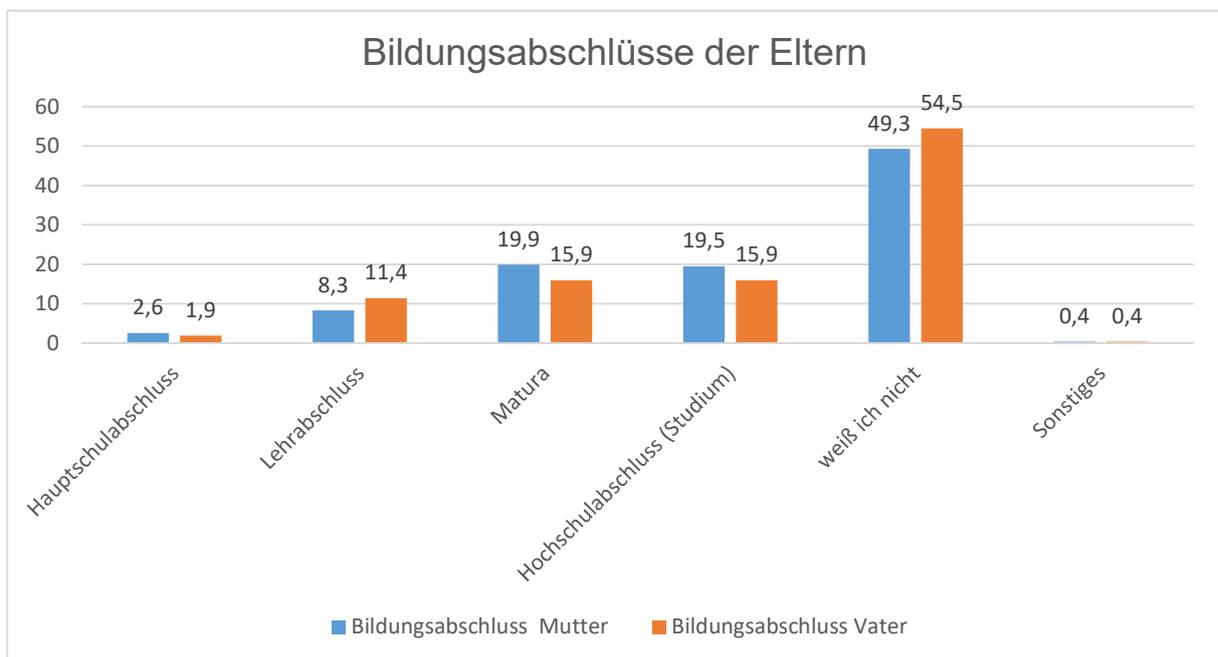


Abbildung 14: Höchster Bildungsabschluss der Eltern (eigene Darstellung)

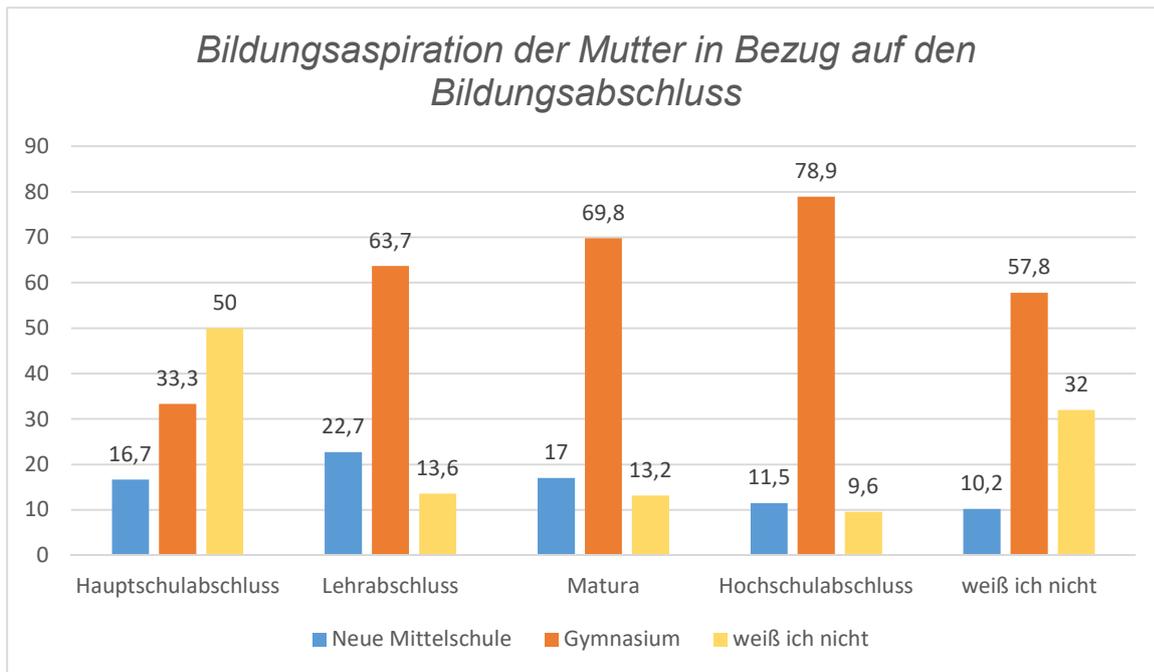


Abbildung 15: Bildungsaspiration der Mutter bezüglich Bildungsabschluss (eigene Darstellung)

Anhand der Abbildung 15 kann man ablesen, dass es Müttern, die selbst eine Matura oder einen Hochschulabschluss erreicht haben, tendenziell wichtig ist, ihre Kinder in ein Gymnasium zu geben. 69,8 % (Maturamütter) und 78,9 % (Hochschulabschlussmütter) sehen ihr Kind in einem Gymnasium. Im Vergleich dazu stehen 17 % und 11,5 %, die ihre Kinder in die Mittelschule geben möchten.

Ebenfalls sehr ausgeprägt ist der Wunsch des Gymnasiumsbesuchs bei 63,7 % jener Mütter, die einen Lehrabschluss gemacht haben. Die Mittelschule wird bei 22,7 % der Lehrabschlussmütter als mögliche Bildungsoption betrachtet.

16,7 % der Mütter, die einen Hauptschulabschluss haben, sehen ihr Kind nach der Volksschulzeit in der Mittelschule. Es zeigt sich auch, dass 33,3 % der Schülerinnen und Schüler, die eine Mutter mit Hauptschulabschluss haben, den persönlichen Wunsch haben, das Gymnasium zu besuchen.

Ähnlich gestaltet sich die Bildungsaspiration der Väter (Abbildung 16) in Bezug auf ihren eigenen Bildungsabschluss. Starke Parallelen zu den Müttern kann man bei den Vätern mit Matura (73,8 %) und Hochschulabschluss (78,6 %) mit dem ausgeprägten Wunsch für die AHS erkennen. Ebenso zeigt sich, ähnlich den Müttern, bei den Vätern mit einem Lehrabschluss, dass eine gute Hälfte ihr Kind in einem Gymnasium sieht und nur 31 % ihr Kind eher in eine Mittelschule geben würden. Interessant ist aber das Ergebnis bei den Vätern, die einen Hauptschulabschluss gemacht haben. Hier schätzen es die Kinder so ein, dass 40 % ins Gymnasium gehen werden und 60 % es nicht wissen.

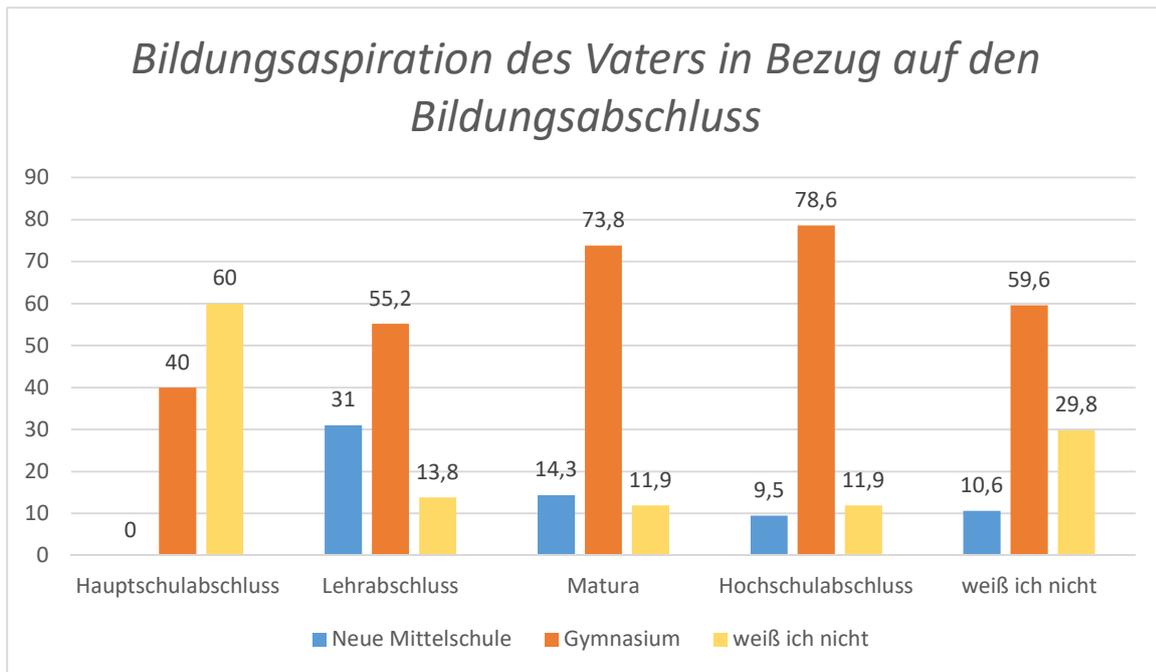


Abbildung 16: Bildungsaspiration des Vaters bezüglich Bildungsabschluss (eigene Darstellung)

Um die Abbildung 17 darstellen zu können, wurden die Fragen 14 („Meine Eltern möchten, dass ich gute Noten nach Hause bringe.“) und 47 („Welche Schule wünschen sich deine Eltern für dich?“) herangezogen. Dabei zeigt sich, dass rund 85 % der befragten Schülerinnen und Schüler das Gefühl seitens ihrer Eltern bekommen, gute Noten nach Hause bringen zu müssen. Minimale Ausprägungen gibt es bei den Werten ‚stimmt manchmal‘ bzw. ‚stimmt gar nicht‘.

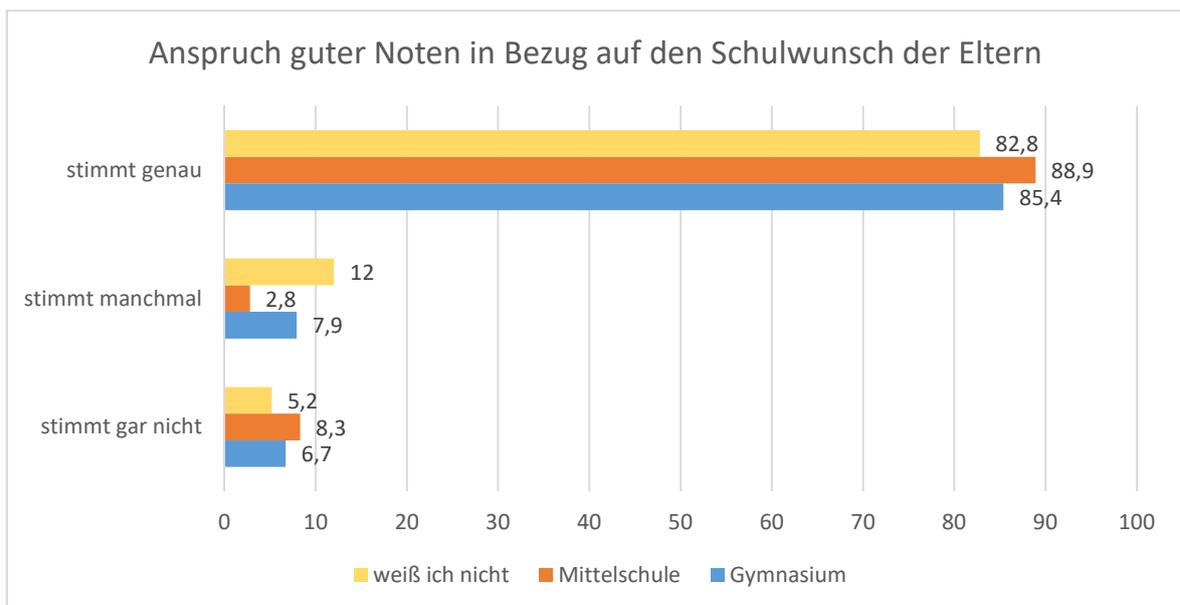


Abbildung 17: Leistungsanspruch der Eltern bezüglich Schulwunsch (eigene Darstellung)

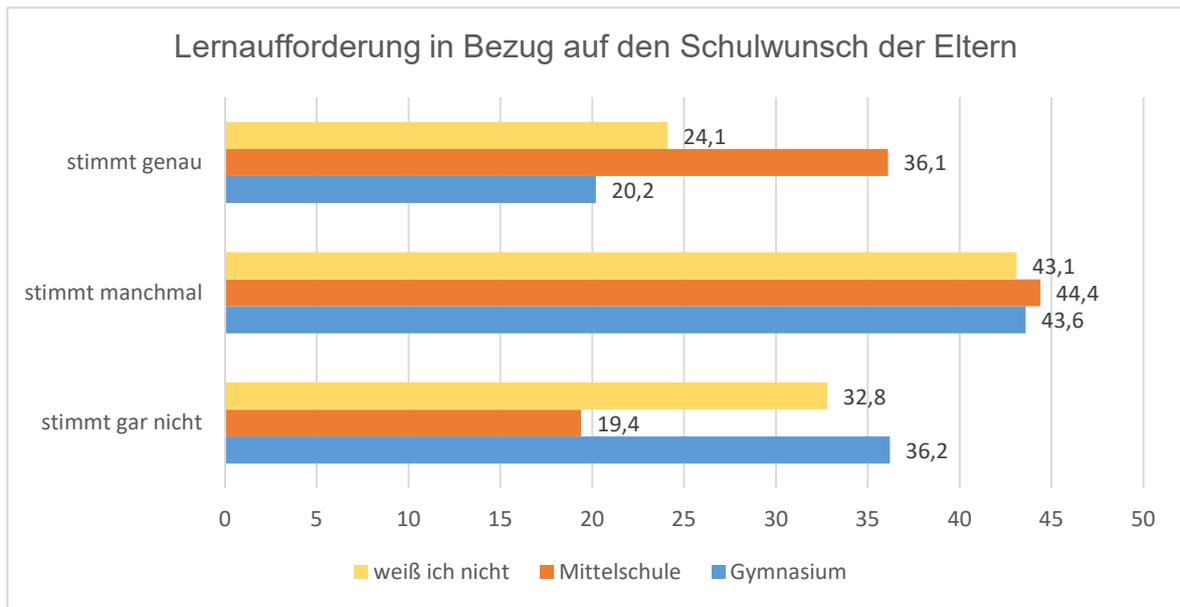


Abbildung 18: Lernaufforderung bezüglich Schulwunsch der Eltern (eigene Darstellung)

Im Vergleich dazu wurden die Frage 15 („Meine Eltern sagen mir oft, dass ich mehr lernen soll.“) und die Frage nach dem Schulwunsch der Eltern gegenübergestellt. Dabei zeigt sich, dass der Bedarf nach guten Noten möglicherweise vorhanden ist, aber die Eltern nicht so häufig vermitteln dürften, dass die Kinder dafür auch mehr lernen müssten. Auffallend ist jedoch, dass Kinder, die zukünftig in eine Mittelschule gehen sollen, die Aufforderung, mehr zu lernen, oft zu hören bekommen (36,1 %). Im Gegensatz dazu werden die Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium (20,2 %) besuchen wollen oder die zukünftige Schulart noch nicht wissen (24,1 %), nicht so häufig zum Lernen aufgefordert.

Zusammenfassung

Im Zuge der Hypothese „Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss streben tendenziell die Gymnasialreife ihrer Kinder an“ kann aufgrund der literarischen Unterlagen angemerkt werden, dass Bildungswege, die Eltern eingeschlagen haben, von den Kindern aufgrund der sekundären Herkunftseffekte ebenfalls gewählt werden. Nach Esser werden im Zuge der Bildungswegentscheidung Kosten und Nutzen abgewogen und eine längere Ausbildung auf die Wahrscheinlichkeit des Abschlusses und des Mehrwerts dieser gegenkalkuliert. Dennoch kann man laut Esser (1999, S. 274) oftmals erkennen, dass die Bildungswahlentscheidung eine Folge der familiären Statusstruktur sei. Mittels der vorliegenden Auswertungen der Fragebögen kann bestätigt werden, dass Schülerinnen und Schüler tendenziell dieses Muster nach Esser und Boudon widerspiegeln. Eltern, die eine Matura oder einen Hochschulabschluss gemacht haben, streben auch für ihr Kind das Gymnasium an. Zieht man aber auch die Bildungswünsche der Eltern, die einen Hauptschul- oder Lehrabschluss haben, in Betracht, zeigt sich, dass auch diese zwar nicht so stark ausgeprägt sind, aber dennoch das Gymnasium der Mittelschule vorgezogen wird.

Neben dem Bildungsstatus der Eltern wird im Zuge der Hypothese weiter hinterfragt, welche Leistungswünsche der Eltern von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden und in welchem Ausmaß sich diese auf die gewählte Bildungsinstitution auswirken. Der Wunsch, dass das eigene Kind eine Leistung in der Schule erbringt und somit gute Noten bekommt, kann mit rund 85 % bestätigt werden. Dabei ist es nicht von Bedeutung, welchen Schulweg die Schülerinnen und Schüler einschlagen wollen. Ein differenziertes Bild ergibt sich, wenn die befragten Kinder der 3. Volksschulklasse nach der Lernaufforderung seitens der Eltern Auskunft geben. Es zeigt sich, dass jene Eltern, die einen Mittelschulplatz für ihr Kind vorsehen, eher nach Leistung streben als jene, die es noch nicht wissen oder die das Gymnasium bevorzugen. Dieses Ergebnis der Studie kann so interpretiert werden, dass Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium besuchen möchten, schon von sich aus mehr lernen und somit die Lernaufforderungen seitens der Eltern nicht notwendig sind. Dennoch sind die Antworten der befragten Schülerinnen und Schüler zu hinterfragen, da der Wunsch nach guten Noten seitens der Eltern sehr groß ist, aber die Aufforderung nicht von allen Kindern in gleicher Weise wahrgenommen wird bzw. werden kann.

7.2.5 Auswertung Forschungsfrage und Hypothese 5

Hypothese 5: Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen wollen, bekommen eher Nachhilfe als Schülerinnen und Schüler, die eine Mittelschule besuchen wollen.

Das nachfolgende Balkendiagramm lässt erkennen, dass im untersuchten Studienkollektiv von all jenen, die das Gymnasium besuchen wollen, 79,63 % die Frage, ob sie Nachhilfe bekommen, verneinen. Im Vergleich dazu liegt der prozentuelle Anteil jener, die die Mittelschule besuchen möchten, bei 50 %.

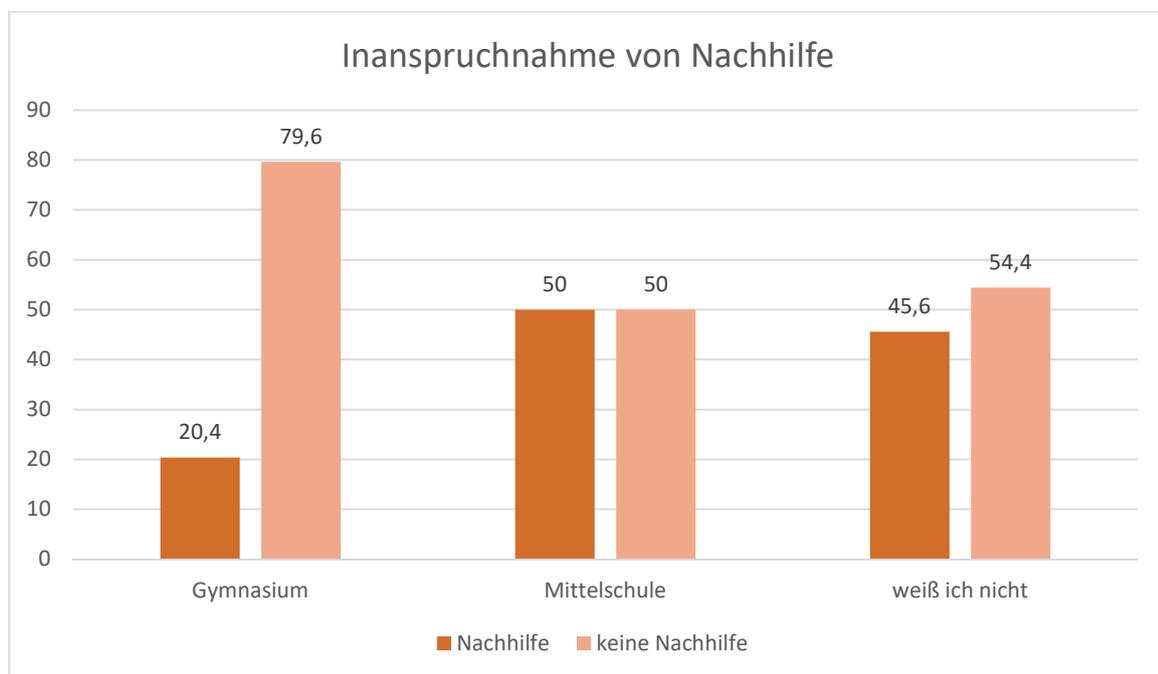


Abbildung 19: Zusammenhang Nachhilfe und Schulwunsch (eigene Darstellung)

Wie der Abbildung des Weiteren zu entnehmen ist, beanspruchen insgesamt 50 % der Schülerinnen und Schüler, die in die Mittelschule gehen möchten, Nachhilfe. Im Gegensatz dazu liegt der Wert jener, die in ein Gymnasium gehen möchten, bei 20,4 %.

45,6 % der Schülerinnen und Schüler, die noch keine Entscheidung über ihre weitere Schullaufbahn getroffen haben, werden mit Nachhilfe unterstützt.

Da die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler angegeben haben, dass sie keine Nachhilfe bekommen, soll betrachtet werden, ob sie durch andere Personen Unterstützung erhalten und diese gegebenenfalls nicht als Nachhilfe wahrnehmen.

Wie in der nachfolgenden Abbildung zu erkennen ist, nehmen nur 2,2 % der befragten Schülerinnen und Schüler Nachhilfe, die als solche definiert ist, in Anspruch. Durch eine nicht genannte Person erhalten 6,7 % der Befragten Unterstützung, die unter Umständen auch als Nachhilfe deklariert werden könnte. Jedoch werden die meisten Kinder, die durch 30 %

abgedeckt sind, bei schulischen Aufgaben durch Mama und 24,9 % durch den Papa unterstützt. Lediglich 4,7 % der Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie keine Unterstützung beim Lernen für die Schule erhalten.

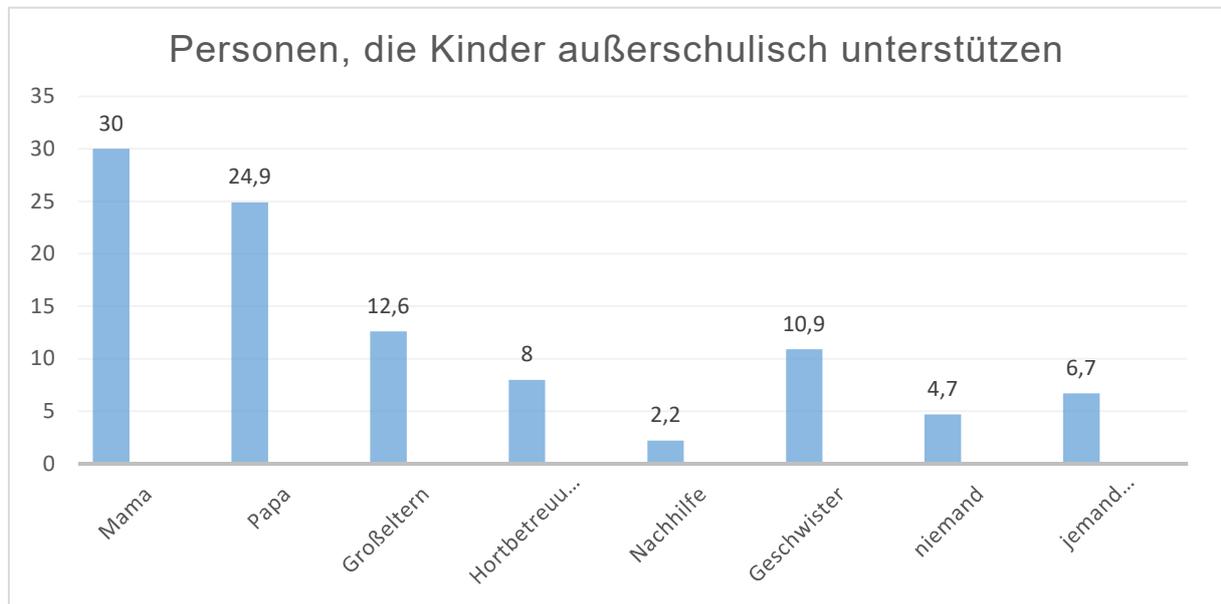


Abbildung 20: Personen, die Kinder außerschulisch unterstützen (eigene Darstellung)

Anhand dieser Auswertung ist zu erkennen, dass die befragten Kinder in der Volksschule zu rund 50 % durch die Eltern in schulischen Angelegenheiten unterstützt werden. Außerdem ist zu erkennen, dass die Lernunterstützung zum Großteil innerhalb der Familie stattfindet, denn gefolgt nach den Elternteilen, bieten Großeltern (12,6 %) oder Geschwister (10,9 %) Hilfe an. Jene Schülerinnen und Schüler, die angegeben haben, Nachhilfe zu erhalten, gaben ebenfalls Auskunft darüber, weshalb sie die außerschulische Unterstützung erhalten. Bezüglich der subjektiven Gründe der Kinder zeigten sich folgende Ergebnisse:

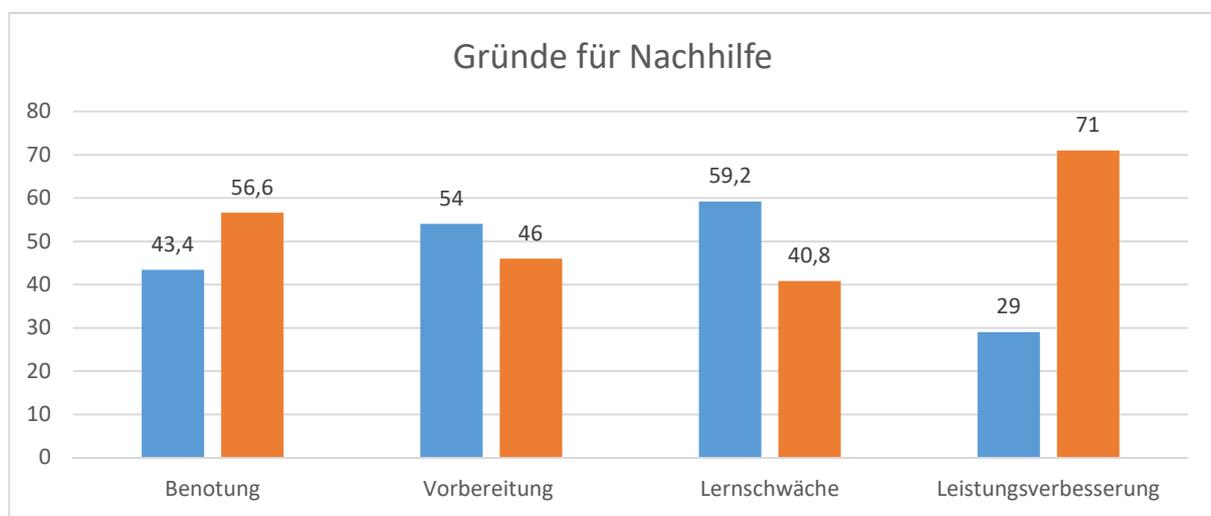


Abbildung 21: Begründungen für Nachhilfeunterricht (eigene Darstellung)

Einer der möglichen Gründe, weshalb Nachhilfe bereits in der Volksschule in Anspruch genommen wird, ist laut eigenen Angaben, um gute Noten für den Übertritt in ein Gymnasium zu erhalten. Dies trifft auf 56,6 % aller Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer zu, während für 43,4 % dies nicht der Fall ist.

Mehr als die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler (54 %) geben an, die Nachhilfe nicht als Vorbereitung für die neue Schule anzusehen, während sie für 46 % als Vorarbeit für die weitere Schullaufbahn gilt.

59,2 % der Schülerinnen und Schüler haben die Antwort gegeben, Nachhilfe zu erhalten, obwohl sie den Unterrichtsanforderungen entsprechen. 40,8 % nehmen Nachhilfe in Anspruch, da sie der Meinung sind, in manchen Fächern nicht gut zu sein.

Es zeigt sich, dass 71 % zur Nachhilfe gehen, um noch bessere Leistungen in der Schule zu erbringen, und nicht, um grundsätzlich positiv bewertet zu werden. Bei 29 % ist die Inanspruchnahme der Nachhilfe nicht dadurch begründet, noch besser werden zu wollen.

Zusammenfassung

Im Zusammenhang mit der Thematik des Leistungsdrucks, der durch zu hohe Ziele entstehen kann, darf auch der Nachhilfeunterricht nicht außer Acht gelassen werden. Weitzel wurde bereits im Kapitel 2.1 zitiert und meint, dass die Freizeit, die den Kindern zur Verfügung steht, durch gesteigertes Nachhilfeangebot minimiert wird. Diese Annahme kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden, da von den befragten Schülerinnen und Schülern nur 2 % angegeben haben, Nachhilfe zu bekommen.

Dieses Ergebnis kann damit begründet werden, dass die befragte Stichprobe in großem Ausmaß die Möglichkeit hat, mit den Eltern zu lernen und für die Schule zu üben.

In Bezug auf die Inanspruchnahme des Nachhilfeangebots bei zukünftigen Besucherinnen und Besuchern des Gymnasiums zeigen sich Parallelen zu einer Untersuchung von Vogl (2015, S. 166), dass jene Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern, die das Gymnasium anstrebten, angegeben haben, dass die gestellten Aufgaben der Schule zu einfach gewesen wären. An dieser Stelle sei gesagt, dass es in der Studie korrelative Zusammenhänge zwischen den sozioökonomischen Hintergründen, den Schultypwahlen und den Leistungseinschätzungen der Eltern gab (vgl. ebd.).

Des Weiteren wurde die Motivation für den Nachhilfeunterricht in Betracht gezogen. Aufgrund dessen zeigt sich, dass es bei Schülerinnen und Schülern mit außerschulischem Lernangebot darum geht, zum einen ihre Noten für eine bestimmte Schule zu verbessern und zum anderen ihre Leistung steigern zu wollen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass nur 20 % der Schülerinnen und Schüler, die die AHS besuchen wollen und dafür sehr gute Noten brauchen, Nachhilfe in Anspruch nehmen. Im Vergleich dazu wird das zusätzliche Lernangebot bei allen anderen Schülerinnen und Schülern eher in Anspruch genommen. Diese Darstellung kann

darauf zurückzuführen sein, dass Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss die zusätzliche Beschulung des Kindes selber in die Hand und somit seltener externe Nachhilfe in Anspruch nehmen.

7.3 Limitationen und Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung verglichen und mit der vorangegangenen Literatur in Verbindung gesetzt, um die Forschungsfrage „Wie empfinden Kinder der 3. Volksschulklasse einen möglichen Leistungsdruck aufgrund schulischer Anforderungen?“ objektiv zu beantworten.

Bei der Evaluierung der Hypothese „Schülerinnen und Schüler empfinden in der 3. Klasse Volksschule einen Leistungsdruck aufgrund des bevorstehenden Übergangs in weiterführende Schulen“ lautet das Ergebnis, dass es Schülerinnen und Schülern wichtiger geworden ist, gute Noten zu bekommen und somit eine gute Leistung zu erbringen, was sie auch damit bestätigen, sich dafür anstrengen zu müssen. Interessant ist jedoch, dass sie im Vergleich zu den vorangegangenen Schuljahren nicht mehr lernen. Es ist zu erwähnen, dass es Kindern der 3. Volksschulklasse, die bereits wissen, welche Schulwahl sie treffen werden, wichtiger ist, gute Noten zu bekommen. Dabei gibt es keinen großen Unterschied zwischen der Mittelschule und dem Gymnasium. Schülerinnen und Schülern, die noch keine Schulwahl getroffen haben, sind zu dem Zeitpunkt der Befragung die Leistungsbewertungen nicht so wichtig. Ditton und Krüsken (2006, S. 350) und Carle (2004, S. 30) zeigen auf, dass die Entscheidungsfindung und die letztendliche Schullaufbahnentscheidung weitreichende Folgen für das weitere Leben einer Schülerin oder eines Schülers nach sich ziehen können. Dabei dürfte sich der Kreis bezüglich der Übergangsproblematik laut Schumacher (2004, S. 156) erneut schließen, da die Atmosphäre bezüglich des Übertritts, die bereits in der 3. Klasse Volksschule vorherrsche, Einfluss auf die Leistungsentwicklung, aber vor allem auf die Lernfreude hat. Aufgrund der derzeit gültigen Regelungen hinsichtlich des Schulübertritts und der Aufnahme in eine weiterführende Schule nach der Volksschulzeit ist die Beschreibung der Beurteilungsform im österreichischen Schulsystem entscheidend und darf in Hinblick auf die Forschungsfrage nicht in Vergessenheit geraten. Inwiefern die Notengebung im Bereich des Übertritts eine Rolle spielt, zeigt sich in Bezug auf die vorliegende Arbeit insofern, dass die gegebenen Noten eine hauptsächliche Grundlage dafür bilden, welche Schulart für die Kinder nach der Volksschulzeit möglich ist. Dabei wird im Kapitel 3.2 neben den Möglichkeiten der Notengebung bzw. deren Auswirkungen dargestellt, welche rechtlichen Rahmenbedingungen derzeit gültig sind, was für die Thematik des Leistungsdrucks hinsichtlich des Übertritts relevant ist. Dabei geben Noten nicht nur Auskunft darüber, wie der derzeitige Leistungsstand einer Schülerin oder eines Schülers ist, sondern sollen seitens des Lehrpersonals, aber auch für die Kinder als Nutzen im Sinne der Rückmeldefunktion betrachtet werden (vgl. Jürgens und Sacher 2008, S. 68). Im Zuge des Schulübertritts kann die Notengebung als Anreiz hinsichtlich einer gewünschten Schule angesehen werden.

In der zweiten Hypothese wird nach dem Freizeitangebot der Schülerinnen und Schüler gefragt. Dabei kann zusammenfassend gesagt werden, dass die befragten Kinder trotz des gestiegenen Leistungsaufwands ihre Freizeit nutzen, um Freunde zu treffen, Sport zu treiben, Bücher zu lesen oder zu musizieren. Jene Schülerinnen und Schüler, die sich mit Freunden treffen, üben laut eigener Aussage nicht in Büchern voraus. Im Gegensatz dazu zeigt sich das Vorauslernen in Büchern bei jenen Kindern, die seit der 3. Klasse mehr Bücher lesen. Somit kann die Nebenfragestellung „Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse Volksschule haben im Vergleich zur 2. Klasse weniger Freizeit und widmen sich mehr den schulischen Aufgaben“ nicht bestätigt werden, da sie die Freizeit als ausreichend empfinden und diese nicht komplett den schulischen Leistungen und dem Lernen widmen. Erwähnenswert ist, dass Schülerinnen und Schüler, die häufiger musizieren, eher in Büchern vorauslernen, was wiederum mit der außerschulischen Erweiterung des kulturellen Wissens zusammenhängt (vgl. Zinnecker, 1990, S. 26). Im Zusammenhang mit der vorliegenden Fragebogenauswertung wird festgehalten, dass sich laut Brenner (2009, S. 52) die Lebensverhältnisse und somit auch das Freizeitprogramm geändert haben. Es wird seitens der Kinder so wahrgenommen, dass unter freier Zeit auch die organisierte Freizeit verstanden wird und die Schülerinnen und Schüler somit ein Gefühl für das Bestehen einer Freizeit haben (vgl. Zinnecker 1990, S. 29).

Um die Thematik des Leistungsdrucks aufgrund von schulischen Übergängen von allen Seiten zu beleuchten, wurde auch der Entscheidungseinfluss von Eltern, Geschwistern und Freundinnen oder Freunden in der dritten Fragestellung betrachtet. Dabei kann außer Acht gelassen werden, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund der Bildungsaspiration der Eltern in eine Wunschschule gedrängt werden, da diese Thematik in einer weiteren Fragestellung betrachtet wird. An dieser Stelle wird vielmehr hinterfragt, ob ein Druck entsteht, weil die Freundin oder der Freund leistungsmäßig eher in eine andere Schulsparte passt und somit eine Trennung bevorsteht. Der Einfluss hinsichtlich des Schulwechsels kann insofern laut Helmke und Schrader (2006, S. 83) untermauert werden, da diese festhalten, dass die Schulleistung nicht nur von den Persönlichkeitsmerkmalen abhängt, sondern auch durch Familie, Schule, Peers und Medien beeinflusst wird. Aber auch nach Rollett und Hanfstingl (2006, S. 313) haben die familiären und peerbezogenen Rahmenbedingungen eine besondere Bedeutung. Anhand der durchgeführten Befragung zeigt sich, dass im Forschungskontext der vorliegenden Arbeit diese Annahmen weiter bestätigt werden können, da für 78,7 % der Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit besteht, mit einer Freundin oder einem Freund in eine weiterführende Schule zu gehen, was laut Geppert, Bauer-Hofmann und Werkl (2018, S. 31) eine Stütze für den Übergang bedeutet.

Die Hypothese, dass Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss tendenziell eher die Gymnasialreife anstreben, kann im Zuge dieser Arbeit nicht bestätigt werden, da 50 % der

Kinder über den Ausbildungsgrad der Eltern nicht Bescheid wussten. Im Zuge dessen können keine aussagekräftigen Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungsgrad der Eltern und dem Bildungswunsch der befragten Kinder dargestellt werden. Betrachtet man jedoch jene Schülerinnen und Schüler, die den Ausbildungsgrad der Eltern kannten, so ist ein Einfluss erkennbar. Bei jenen Kindern, deren Mütter oder Väter eine Reifeprüfung bzw. eine Hochschulausbildung vorzuweisen haben, zeigt sich eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass diese Kinder ein Gymnasium besuchen werden. Dabei zeigt sich, dass fast zwei Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler, nämlich 64,26 %, ein Gymnasium anstreben, was auch von 63,88 % der Eltern unterstützt wird. Dabei zeigt sich die generell wachsende Tendenz des Drangs in eine AHS, wobei es laut Schauenberg (2007, S. 190) weiterhin einen Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration und dem vorhandenen Bildungsgrad der Eltern gibt. Anhand der vorliegenden Untersuchungsdaten kann aufgezeigt werden, dass Eltern, die planen, ihr Kind in ein Gymnasium zu schicken, sich dadurch einen Aufstieg erhoffen (vgl. Fend 1997, S. 280 IN: Kernbichler, 2006, S. 265). So zeigt sich, dass bildungsfernere Familien ebenfalls vermehrt den Schulbesuch eines Gymnasiums anstreben, um im Zuge dessen ihren Kindern optimierte Lebens- und Berufschancen zu eröffnen (vgl. Becker, 2000, S. 449; Schauenberg, 2007, S. 191; Denner & Schumacher, 2014, S. 61). In der Literatur besteht die Forschungsmeinung, dass Schülerinnen und Schüler aus der bildungsaffinen Mittelschicht tendenziell das Gymnasium gegenüber der Mittelschule bevorzugen. Diese Annahme kann in der vorliegenden Masterarbeit nicht bestätigt werden, da nur die Hälfte der befragten Kinder Bescheid wusste, welche Ausbildung ihre Eltern gemacht haben. Im Zuge einer weiteren Untersuchung wäre es daher sinnvoll, diese Informationen bereits im Vorfeld zu erheben.

Der Bereich des außerschulischen und ergänzenden Lernangebots wurde mit der fünften Fragestellung „Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen wollen, bekommen eher Nachhilfe als Schülerinnen und Schüler, die eine Mittelschule besuchen wollen.“ betrachtet. Diese Nebenfragestellung kann nicht bestätigt werden, da sich zeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die bereits wissen, welche Schulart sie besuchen werden, unabhängig davon, ob Gymnasium oder Mittelschule, eher Nachhilfe bekommen. Interessant ist, dass sich laut Rollett und Hanfstingl (2006, S. 314) zukünftige Haupt- bzw. Mittelschülerinnen und -schüler nicht nur in Bezug auf die zu erbringende Leistung, sondern auch von den sozialen Veränderungen stärker bedroht fühlten. Daher war es auch von Bedeutung, die jeweiligen Gründe für Nachhilfe zu betrachten. Dabei kann festgestellt werden, dass mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler Lernhilfe in Anspruch nehmen, um noch besser zu werden. An dieser Stelle sei gesagt, dass der Nachhilfeunterricht bereits im

Voraus eine Unterstützung sein soll, um so einen besseren Schulstart in der neuen Schule zu ermöglichen.

Bemerkenswert ist, dass laut Rudolph (2014, S. 194) die regelmäßige Lernunterstützung außerhalb des Schulunterrichts bei 63 % liegt. Dieses Ergebnis widerspricht dem Ergebnis der befragten Schülerinnen- und Schülergruppe. Wobei es zu hinterfragen gilt, ob der ‚dauerhafte Nachhilfeunterricht‘ zum Großteil von Müttern und Vätern bzw. durch Nachmittagsunterricht abgedeckt ist und somit nicht als Nachhilfe wahrgenommen wird.

8 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Die Forschungsfrage, ob Kinder bereits in der 3. Klasse Volksschule einen erhöhten Druck aufgrund der schulischen Anforderungen hinsichtlich des Schulübertritts in die Sekundarstufe empfinden, konnte in dieser Studie aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden.

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundannahmen und die empirischen Ergebnisse abschließend gegenübergestellt, um forschungsbezogene Fragen, die offengeblieben sind, im bildungswissenschaftlichen Kontext zu beantworten. Des Weiteren soll die Thematik der Masterarbeit in Verbindung zur NOESIS-Studie gesetzt werden.

Basierend auf einer Literaturrecherche im Themenkontext Schulübergang, Leistungsdruck und Bildungsaspiration sowie einer quantitativ-empirischen Untersuchung beschäftigt sich die Arbeit mit der Übergangsproblematik von der Primar- zur Sekundarstufe I und fasst im Speziellen das Erleben des Drucks von Schülerinnen und Schülern ins Auge, der durch die Selektion in Mittelschule und Gymnasium entsteht. Die leitende Fragestellung dieser Masterarbeit ist: Empfinden Kinder der 3. Volksschulklasse einen erhöhten Druck aufgrund schulischer Anforderungen hinsichtlich des Schulübertritts in die Sekundarstufe?

(Leistungs-)druck nimmt demnach eine zentrale Rolle dieser Arbeit ein, weshalb der Begriff aus unterschiedlichen Sichtweisen definiert und ergänzt wurde. Dabei kann betont werden, dass jedes Individuum den Druck, sei es durch die zu erbringende Leistung, die geforderten Noten oder den anstehenden Schulwechsel, unterschiedlich wahrnehmen kann. Anhand der definierten Leistungsbegriffe kann gesagt werden, dass die jeweilig erbrachten Leistungen durch die Lehrpersonen mittels Beurteilungsnormen in Form von Noten klassifiziert werden. Das Erreichen von Lernzielen von Schülerinnen und Schülern wird demnach durch die Lehrerin oder den Lehrer bewertet. Im Kontext des Leistungsdrucks ist es daher für die beteiligten Personen wichtig, dass Fördermaßnahmen prinzipiell nicht zu Leistungsdruck bzw. Überforderung führen dürfen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2012, S. 16). Das Abwägen von Förderung und Überforderung obliegt demnach den Eltern bzw. dem Lehrpersonal und sollte an das Individuum angepasst sein. Dem Kind sollte es möglich sein, die erlernten Inhalte wiedergeben und gestellte Aufgaben lösen zu können (vgl. Schaub & Zenke, 2007, S. 389; Tenorth & Tippelt, 2012, S. 473). Dabei sollte diese geforderte Leistungserbringung keine Überforderung mit sich bringen, um so eventuellen Druck zu vermeiden.

Da durch die Notengebung eine Kategorisierung der Schülerinnen und Schüler stattfindet, stellte dieser Themenbereich ebenfalls einen wichtigen Beitrag zur vollständigen Bearbeitung des Themas der vorliegenden Masterarbeit dar. Es zeigt sich im Kapitel 3.2 Leistungsbeurteilung und deren Einfluss, dass die Noten einen breiten Aufgabenbereich abdecken und sie nicht nur der Information für Schülerinnen und Schüler sowie für deren Eltern dienen sollen, sondern auch den Lehrpersonen Feedback bezüglich ihres Unterrichts geben können. Bezüglich des Schulübertritts kann daher bereits ab Schuleintritt immer wieder gemessen werden, ob das Kind in ein Gymnasium oder in die Mittelschule gehen kann. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Notengebung dennoch durch die Lehrerinnen und Lehrer sehr individuell ist und somit ein Ermöglichen oder Verwehren einer bestimmten Schulart kritisch überdacht werden sollte.

Des Weiteren wurden die Begriffe Bildungsaspiration und Bildungsentscheidung näher erläutert, um so eine Verbindung zu den Entscheidungstheorien nach Boudon und Esser herzustellen. Bei dem Themenbereich der Bildungsaspiration wurde zunächst einmal betrachtet, weshalb es zu einem Schultypwunsch kommt und welche Familien eher dazu tendieren, Gymnasien oder Mittelschulen zu wählen. Dabei hat sich zusammenfassend gezeigt, dass Eltern, die selbst das Gymnasium besucht, einen Maturaabschluss gemacht oder ein Studium absolviert haben, ihr Kind eher in ein Gymnasium schicken. Entsprechen die Noten nicht den Anforderungen der jeweiligen Schule, werden Kinder durch zusätzliches Lernangebot in Form von Nachhilfe gefördert. An dieser Stelle wurde die Frage aufgeworfen, ob Schülerinnen und Schülern weniger Freizeit zur Verfügung steht, als sie eigentlich bräuchten. Diese Annahme kann jedoch im Zuge dieser Arbeit nicht bestätigt werden, da die befragten Schülerinnen und Schüler ihre Freizeit als ausreichend empfinden.

Für die Erfassung des theoretischen Grundgerüsts wurde zum einen die Bildungsentscheidungstheorie nach Boudon mit den primären und sekundären Effekten herangezogen. Zum anderen wurden diese Sichtweisen mit der Wert-Erwartungs-Theorie nach Esser ergänzt. Des Weiteren wurden die Erwartungen der Eltern an die weiterführende Schule mittels zweier Studien näher betrachtet. Bei den beiden Theorien kann angemerkt werden, dass die sozialen Ressourcen der Herkunft abgewogen und in Relation zur Bildungswegentscheidung gestellt werden. Einfluss auf die endgültige Schulwahl nehmen daher die schulische Performanz des Kindes und Kosten bzw. Nutzen der jeweiligen Ausbildung. Esser hat jedoch seine Theorie erweitert, indem er auch die Erfolgswahrscheinlichkeit in die Bildungsentscheidung einfließen lässt. Ergänzend dazu kann durch die zuvor genannten Studien von Schlögl & Lachmayr (2004) und Schmidinger & Siwek-Marcon (2010) ergänzt werden, dass die Entscheidungen für einen Schultyp auf den Bereichen des sozialen und kulturellen Status aufbauen und auch die pragmatischen

Faktoren, wie die Kosten-Nutzenkalkulation und Erreichbarkeit der gewählten Institution, eine Rolle spielen.

Die Auswertung des empirischen Teils dieser Arbeit stützt sich auf eine eigens erstellte Fragebogenuntersuchung, die mit 267 Volksschülerinnen und -schülern durchgeführt wurde. Die vorliegende Arbeit befasst sich nur mit einem Bruchteil der eigentlich zu untersuchenden Schülerinnen und Schüler der 3. Volksschulklassen des südlichen Niederösterreichs. Aufgrund dessen wäre es wesentlich, weitere Untersuchungen in den Bundesländern Österreichs durchzuführen, um erkennen zu können, ob es zu unterschiedlichen Bildungsaspirationen der Eltern bzw. differenzierter Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, in Hinblick auf den bevorstehenden Übertritt in die weiterführenden Schulformen, kommt.

Die vorliegende Masterarbeit versteht sich als ein initialer Baustein für zukünftige Untersuchungen der Frage, ob die bevorstehende Schulwahl Druck bei den Schülerinnen und Schülern der 3. Klasse Volksschule erzeugt. Doch auch ein kleiner Anteil von Schülerinnen und Schülern gibt Hinweise, dass der Schulwechsel in unterschiedliche Schularten nach der 4. Klasse Volksschule nicht ganz bedenkenlos ist.

Zusammenfassend konnte mit dieser Masterarbeit gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse Volksschule den Wunsch nach einer bestimmten Schule haben und sich für diesen auch gezielt einsetzen. Es ging primär um die Frage, ob Schülerinnen und Schüler den Schulwechsel schon im Vorfeld als Belastung bzw. Druck wahrnehmen. Dabei zeigte sich, dass die Kinder der 3. Klasse Volksschule intensiver mit dem Gedanken des Übertrittes beschäftigt sind, als bisher vermutet wurde.

Es könnte aufschlussreich sein, Schülerinnen und Schüler einzeln über die Situation des Schulübergangs bzw. über die vorausgehende Zeit mittels eines Leitfadeninterviews zu befragen. Hier wäre noch mehr Einblick in die Thematik des Leistungsdruckes zu erhalten, auch wenn die Sichtweisen der Eltern sowie der Lehrerinnen und Lehrer einbezogen werden. Bezüglich des Übertrittes wäre es lohnend, zu erarbeiten, inwiefern im Zusammenspiel von Kindern, Eltern und Lehrpersonal Erleichterungen für die Schülerinnen und Schüler geschaffen werden könnten. Dabei stellt sich im weiteren Verlauf folgende Frage: Wäre es nicht sinnvoll, eine weiterführende Schule für alle zu gestalten, um das Druckempfinden für Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Schulwechsels zu reduzieren? Vogl (2015, S. 167) gibt dabei zu bedenken, „dass dieser Schritt ein großes Umdenken in der schulischen Organisation erfordern würde“.

Anknüpfend an die NOESIS-Studie, die sich parallel zur Einführung der Neuen Mittelschule mit dieser Thematik befasst hatte, lässt sich aber erkennen, dass trotz der Mittelschule, die eine fundierte Allgemeinbildung für alle 10–14-jährigen Schülerinnen und Schüler ermöglicht,

tendenziell das Gymnasium angestrebt wird, um einen hohen sozioökonomischen Status zu erhalten bzw. zu erlangen. Des Weiteren kann anhand der vorliegenden Arbeit und der Daten aus der Befragung der Probandinnen und Probanden festgehalten werden, dass das Gymnasium eine beliebte Bildungseinrichtung darstellt, die von immer mehr Schülerinnen und Schülern angestrebt wird. Nahezu zwei Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler (vgl. 3. Forschungsfrage) streben das Gymnasium als Bildungsinstitution an. Ob durch den wachsenden Drang ins Gymnasium langfristig eine versteckte Gesamtschule entsteht, wäre durch weitere Untersuchungen zu klären. Diese Überlegung müsste demnach auch in weiteren Bundesländern Österreichs untersucht werden, um nachvollziehen zu können, ob der Bedarf besteht, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler eine gemeinsame Schule besucht und somit eine Gesamtschule von Interesse wäre.

Literaturverzeichnis

- Arendt, H. (2000). Die Krise in der Erziehung. In H. Arendt, & U. Ludz, Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen zum politischen Denken 1. (S. 255–276). München/Zürich: Piper.
- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P., & Stubbe, T. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, R. Valtin, Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 271–297). Münster: Waxmann.
- Bauer, S., & Werkl, T. (2012). Schulstrukturen im Wandel - Ziele und Wirkungen einer Reform. In Projektteam NOESIS, Eine Schule für alle. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. (S. 15–42). Graz: Leykam.
- Beck, G. (2005). Kinder begleiten vom 4. zum 5. Schuljahr. In G. Breidenstein, & A. Prenzel (Hrsg.), Schulforschung und Kindheitsforschung - ein Gegensatz? (S. 55–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (Heft 3 2000). Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: Warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 447–479.
- Beer, R. (2016). Quantitative Forschungsmethoden. Testtheoretische Grundlagen, (S. 90). Vorlesung-Universität Wien. Abgerufen am 7. November 2019 von https://homepage.univie.ac.at/rudolf.beer/ppt_KPH_1_Quantitative_Forschungsmethoden_S_2010-11.pdf abgerufen
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin-Heidelberg: Springer.
- Brenner, P. (2009). Wie Schule funktioniert; Schüler, Lehrer, Eltern im Lernprozess. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brühl, U., & Davidovits, D. (2015). Kampfarena Klassenzimmer. Kurier, S. 24.
- Budischewski, K., & Kriens, K. (2015). SPSS für Einsteiger; Einführung in die Statistiksoftware für die Psychologie. Basel: Beltz Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, W. u. (13. September 2012). Lehrplan der Volksschule. Wien, Österreich. Abgerufen am 16. März 2017 von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (6. April 2018). Aufnahme in eine allgemein bildende höhere Schule (AHS). Abgerufen am 11. Oktober 2019 von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/aufnahme_ahs.html
- Bundesrepublik, Ö. (1. September 2012). Leistungsbeurteilungsverordnung. §14 Abs. 1–7. Österreich. Abgerufen am 28. Jänner 2017 von <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40140159/NOR40140159.pdf>
- Bundesrepublik, Ö. (16. September 2017). Schulorganisationsgesetz § 9 Abs. 2. Österreich. Abgerufen am 14. August 2020 von <https://www.jusline.at/gesetz/schog/paragraf/9>

- Bundesrepublik, Ö. (1. Jänner 2019). Schulpflichtgesetz. § 11 Abs. 1–4. Österreich. Abgerufen am 14. August 2020 von <https://www.jusline.at/gesetz/schpflg/paragraf/11>
- Bundesrepublik, Ö. (1. September 2016). Schulunterrichtsgesetz. Österreich. Abgerufen am 16. Oktober 2019 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>
- Bundesrepublik, Ö. (1. Februar 2013). Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch. Pflege, Erziehung und Bestimmung des Aufenthalts des Kindes § 160. Abgerufen am 16. Oktober 2019 von <https://www.jusline.at/gesetz/abgb/paragraf/160>
- Carle, U. (2004). Zur Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung – transdisziplinäre Überlegungen. In L. Denner & E. Schumacher, *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung* (S. 30–51). Kempten: Klinkhardt.
- Däschler-Seiler, S. (2004). Übergänge: zur Kontinuität und Diskontinuität im Erziehungsprozess unter anthropologischen Gesichtspunkten. In L. Denner & E. Schumacher, *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung* (S. 15–29). Kempten: Klinkhardt.
- Däschler-Seiler, S. (2004a). Der Übergang in die Realschule. In E. Schumacher, *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen* (S. 125–146). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Denner, L., & Schumacher, E. (2014). Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen – bildungspolitische, pädagogische, didaktische und curriculare Überlegungen. In L. Denner & E. Schumacher, *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung* (S. 52–74). Kempten: Klinkhardt.
- Diekmann, A. (2005). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jahrgang (Heft 3), S. 348–372.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt/Main: Campus.
- Fölling-Albers, M. (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisationsforschung*, S. 118–131.
- Geppert, C. (2017): *SchülerInnen an der Bildungsübertrittsschwelle zur Sekundarstufe I. Übertritts- und Verlaufsmuster im Kontext der Neuen Mittelschule in Österreich*. Berlin: Opladen.
- Geppert, C., Bauer-Hofmann, S., Werkl, T. (2018): *Zusammenfassende Ergebnisse des Evaluationsprojekts NOESIS nach acht Jahren. NOESIS Arbeitsbericht 19*. Wien: Universität Wien. Abgerufen am 11. Oktober 2019 von https://www.univie.ac.at/noesis-projekt/wp-content/uploads/2018/10/NOESIS_Arbeitsbericht_19-1.pdf

- Geppert, C., Katschnig, T., Kilian, M.; (2012): Übergänge (Transition): Neueste Analysen von der 4. zur 6. Schulstufe im Längsschnitt. NOESIS Arbeitsbericht 11. Wien: Universität Wien. Abgerufen am 11. Oktober 2019 von https://www.univie.ac.at/noesis-projekt/wp-content/uploads/2013/01/NOESIS_Arbeitsbericht_11.pdf
- Gesslbauer Ernst Nationalagentur Erasmus+ Bildung. (29. Mai 2019). Das österreichische Bildungssystem. Abgerufen am 24. Mai 2019 von <https://www.bildungssystem.at/>
- Goigitzer, S. (2013). Wie beschreiben Schüler/innen der Niederösterreichischen Mittelschule die Bedeutung der Peer-Group (Peer-Interaktion) bei Schulübertrittsentscheidungen? Bachelorarbeit, Universität Wien.
- Helmke, A., & Schrader, F. (2006). Determinanten der Schulleistung. In D. Rost, Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 83–94). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Heyer, P., & Valtin, R. (1991). Die sechsjährige Grundschule in Berlin. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Hillmert, S. (2005). Bildungsentscheidungen und Unsicherheiten. Soziologische Aspekte eines vielschichtigen Zusammenhangs. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften., 8. Jahrgang, Heft 2/2005, S. 173–186.
- Hopmann, S. (2010). Arbeitsbericht Nummer 1 – Ergebnisse der Vorerhebung. Wien: Universität Wien. Abgerufen am 11. Oktober 2019 von
- Ingenkamp, K. (1985). Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Jürgens, E., & Sacher, W. (2008). Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kernbichler, M. (März/April 2006). Wohin nach der Volksschule? Eine empirische Erhebung zur Nahtstellenproblematik. Erziehung und Unterricht, S. 264–274.
- Kohn, M. (2012). Das verflixte 4. Schuljahr. München: Kösel.
- Largo, R. H. (2013). Wer bestimmt den Lernerfolg: Kind, Schule, Gesellschaft? Weinheim und Basel: Beltz.
- Liegmann, A., & Lumer, B. (2004). Zukunft oder Zumutung? Zum Übergang von der Grundschule zur Hauptschule. In E. Schumacher, Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen (S. 103–124). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006, 9. Jahrgang, Heft 3). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendungen in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (S. 299–327). Wiesbaden: Springer.
- Meyer, F. J. (März 2017). Leistungsdruck und Prüfungsangst. (U. Leuphana, Hrsg.) Lüneburg. Abgerufen am 17. Juni 2019 von <https://docplayer.org/20782688-Leistungsdruck-und-pruefungsangst.html>
- Neuhauser, J. (7. März 2018) Es wechseln zu viele Schüler ins Gymnasium. In Die Presse. Abgerufen am 14. August 2020 von <https://www.diepresse.com/5383907/es-wechseln-zu-viele-schuler-ins-gymnasium>

- NOESIS, U. W. (1. September 2009). NOESIS – niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung. Abgerufen am 11. Oktober 2019 von <https://www.univie.ac.at/noesis-projekt/impressum/>
- Olechowski, R. (März/April 2006). Die Nahtstelle – ein ungelöstes Dauerproblem im österreichischen Schulsystem. *Erziehung und Unterricht*, S. 210–235.
- Pohlmann, S. (2009). *Der Übergang am Ende der Grundschulzeit*. Münster: Waxmann.
- Rambauske, C. (2018). Die Qual der Schulwahl. Landesschulrat schlägt ein neues Modell für AHS-Aufnahmeverfahren vor. In: NÖN. Abgerufen am 14. August 2020 von <https://www.noen.at/niederoesterreich/politik/nach-der-volksschule-die-qual-der-schulwahl-ahs-aufnahmeverfahren-gymnasium-86006860#>
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung; ein Praxisbuch*, 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinhold, G., Pollak, G. & Heim, H. (1999). *Pädagogik-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Relikowski, I., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah & U. Rosar, *Komparative empirische Sozialforschung* (S. 143–167). Wiesbaden: Springer.
- Renz-Polster, H. (2009). *Kinder-verstehen*. Abgerufen am 14. August 2018 von Menschenkinder: <https://www.kinder-verstehen.de/mein-werk/meine-buecher/menschenkinder/menschenkinder-thesen/>
- Richert, P. (2012). *Elternentscheidung versus Lehrerdiagnose. Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Riegler, C. & Brinek, M. (2019). *Pädagogisches Paket – Univ.-Prof.Dr. Heinz Faßmann. Schullaufbahnerfolgreich gestalten und steuern* (S. 1–3). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Rollett, B., & Hanfstingl, B. (März/April 2006). Die Bewältigung des Schulübertrittes von der Grundschule zur Sekundarstufe 1 – Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Erziehung und Unterricht*, S. 313–320.
- Rudolph, M. (2014). Nachhilfe als Indikator für Übergangsprobleme bei Schülern, Eltern und Schule. In L. Denner & E. Schumacher, *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung* (S. 185–198). Kempten: Klinkhardt.
- Saldern, M. (2001). Schulleistung in Diskussion. In H. Döbert & C. Ernst, *Schule und Qualität-Pädagogik* (S. 1–16). Hohengehren: Schneider. Abgerufen am 30. Oktober 2019 von <http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2003/169/pdf/doebert.pdf>
- Schaub, H. & Zenke, K. (2007). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag dtv.
- Schauenberg, M. (2007). *Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule*. München: Herbert Utz Verlag.
- Schlögl, P. & Lachmayr, N. (2004). *Motive und Gründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003*. Wien: Österreichisches Institut für Bildungsforschung.

- Schmidinger, E. & Siwek-Marcon, P. (2010). Wahlgründe, Zufriedenheit und Einstellungen der Eltern. In F. Eder & G. Hörl, Schule auf dem Prüfstand. Hauptschule und gymnasiale Unterstufe im Spiegel der Forschung. (S. 227–263). Wien: LIT-Verlag.
- Schumacher, E. (2004). Zum Übergang von der Grundschule in das Gymnasium. In E. Schumacher, Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz (S. 147–170). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sirsch, U. (2000). Probleme beim Schulwechsel: die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. Münster: Waxmann.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2012). Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Tersch, R. M. (2013). Motive und Erwartungen der SchülerInnen an die Neue Mittelschule. Bachelorarbeit, Universität Wien.
- Vogl, A. (2015). Die Erwartungen der Eltern an die weiterführende Schule beim Schulübertritt ihres Kindes von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Frankfurt am Main: Peter Lang Academic Research.
- Wolf, M. (2017). Die Neue Mittelschule aus der Sicht der Eltern. NOESIS Arbeitsbericht 17. Wien: Universität Wien. Abgerufen am 30. Oktober 2019 von https://www.univie.ac.at/noesis-projekt/wp-content/uploads/2017/04/NOESIS_Arbeitsbericht_17.pdf
- Weitzel, C. (2014). Bruch, Brücke, Chance – oder nur ein nutzloses historisches Relikt? Übergänge nach dem 4. Schuljahr. In L. Denner & E. Schumacher, Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung (S. 106–119). Kempten: Klinkhardt.
- Zinnecker, J. (1990). Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland – Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In P. Krüger, H.-H. Krüger & L. Chisholm, Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich: Zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und Großbritannien. (S. 17–36). Opladen: Leske & Budrich.

Anhang I – Fragebogen



Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Auf den folgenden Seiten stelle ich dir einige Fragen. Bitte kreuze das an, was für dich passend ist. Du kannst dabei keine falschen Antworten geben.

Die Antworten werden **nicht** an die Lehrer oder die Schule weitergegeben.

1. Ich bin ein Mädchen ein Bub.

2. Ich bin _____  Jahre alt.

3. Ich habe Geschwister ja – wie viele? _____  nein

4. Ist Deutsch deine Muttersprache? ja nein

5. Sprecht ihr zu Hause noch eine andere Sprache?

ja- welche Sprache: _____  nein

6. Wie viele Bücher habt ihr zu Hause?

0-10

(Keine oder nur wenige Bücher)



11-25

(Genug, um ein Regalbrett zu füllen)



26-100

(Genug, um ein Regal zu füllen)



101-200

(Genug, um zwei Regale zu füllen)



201-300

(Genug, um drei Regale zu füllen)



über 300

(Genug, um vier, oder mehr Regale zu füllen)



7. Welche Noten hattest du im letzten Zeugnis?

in Deutsch _____

in Mathematik _____

in Sachunterricht _____

<p>8. Was ist der höchste Bildungsabschluss deiner Mutter?</p> <p><input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss</p> <p><input type="checkbox"/> Lehrabschluss</p> <p><input type="checkbox"/> Matura</p> <p><input type="checkbox"/> Hochschulabschluss (Studium)</p> <p><input type="checkbox"/> weiß ich nicht</p> <p><input type="checkbox"/> Sonstiges: _____</p>	<p>9. Was ist der höchste Bildungsabschluss deines Vaters?</p> <p><input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss</p> <p><input type="checkbox"/> Lehrabschluss</p> <p><input type="checkbox"/> Matura</p> <p><input type="checkbox"/> Hochschulabschluss (Studium)</p> <p><input type="checkbox"/> weiß ich nicht</p> <p><input type="checkbox"/> Sonstiges: _____</p>
--	--

Redest du mit deinen Eltern über die Schule?

		Stimmt gar nicht	Stimmt manchmal	Stimmt genau
10. Meine Eltern reden oft mit mir über die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Meine Eltern fragen mich, wie der Schulalltag war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Meine Eltern schauen sich meine Schulhefte an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Meine Eltern kontrollieren meine Hausübung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Meine Eltern möchten, dass ich gute Noten nach Hause bringe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Meine Eltern sagen mir oft, dass ich mehr lernen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie reagieren deine Eltern, wenn du eine schlechte Leistung nach Hause bringst?

	Stimmt gar nicht	Stimmt manchmal	Stimmt genau
16. Sie sind böse auf mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Sie sind enttäuscht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Sie trösten mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Es ist ihnen egal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie fühlst du dich, wenn du eine Ansage oder einen Test zurückbekommst, die/der nicht so gut ausgefallen ist?

	Stimmt gar nicht	Stimmt manchmal	Stimmt genau
20. Ich bin ängstlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ich bin traurig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Es ist mir egal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Meine Leistung ist immer gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was hat sich, seitdem du die dritte Klasse Volksschule besuchst, verändert?

	Stimmt gar nicht	Stimmt manchmal	Stimmt genau
24. Ich habe weniger Freizeit als in der zweiten Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Es ist für mich wichtiger geworden, gute Noten zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ich lerne nun öfter vor Tests oder Ansagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ich komme mit den Hausaufgaben kaum nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Der Unterricht geht so schnell, dass ich oft nicht mitkomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ich strenge mich an, um gute Noten zu bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Wenn ich einige Tage fehle, muss ich mich sehr anstrengen, um wieder Anschluss zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie bekommst du Unterstützung?

31. Wer hilft dir beim Lernen für die Schule? (hier darfst du mehrere Antworten ankreuzen)		
<input type="checkbox"/> meine Mama	<input type="checkbox"/> mein Papa	<input type="checkbox"/> meine Großeltern
<input type="checkbox"/> meine Hortbetreuung	<input type="checkbox"/> meine Nachhilfe	<input type="checkbox"/> meine Geschwister
<input type="checkbox"/> niemand	<input type="checkbox"/> jemand anderer: _____ 	

Wie unterstützt dich die Person – diese Personen?	Stimmt gar nicht	Stimmt manchmal	Stimmt genau
32. Die Person erklärt mir die Lerninhalte nochmals.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Die Person lernt mit mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Wir üben in den Büchern Zuhause im Voraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Bekommst du Nachhilfe? <input type="checkbox"/> ja, jeden Tag <input type="checkbox"/> ja, fast immer <input type="checkbox"/> ja, am Wochenende <input type="checkbox"/> ja, vor Ansagen oder Tests <input type="checkbox"/> nein 			
36. Seit wann bekommst du Nachhilfe? (bitte kreuze nur eines an. Wenn du KEINE Nachhilfe bekommst, dann überspringe die nächsten Fragen und gehe gleich weiter zu Frage 38.) <input type="checkbox"/> Seit der ersten Klasse. <input type="checkbox"/> Seit der zweiten Klasse. <input type="checkbox"/> Seit diesem Schuljahr.			
37. Warum bekommst du Nachhilfe? (hier darfst du mehrere Antworten ankreuzen) <input type="checkbox"/> Damit ich gute Note für das Gymnasium bekommen kann. <input type="checkbox"/> Als Vorbereitung für die neue Schule. <input type="checkbox"/> Weil ich in manchen Fächern nicht gut bin. <input type="checkbox"/> Um noch besser zu werden.			
38. Übst du, seit du in der dritten Klasse bist, nach deiner Hausübung noch weiter für die Schule? <input type="checkbox"/> ja, jeden Tag <input type="checkbox"/> ja, fast immer <input type="checkbox"/> ja, am Wochenende <input type="checkbox"/> ja, vor Ansagen oder Tests <input type="checkbox"/> nein, nicht mehr als früher			

Nun möchte ich dir noch ein paar Fragen zu deiner Freizeit stellen.

39. Freunde sehe ich...	<input type="checkbox"/> seltener	<input type="checkbox"/> gleich selten	<input type="checkbox"/> gleich oft	<input type="checkbox"/> öfter	...als in der 2. Klasse.
40. Sport mache ich...	<input type="checkbox"/> seltener	<input type="checkbox"/> gleich selten	<input type="checkbox"/> gleich oft	<input type="checkbox"/> öfter	...als in der 2. Klasse.
41. Bücher lese ich...	<input type="checkbox"/> seltener	<input type="checkbox"/> gleich selten	<input type="checkbox"/> gleich oft	<input type="checkbox"/> öfter	...als in der 2. Klasse.
42. Musik mache ich...	<input type="checkbox"/> seltener	<input type="checkbox"/> gleich selten	<input type="checkbox"/> gleich oft	<input type="checkbox"/> öfter	...als in der 2. Klasse.
43. Fernseher/Computer benutze ich...	<input type="checkbox"/> seltener	<input type="checkbox"/> gleich selten	<input type="checkbox"/> gleich oft	<input type="checkbox"/> öfter	...als in der 2. Klasse.
44. Ich faulenze...	<input type="checkbox"/> seltener	<input type="checkbox"/> gleich selten	<input type="checkbox"/> gleich oft	<input type="checkbox"/> öfter	...als in der 2. Klasse.
45. Für die Schule übe ich...	<input type="checkbox"/> seltener	<input type="checkbox"/> gleich selten	<input type="checkbox"/> gleich oft	<input type="checkbox"/> öfter	...als in der 2. Klasse.

Nach der vierten Klasse Volksschule wirst du eine andere Schule besuchen.

Im kommenden Abschnitt werden dir einige Fragen gestellt. Bitte wähle immer **nur eine** Antwort.



	Neue Mittelschule	Gymnasium	weiß ich nicht
46. Welche Schule würdest du gerne besuchen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Welche Schule wünschen sich deine Eltern für dich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Welche Schule besucht dein Bruder/deine Brüder? (bitte überspringe die Frage, wenn du keinen Bruder/keine Schwester hast)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Welche Schule besucht deine Schwester/deine Schwestern? (bitte überspringe die Frage, wenn du keinen Bruder/keine Schwester hast)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Machst du dir manchmal Gedanken, ob du es schaffst, in deine Wunschschule zu kommen?

	Stimmt gar nicht	Stimmt manchmal	Stimmt genau
50. Ich überlege oft, ob ich überhaupt in meine Wunschschule komme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Ich denke darüber nach, ob ich etwas ändern soll, damit ich in meine Wunschschule komme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Ich mache mir Gedanken darüber, dass meine Noten vielleicht nicht gut genug sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Ich würde mir mehr Hilfe wünschen, um in meine Wunschschule zu kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Ich habe Angst, dass ich meine Eltern enttäuschen könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Es wäre für meine Eltern schlimm, wenn ich aufgrund meiner Noten eine andere Schule besuchen müsste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was weißt du denn schon von der neuen Schule?

	Stimmt gar nicht	Stimmt manchmal	Stimmt genau
56. Ich kann mit meinen Volksschulfreunden zusammen in die Schule gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Meine Geschwister sind/ waren auch an der Schule. (bitte überspringe die Frage, wenn du keinen Bruder/keine Schwester hast)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Ich werde mich sehr anstrengen müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Ich werde viele interessante Dinge lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Die Schule ist in der Nähe von meinem Zuhause.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Liebe Schülerin, lieber Schüler,
vielen Dank für das Mitmachen und Ausfüllen des Fragebogens.
Du hast mir sehr geholfen!

Anhang II – Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit bewegt sich im Kontext des Schulübertritts von der Volksschule in die Sekundarstufe I. Dabei wurde folgende Forschungsfrage behandelt: Empfinden Kinder der 3. Volksschulklasse einen erhöhten Druck aufgrund schulischer Anforderungen hinsichtlich des Schulübertritts in die Sekundarstufe? Für die Beantwortung dieser Frage wurden ausgewählte Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse Volksschule mittels Fragebogen befragt.

Anhand der vorliegenden Ergebnisse und der literarischen Quellen konnte gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler den Schulübertritt unterschiedlich wahrnehmen. Kinder, die bereits wissen, welche Schule sie gerne besuchen würden, nehmen die Thematik des Schulübertritts anders wahr als Kinder, die noch keine Schulwahl getroffen haben.

Dies zeigt sich vor allem darin, dass Schülerinnen und Schüler, die sich bereits für eine weiterführende Schulart entschieden haben, mehr Wert auf gute Noten legen und nach eigener Aussage auch mehr Lerneinsatz zeigen. Trotz des größeren Einsatzes für gute Noten zeigt sich, dass Kinder den Schulübertritt in Bezug auf die Freizeitgestaltung nicht als einschränkend empfinden. 85 % der befragten Schülerinnen und Schüler geben dennoch an, dass sie das Gefühl von ihren Eltern vermittelt bekommen, bestmögliche Leistungen erbringen zu müssen, unabhängig davon, welche Schulart sie als weiterer Bildungsweg interessieren würde.

Aufgrund dessen ist es wichtig, den Schulübertritt so angenehm wie möglich zu gestalten, da ein Umgehen der Übergangsthematik im derzeit gültigen Schulsystem nicht möglich ist.

Anhang II – Abstract

The present master's thesis moves in the context of school transfer from elementary school to secondary level I. The following research question was dealt with: Do children in the 3rd elementary school class feel increased pressure due to school requirements concerning school transfer to secondary level? To answer this question, selected pupils from the 3rd grade of elementary school were interviewed using a questionnaire.

By means of the available results and the literary sources, it was possible to show that schoolchildren perceive school graduation differently. Children who already know which school they would like to attend perceive the topic of leaving school differently than children who have not yet made a choice of school.

This is shown above all in the fact that pupils who have already decided on a type of secondary school place more value on good grades and, according to their own statements, show more commitment to learning. Despite the greater commitment to good grades, it becomes apparent that children do not perceive school-leaving as restrictive in terms of leisure activities. Nevertheless 85% of the pupils give reasons that their parents convey the feeling that they have to perform as best as possible, regardless of which type of school they would be interested in as a further educational path.

Due to this fact, it is important to make the transition to school as pleasant as possible, as it is not possible to avoid the transition issue in the current school system.