



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Schulzufriedenheit in unterschiedlichen Schultypen -

eine bildungspsychologische Untersuchung

Verfasserin

Julia Wilder

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im März 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: o.Univ.Prof.Dr.Brigitte Rollett

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich sehr gerne bei den Personen herzlich bedanken, die mich im Laufe des Studiums und vor allem während der Zeit der Diplomarbeit unterstützt haben.

Zu Beginn möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, ohne die es mir nicht möglich gewesen wäre dieses Studium zu absolvieren und die mir während der gesamten Studienzeit eine große Stütze war.

Zudem möchte ich mich bei OR Mag. Klaus Rick vom Wiener Stadtschulrat für die Genehmigung der Studie bedanken. Ohne ihn wäre die Durchführung des Projekts nicht möglich gewesen.

Ein herzlicher Dank gebührt auch den Direktoren und Direktorinnen der teilnehmenden Studie, die durch ihre Zusage einen wesentlichen Teil zur Realisierung dieser Diplomarbeit beigetragen haben

Dank gebührt auch den Schülern und Schülerinnen der untersuchten Schulen die an der Studie teilgenommen haben und durch ihre Mithilfe für das Gelingen der Diplomarbeit von unschätzbarem Wert sind.

Ganz besonders möchte ich mich bei Frau o.Univ.Prof.Dr. Rollett für ihr Verständnis, ihre intensive Betreuung, sowie ihre fachliche und menschliche Hilfe während der gesamten Diplomarbeit bedanken.

Herzlichen Dank!

VORWORT

Die Zufriedenheit von Schülern und Schülerinnen in der Schule stellt bereits seit Jahrzehnten ein viel diskutiertes Thema dar, das in der aktuellen bildungspsychologischen Forschung einen bedeutenden Platz einnimmt.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wann Schüler und Schülerinnen Schulzufriedenheit erleben, welche Prädiktoren diese fördern können und welche nicht. Zu Beginn der Arbeit werden die theoretischen Hintergründe der Schulzufriedenheit näher beleuchtet. Dabei wird im Detail auf die menschlichen Grundbedürfnisse und die Entwicklungsumwelten von Schülern und Schülerinnen eingegangen (Kapitel 1 und 2).

In den Kapiteln 3 und 4 wird die aktuelle Forschungslage zur Schulunlust und Schulzufriedenheit näher beschrieben.

Nach der Darstellung dieser beiden Konstrukte wird in Kapitel 5 die StEG-Studie präsentiert. In Kapitel 6 wird die Ableitung der Forschungsfragen für die geplante Untersuchung aufgezeigt.

Kapitel 7 beschäftigt sich mit den Zielen der Untersuchung, Kapitel 8 beschreibt den Untersuchungsplan. Auf die Stichprobe wird in Kapitel 9 eingegangen.

Kapitel 10 beinhaltet einen Überblick über die Messinstrumente bzw. die Fragebögen, die im Rahmen der vorliegenden Studie zur Datenerhebung zum Einsatz kamen.

Kapitel 11 widmet sich der Untersuchungsdurchführung, in Kapitel 12 wird auf die Arbeitshypothesen eingegangen.

In Kapitel 13 wird ein Überblick über die Ergebnisse des soziodemographischen Fragebogens geboten.

Anschließend wird der zentralen Frage nachgegangen, ob es Unterschiede in der Schulzufriedenheit bei Schülern und Schülerinnen in den unterschiedlichen Schularten, Jahrgangstufen und Schulstandorten gibt (siehe dazu Kapitel 14).

In Hinblick auf die Forschungs- und Erkenntnislage werden in Kapitel 15 die Untersuchungsergebnisse der aktuellen Studie im Diskussionsteil näher beleuchtet und Probleme der empirischen Arbeit angeführt. Darüber hinaus sollen auch Verbesserungsvorschläge und Anregungen für zukünftige Forschungen einfließen.

INHALTSVERZEICHNIS

Theoretischer Teil	11
I Darstellung der einzelnen Konzepte	13
1 Theorie der psychischen Grundbedürfnisse nach Grawe	13
1.1 Das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung	13
1.1.1 Annäherungs- vs. Vermeidungstendenz	14
2 Entwicklungsumwelten nach Bronfenbrenner	17
II Aktueller Stand der Forschung	21
3 Konstrukt „Schulunlust“	21
3.1 Schulunlustfördernde Faktoren	22
3.2 Auswirkungen von Schulunlust	24
3.2.1 Anstrengungsvermeidung	24
3.2.2 Schulabsentismus	25
3.2.3 Problemverhalten in der Schule	26
4 Konstrukt „Schulzufriedenheit“	29
4.1 Einflussfaktoren auf die Schulzufriedenheit	29
4.1.1 Persönlichkeitsentwicklung im schulischen Kontext	30
4.1.1.2 Selbstwirksamkeit	31
4.1.1.3 Selbstkonzept	33
4.1.2 Ursachenattribution	34
4.1.3 Lieblingsfach vs. abgelehnten Lieblingsfach	35
4.1.4 Schüler-Lehrer Beziehung	36
4.1.4.1 Lehrerurteil-Feedback	39
4.1.5 Schüler-Eltern Beziehung	41
4.1.4.1 Sozioökonomische Status der Familie	42
4.1.6 Geschlechterunterschiede	43
4.1.7 Jahrgangsunterschiede	44
4.1.8 Altersunterschiede	45
4.1.9 Unterrichtsklima	45
4.1.9.1 Bullying	49

4.1.10	Klassenklima	51
4.1.10.1	Schüler-Schüler Beziehung	53
4.1.10.2	Beliebtheit der Schüler und Schülerinnen	53
4.1.11	Selbsteinschätzung der Schulleistung	55
5	StEG-Studie	59
5.1	Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen	59
5.2	Beurteilung der Lehrkräfte durch Schüler	60
5.3	Unterrichtssituation	60
5.4	Bedeutung der Lehrperson für die Schüler	61
6	Ableitung der Forschungsfragen der geplanten Untersuchung	65
	Empirischer Teil	67
III	Zielsetzung	69
7	Ziele der Untersuchung	69
IV	Methodik	71
8	Untersuchungsplan	71
9	Untersuchungstichprobe	73
10	Messinstrumente	77
10.1	Erfassung der soziodemographischen Daten	77
10.2	Fragebogen zur Erfassung schulspezifischer Einstellungen	78
10.3	Fragebogen zum Schul- und Klassenklima	80
10.4	Selbsteinschätzung der Schüler und Schülerinnen	82
10.5	NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (Kurzform)	82
11	Durchführung der Untersuchung	87
12	Arbeitshypothesen	89

V	Ergebnisse	93
13	Untersuchungsergebnisse	93
13.1	Stichprobenbeschreibung	93
13.1.1	Lebensalter	93
13.1.2	Selbsteinschätzung der Schüler und Schülerinnen	95
13.1.3	Repetieren einer Klasse	98
13.1.4	Lieblingsfach	100
13.1.5	Abgelehntes Fach	105
13.2	Informationen über die Familie	109
13.2.1	Bildung der Mütter	110
13.2.2	Bildung der Väter	110
13.2.3	Berufliche Situation der Mütter	113
13.2.4	Berufliche Situation der Väter	114
13.2.5	Geschwisterverteilung	116
14	Einflussfaktoren der Schulzufriedenheit	119
14.1	Unterschiede der Zufriedenheit in Stufe und Geschlecht	119
14.2	Unterschiede der Zufriedenheit in Stufe, Schulart, Standort	122
14.3	Kategorisierung der Schulzufriedenheit mittels Quartilen	129
14.3.1	Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulart	130
14.3.2	Schulzufriedenheit in Abhängigkeit vom Geschlecht	132
14.4	Selbsteinschätzung der Schüler und Schülerinnen	133
14.5	Geschwisterstatus der Schüler und Schülerinnen	137
14.6	Persönlichkeitsdimensionen der Schüler und Schülerinnen	138
14.7	Einflussfaktoren auf die Schulzufriedenheit	146
VI	Diskussion	153
15	Diskussion der Ergebnisse	153
16	Literaturverzeichnis	161
17	Tabellenverzeichnis	171
18	Abbildungsverzeichnis	173
19	Zusammenfassung	177
20	Anhang	179
21	Curriculum Vitae	201

THEORETISCHER TEIL

I DARSTELLUNG DER EINZELNEN KONZEPTE

1 THEORIE DER PSYCHISCHEN GRUNDBEDÜRFNISSE NACH GRAWE

Psychische Grundbedürfnisse bezeichnet Grawe (2004) als jene, die „bei allen Menschen vorhanden sind und deren Verletzung oder dauerhafte Nichtbefriedigung zu Schädigungen der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens führen“ (S. 185). In Anlehnung an Epsteins Persönlichkeitstheorie (Epstein, 1973) postuliert Grawe (2004) insgesamt vier psychische Grundbedürfnisse des Menschen:

- Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle
- Bedürfnis nach Bindung
- Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung
- Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung

1.1 DAS BEDÜRFNIS NACH LUSTGEWINN UND UNLUSTVERMEIDUNG

Grawe (2004) geht davon aus, dass das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung darauf abzielt, angenehme Erfahrungen hervor zu rufen und sich gleichzeitig unangenehmen Erfahrungen zu entziehen. Zudem bezeichnet er dieses Bedürfnis auch als einen biologischen Schutzmechanismus, da jeder Mensch die Tendenz in sich hat, Unangenehmes weitgehend zu vermeiden. Das Vermeidungsverhalten, um solchen Erfahrungen aus dem Weg zu gehen, kann für Menschen, die sich ständig dieses Ziel setzen, auch zu negativen Konsequenzen führen. Der Autor schreibt diesen Menschen weniger positive Emotionen zu, sowie eine schlechtere Bedürfnisbefriedigung. Die damit verbundenen negativen

Begleiterscheinungen sind ein allgemein schlechteres Wohlbefinden der betroffenen Personen sowie eine Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit.

Alltagserfahrungen werden von Menschen hinsichtlich ihrer Qualität entweder in die Kategorie „gut“ oder „schlecht“ eingeordnet. Ob etwas als schön oder angenehm empfunden wird, liegt Grawe (2004) zufolge nicht nur an am jeweiligen Wahrnehmungsobjekt, sondern zu einem wesentlichen Teil auch daran, was der Wahrnehmende an das Objekt heranträgt.

Demzufolge hat das Empfinden von Lust oder Unlust einen engen Zusammenhang mit dem Eintreten bzw. Nicht-Eintreten von eigenen Erwartungen, die von der Person an das Objekt gestellt werden.

1.1.1 ANNÄHERUNGS- VS. VERMEIDUNGSTENDENZ

Bei der Bewertung einer Situation bzw. eines Reizes werden laut Grawe (2004) in der betroffenen Person motivationale Systeme aktiviert. Bei positiven Reizen bzw. Situationen kommt es zu einer Annäherungstendenz bzw. einem Annäherungssystem (BAS).

Bei negativen Reizen bzw. Situationen werden Vermeidungstendenzen bzw. Vermeidungssysteme bei der Person aktiv (BIS).

Bei Betrachtung der Ergebnisse einer faktorenanalytischen Untersuchung von Grawe (2004) wird ersichtlich, dass die Persönlichkeitsdimension „Extraversion“ und die Disposition zu „positiver Emotionalität“ hoch auf dem Faktor „Annäherungstemperament“ laden. Für die Persönlichkeitsdimension „Neurotizismus“, sowie die Disposition zu „negativer Emotionalität“ konnte gezeigt werden, dass diese hoch auf dem Faktor „Vermeidungstemperament“ laden.

2 ENTWICKLUNGSUMWELTEN NACH BRONFENBRENNER

Der Schüler bzw. die Schülerin lebt im Zentrum eines Ökosystems, in dem von Bronfenbrenner (1989) bezeichneten Mikrosystem. Dieses Mikrosystem kann als Teil eines Mesosystems aufgefasst werden, welches wiederum in einem Exosystem eingebettet ist. Alle diese Systeme sind Bestandteile des Makrosystems. Das Mikrosystem beinhaltet die unmittelbaren Beziehungen und Aktivitäten der Schüler und Schülerinnen. Dazu zählen unter anderem die Kernfamilie, Freunde, Lehrer und Schulaktivitäten. Alle Beziehungen im Mikrosystem können als reziprok bezeichnet werden. Bindungen bestehen demnach beidseitig. Lehrer beeinflussen ihrer Schüler und Schülerinnen und umgekehrt.

Die Entwicklungsumwelten werden in drei Betrachtungsebenen kategorisiert (Bronfenbrenner, 1989, Krapp & Weidenmann, 2006):

- Makro-Ebene, diese umfasst die Rahmenrichtlinien und den Bildungsauftrag der Schule,
- Meso-Ebene, beinhaltet die Organisation des Schulablaufes und das Schulklima,
- Mikro-Ebene, stellt den konkreten Unterricht, die Schüler- Lehrer-Interaktion und das Klassenklima dar.

Das Mesosystem beinhaltet alle Beziehungen und Wechselwirkungen der Komponenten des Mikrosystems. Dazu zählen beispielsweise die Interaktionen der Eltern mit der Lehrkraft. Auch in diesem System können die Beziehungen als reziprok angesehen werden. Die Eltern beeinflussen die Lehrkörper und umgekehrt. Diese Interaktionen wirken sich wiederum auf die Schüler und Schülerinnen aus.

Das Exosystem beinhaltet alle sozialen Umwelten, von der die Schüler und Schülerinnen beeinflusst werden, obwohl sie nicht direkt daran teilnehmen. Dazu zählen beispielsweise die Kontakte ihrer Lehrer und Lehrerinnen mit der Schülerverwaltung. Unter dem Makrosystem versteht man die Gesamtgesellschaft mit ihren Normen, Gesetzen, Werten und ihren Traditionen (Bronfenbrenner, 1989).

In der vorliegenden Untersuchung wird vor allem Augenmerk auf das Mikrosystem gelegt.

Die Wirksamkeit der Prädiktoren „Schüler-Lehrer-Interaktion“ und „Klassenklima“ werden in der vorliegenden Arbeit näher untersucht.

Aus Abbildung 1 wird deutlich, dass das Befinden von Schüler und Schülerinnen im Allgemeinen durch drei zentrale Lebensbereiche beeinflusst wird. Die Familie hat einen großen Einfluss darauf, wie sich Schüler und Schülerinnen wohlfühlen. Auch die Peer-Group und Schule haben großen Anteil daran, wie Schüler und Schülerinnen ihr Befinden wahrnehmen. Bronfenbrenner (1989) postulierte zwei zentrale Thesen zur Beschreibung der Entwicklung von Schüler und Schülerinnen.

Die Entwicklung der Schüler und Schülerinnen verläuft demnach umso besser, je erfolgreicher es ihnen gelingt, sich in ihre verschiedenen Lebensbereiche zu integrieren. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist in diesem Zusammenhang die Vernetzung der unterschiedlichen Lebensbereiche. Die Entwicklung einer Person verläuft demnach umso günstiger, je besser es ihr gelingt, ihre zentralen Lebensbereiche untereinander zu vernetzen (Eder, 2007).

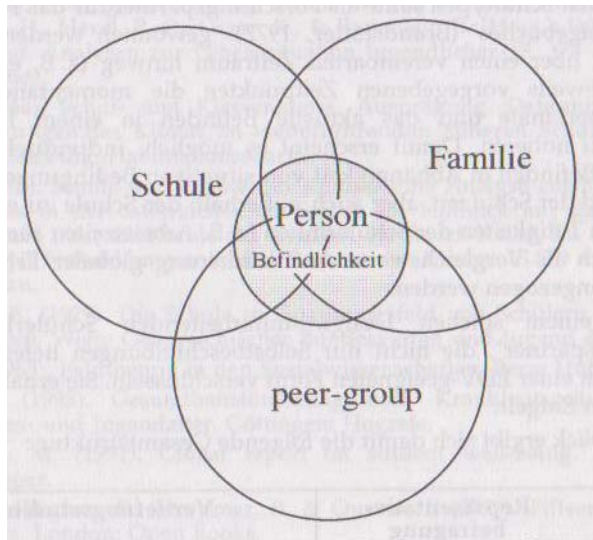


Abbildung 1: Die Person im Schnittpunkt ihrer Lebensbereiche (Eder, 2007)

II AKTUELLER STAND DER FORSCHUNG

Ein bedeutender Gegenstand der bildungspsychologischen Forschung der letzten Jahre ist die Schulunlust der Schüler und Schülerinnen. Die Schulverdrossenheit bzw. Vermeidungstendenz der Schüler und Schülerinnen, wenn es um den Schulalltag geht, wird in der Literatur zur Bildungsforschung ausführlich diskutiert.

3 KONSTRUKT „SCHULUNLUST“

Aus den Studien zur Schulforschung der letzten Jahrzehnte wird deutlich, dass eine Vielzahl der Schüler und Schülerinnen eine negative Haltung gegenüber der Schule hat. Diese negative Einstellung wird im Allgemeinen als Schulunlust, Schulmüdigkeit bzw. Schulverdrossenheit bezeichnet (Fend et al., 1976, Roysl & Lange, 1976, Wiczerkowski et al., 1979, Jünger, 1988, Dietrich & Freytag, 1997, Eder, 2002, Heise & Rahm, 2007).

Jünger (1988) beschäftigte sich in seiner Untersuchung mit typischen Verhaltensweisen, die als Symptome des Konstruktes Schulunlust zu beobachten sind. Dazu zählt der Autor:

- Unaufmerksamkeit
- Passivität im Unterricht
- Mangelnde Mitarbeit
- Faulheit
- Gleichgültigkeit
- Psychische Labilität
- Störverhalten
- Aufsässigkeit
- Aggressivität

3.1 SCHULUNLUSTFÖRDERNDE FAKTOREN

Das subjektive Empfinden in der Schulzeit bzw. das Wohlbefinden in der Schule hat einen Einfluss sowohl auf die aktuelle Befindlichkeit der Schüler und Schülerinnen als auch auf die spätere psychische Gesundheit. Die Schulzufriedenheit des Schülers bzw. der Schülerin ist eine gewichtige Determinante in seiner bzw. ihrer Lebenszufriedenheit (Jünger, 1988).

Es kristallisierten sich aus der Studie des Autors folgende schulunlustfördernde Faktoren heraus, deren Wirksamkeit nachgewiesen werden können:

Ein negatives Lehrerbild, das durch die Ungerechtigkeit und Strenge seitens der Lehrer und Lehrerinnen zustande kommt, sowie Unfreundlichkeit und Antipathie spielen in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle. Auch Überforderung bzw. Misserfolge im Leistungsbereich können die Schulunlust von Schüler und Schülerinnen forcieren. Auch ein mangelndes Selbstwirksamkeitserleben von seitens der Schüler und Schülerinnen bzw. ein hohes Ausmaß an externer Kontrolle und Fremdbestimmung bewirken eine Verstärkung der Schulunlust. Mangelnde Zukunftsperspektiven, mangelnde Integration im Klassenverband und die Lerninhalte selbst haben eine schulunlustfördernde Wirkung auf die Schüler und Schülerinnen.

Einige Studien versuchten, durch Tagebuchverfahren Einblick in die Denk- und Gefühlswelt von Schüler und Schülerinnen zu erhalten. Bergmann und Eder (2007) konnten in ihrer Studie aufzeigen, dass Schüler und Schülerinnen in ihrem „klassischen Schulalltag“ deutlich weniger positive Gefühle erleben als negative. Zudem konnte gezeigt werden, dass die Schule im Vergleich mit anderen Lebensbereichen, wie beispielsweise die Familie oder die Freizeit, deutlich schlechter abschneidet.

Hascher (2004b) konnte keinen Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen und ihrem Alter, dem Geschlecht und ihrem sozioökonomischen Status beobachten. Die Autorin unterteilt die Einflussfaktoren

und Quellen des schulischen Wohlbefindens in zwei Kategorien (siehe dazu *Tabelle 1*).

Tabelle 1: Einflussfaktoren und Quellen des schulischen Wohlbefindens in zwei Kategorien nach Hascher (2004)

Affektdifferente Faktoren	Quellen des Wohlbefindens
Alter Geschlecht Schultyp Schulstandort Unterrichtsfach	Sozialklima Sozialkontakte mit den Lehrpersonen Selbstwirksamkeit Soziale Vergleichsprozesse Leistungsniveau Leistungszufriedenheit Kontakte zu Gleichaltrigen Bezugsnormorientierung der Lehrpersonen Anstrengungsbereitschaft Gestaltung des Unterrichts

Eine Befragung von Eder (2007) an österreichischen Schulen ergab, dass 44 % der männlichen Schüler bzw. 33 % der weiblichen Schülerinnen ungerne bzw. sehr ungerne in die Schule gehen. Weiters konnte der Autor zeigen, dass die Schulfreude in den Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen etwas höher ausgeprägt ist als in den Allgemeinen Höheren Schulen. Bei den Schülern konnte eine eher ansteigende Tendenz beobachtet werden, bei den Schülerinnen eine fallende.

Ähnliche Ergebnisse ergaben sich durch die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen aus dem Jahr 2005 (vgl. Holtappels et al., 2008), in der beinahe jeder dritte Sekundarschüler bzw. jede dritte Sekundarschülerin angab, schulunzufrieden zu sein.

3.2 AUSWIRKUNGEN VON SCHULUNLUST

Das in Kapitel 1.1.1 näher beschriebene Annäherungs- und Vermeidungsverhalten, sowie die generelle Einteilung in „angenehm“ und „unangenehm“ ist auch in Zusammenhang mit der Institution Schule gegeben. Die Literatur liefert immer wieder Hinweise darauf, dass Kinder im Laufe ihrer Schulkarriere schulmüde werden. Häufig gesellt sich dazu noch eine allgemeine Schulunlust bzw. Schulverdrossenheit. Fend et al. (1976) charakterisieren Schulverdrossenheit als eine sogenannte Meidungstendenz.

3.2.1 ANSTRENGUNGSVERMEIDUNG

„Unter Anstrengungsvermeidung ist die Neigung zu verstehen, sich den mit einer Leistung in einem bestimmten Tätigkeitsfeld verbundenen Anstrengungen durch den aktiven Einsatz geeigneter Strategien zu entziehen“ (Rollett, 2001, S. 7). Als zentral im Konstrukt der Anstrengungsvermeidung kann die Entwicklung von Vermeidungsstrategien in Leistungssituationen betrachtet werden.

Die Motivation zur Anstrengungsvermeidung „manifestiert sich in Form einer aktiven Vermeidung von Anforderungen, die vom Betroffenen als unangemessen bzw. emotionell belastend erlebt werden“ (Rollett, 1994, S. 81). Wichtig ist in diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung zwischen problemlösender und nicht-problemlösender Anstrengungsvermeidung.

Im schulischen Kontext können demnach zwei Anstrengungsvermeidungsstrategien von Schüler und Schülerinnen unterschieden werden, die in erster Linie darauf abzielen, sich den Anforderungen, die an sie gestellt werden zu entziehen, um so die damit verbundenen belastenden Emotionen zu vermeiden.

Die erste Strategie in diesem Kontext zeichnet sich durch einen desorganisierten Arbeitsstil aus. Die Schüler und Schülerinnen arbeiten beim Einsatz dieser Strategie sehr schnell und vor allem fehlerhaft sowie ungenau. Sie wollen die unangenehme Tätigkeit so schnell wie möglich hinter sich bringen.

Die zweite Strategie beinhaltet einen apathischen Arbeitsstil, der sich durch sehr langsames und nicht zielführendes Arbeiten auszeichnet, da die erforderliche Leistung nicht erbracht wird. Viele bedeutende Wirkmechanismen spielen im schulischen Kontext eine zentrale Rolle, wie beispielsweise Merkmale der Institution und der Schule. Alle diese Faktoren sowie die einzelnen Lehrer und Lehrerinnen und die Situation in der Klasse spielen in dieser verschachtelten Wirkungsstruktur zusammen. Anstrengungsvermeidung korreliert positiv mit Angst Schulunlust und Angst vor Misserfolg, und sie steht in einem negativen Zusammenhang mit Erfolgserwartung.

3.2.2 SCHULABSENTISUMS

Sturzbecher (2007) konnte deutliche Wechselwirkungen zwischen der Schulunlust der Schüler und Schülerinnen, ihrer Gewaltbereitschaft und der Schulverweigerung, die sich in Schulabsentismus äußert, beobachten. Zusätzlich betont der Autor, dass eine schülerorientierte Unterrichtsgestaltung sich positiv auf den Schulbesuch auswirkt und wenige Tage Schulabsentismus zur Folge hat. Auch das Alter stellt sich in diesem Zusammenhang als bedeutender Prädiktor heraus. Es konnte beobachtet werden, dass das Schuleschwänzen mit zunehmendem Alter tendenziell zurückgeht. Demnach werden die Tage des Schulabsentismus gegen Ende der Schullaufbahn kontinuierlich weniger. Darüber hinaus bestätigt der Autor in diesem Zusammenhang den Einfluss des familiären Umfelds auf das Schuleschwänzen. Es wurde zudem beobachtet, dass die elterliche Vernachlässigung mit dem Schulabsentismus ihrer Kinder einhergeht.

3.2.3 PROBLEMVERHALTEN IN DER SCHULE

Trautwein et al. (2004) konnten einen Geschlechterunterschied in Bezug auf Problemverhalten in der Schule belegen. Demnach neigen männliche Schüler vermehrt zu Problemverhalten im Vergleich mit ihren weiblichen Kolleginnen. Es zeigt sich in diesem Kontext ein positiver Zusammenhang zwischen dem Geltungsstatus der Schüler und Schülerinnen und der Störung im Unterricht.

4 KONSTRUKT „SCHULZUFRIEDENHEIT“

Die aktuelle Bildungsforschung beschäftigt sich zunehmend mit den positiven Aspekten schulischen Wohlbefindens, auch „Schulzufriedenheit“ genannt.

Hascher und Edlinger (2009) bezeichnen schulisches Wohlbefinden als „einen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren“ (S. 107).

4.1 EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE SCHULZUFRIEDENHEIT

Die unterschiedlichen Fächer, die in der Schule unterrichtet werden, lösen bei den Schülern und Schülerinnen differenzierte Emotionen aus. Bildnerische Erziehung und Sport lösen überwiegend positive Gefühle aus. Sprachen, wie zum Beispiel Französisch und Latein, sowie Physik lösen hingegen eher negative Emotionen bei den Schülern und Schülerinnen aus (Bergmann & Eder, 1995).

In Bezug auf den Geschwisterstatus konnte Eder (2007) belegen, dass Einzelkinder das höchste schulische Wohlbefinden haben und gleichzeitig am wenigsten Belastungen erfahren. Zudem beschäftigte sich der Autor mit der Wirksamkeit von Prädiktoren zur Erhöhung des schulischen Wohlbefindens. Folgende Faktoren haben einen positiven Effekt auf die Schulzufriedenheit:

- Qualität des schulischen Arbeitsplatzes
- Soziale Integration bei Mitschüler und Mitschülerinnen
- Sich-Auskennen im Unterricht
- Zufriedenheit mit der eigenen Leistung
- Persönliche Bedeutsamkeit des Unterrichts
- Passung zur Schule

Stecher (2001) postulierte auch einen Zusammenhang der religiösen Einbindung bzw. das regelmäßige Besuchen des Gottesdienstes und der Schulfreude. Die Ergebnisse seiner Studie lassen den Schluss zu, dass Jugendliche, die an Gott und an ein Leben nach dem Tod glauben, positivere Einstellungen ihrer Schule und dem Lernen entgegenbringen. Der positive Einfluss dieser religiösen Einbindung auf die Schulzufriedenheit wird dabei als unabhängig vom Alter, Geschlecht und dem sozioökonomischen Status der Schüler und Schülerinnen angegeben.

Van Ophuysen (2008) konnte einen Zusammenhang zwischen der Schulfreude und dem Erhebungszeitpunkt im Schuljahr feststellen. Demnach ist die Schulfreude zu Beginn des Schuljahres deutlich höher ausgeprägt als gegen Ende. Die Autorin konnte im September höhere Schulfreudewerte beobachten als Ende Juni, kurz vor den Sommerferien.

4.1.1 PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG IM SCHULISCHEN KONTEXT

Die Bedeutung der Persönlichkeitsdimensionen in Zusammenhang mit der Schulzufriedenheit bzw. mit der Schulleistung wurde bereits von Schwarzer (1979) untersucht. Im Vergleich von Realschule, Gymnasium und Hauptschule konnten die Autoren beobachten, dass Schüler mit geringem Selbstvertrauen sich gleichmäßig auf alle diese Schularten verteilen. Es konnte gezeigt werden, dass die Schüler und Schülerinnen mit einem geringen Selbstvertrauen Beeinträchtigungen in ihrem Schulalltag erfahren. Sie erleben ihre Lernumwelt als unangenehm und empfinden Leistungsdruck. Der Unterrichtsverlauf wird von ihnen negativ erlebt.

Ulich (2001) betont die Bedeutung der sozialen Situation und der Interaktionen der Schüler und Schülerinnen für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen.

Große Belastungen in der Schule, vor allem durch überhöhten Leistungsdruck, können sich in vielen Fällen in psychischen Störungen manifestieren. Weitere

Prädiktoren für die Entstehung psychischer Störungen sind die Wahrnehmung eines schlechten sozialen Schulklimas und eine geringe Unterstützung durch die Mitschüler und Mitschülerinnen. Es konnte ein Zusammenhang zwischen dem Erleben in der Schule und dem subjektiven Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen nachgewiesen werden.

4.1.1.2 SELBSTWIRKSAMKEIT

Die in Kapitel 4.1.2 näher beschriebenen internen Kontrollüberzeugungen sind auch für die Selbstwirksamkeit einer Person von Bedeutung. Wenn Schüler und Schülerinnen sich Ziele setzen und zur Erreichung dieser erfolgreiche Mittel entwickeln, erleben sie ein Gefühl der Selbstwirksamkeit. Darunter versteht man das Gefühl, die Dinge, die einem geschehen, auch kontrollieren zu können (Zimbardo, 1995).

Baumert et al. (2006) konnten zeigen, dass Selbstwirksamkeit von folgenden Prädiktoren beeinflusst wird:

- Individuelle Leistungsvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen.
- Lernbiographie der Schüler und Schülerinnen, wie beispielsweise Klassenwiederholungen und kognitive Grundfähigkeiten etc.
- Soziale und kulturelle Ressourcen der Familie der Schüler und Schülerinnen.

Die Schule sollte den Schülern und Schülerinnen im Idealfall eine Entwicklungsumwelt bieten, die zwei zentrale Faktoren beinhaltet: Die Schüler und Schülerinnen sollen sowohl ihre Kompetenzen und ihre Persönlichkeit entwickeln und in diesem Prozess von der Schule gefördert und unterstützt werden (Bandura, 1997). Während des Unterrichts, wenn die Schüler und Schülerinnen positive und Rückmeldungen von ihren Lehrkräften erhalten, setzen sich Selbstbewertungsprozesse in Gang. Durch die ständige Wiederholung dieser

verfestigen sie sich zu allgemeinen Fähigkeitsselbsteinschätzungen. Dazu zählen das akademische Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartungen einer Person.

Bandura (1977) berichtete, dass Personen mit einer höher erlebten Selbstwirksamkeit bessere Leistungen erbringen. Zudem konnte bei diesen Personen das Absinken ihres emotionalen Erregungsniveaus beobachtet werden. Eine gering erlebte Selbstwirksamkeit wirkt sich durch Apathie, Mutlosigkeit und dem Gefühl, ein Opfer äußerer Umstände zu sein, aus. Die Beurteilung der Selbstwirksamkeit hängt, nach den Beobachtungen des Autors, nicht ausschließlich von den Leistungen einer Person ab, sondern wird noch von drei weiteren Faktoren determiniert. Dazu zählen die Beobachtungen, die Personen von den Leistungen von anderen machen und von sozialen und selbstgesteuerten Überzeugungen. Außerdem werden hierzu noch die Beobachtungen einer Person von ihren eigenen emotionalen Zuständen während des Nachdenkens über bzw. Herantasten an eine Aufgabe mit eingerechnet.

Die Beurteilung der eigenen Selbstwirksamkeit steht auch im Zusammenhang mit der Anstrengung, die unternommen wird, und wie lange Personen in einer schwierigen Aufgabe verweilen ohne aufzugeben. Asthon & Webb (1986) konnten durch eine Studie belegen, dass Lehrpersonen mit einer hohen erlebten Selbstwirksamkeit vermehrt darum bemüht sind, ein positives emotionales Klima in ihrer Klasse vorherrschen zu lassen. Es konnte in Bezug auf Lehrer und Lehrerinnen mit einer gering erlebten Selbstwirksamkeit gezeigt werden, dass sie vermehrt zu harten Methoden der Verhaltenskontrolle greifen.

Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen fördern das Vertrauen der Schüler und Schülerinnen in ihre eigenen Fähigkeiten. Dadurch wird nach Fuchs (2005) sowohl die Beharrlichkeit als auch das Durchhaltevermögen der Schüler und Schülerinnen gestärkt. Personen mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zweifeln demnach weniger an ihren eigenen Fähigkeiten und schreiben ihre Misserfolge anderen Bedingungsfaktoren zu. Sie tendieren eher dazu, ihre

mangelnde persönlichen Anstrengung sowie schwierige Situationsbedingungen für ihr Scheitern verantwortlich zu machen (siehe *Abbildung 3*).

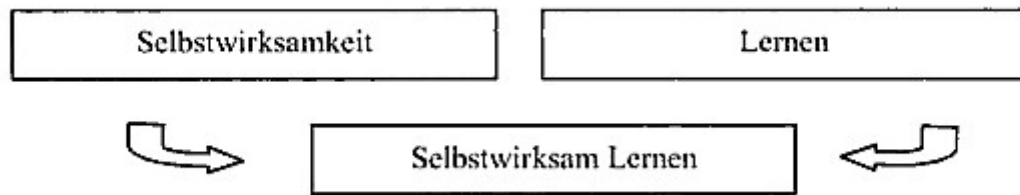


Abbildung 2: Selbstwirksamkeit und Lernen nach Fuchs (2005)

Freitag (1998) bezeichnet eine optimistische Selbstwirksamkeitserwartung als wichtigen Faktor des Stresserlebens bei der Bewältigung schwieriger Aufgaben. Bei einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung neigen Schüler und Schülerinnen dazu, problematischen Situationen aktiv und optimistisch zu begegnen.

4.1.1.3 SELBSTKONZEPT

Trautwein et al. (2004) wiesen darauf hin, dass Schüler und Schülerinnen mit einem hohen Geltungsstatus über eine günstigere Entwicklung ihres Selbstkonzepts eigener Durchsetzungsfähigkeit verfügen. Es konnte gezeigt werden, dass sich das Problemverhalten in seinen unterschiedlichen Facetten positiv auf die Selbstkonzeptentwicklung auswirkt. Die beiden Faktoren „Stören des Unterrichts“ und „Gewaltanwendung“ können als Prädiktoren mit einem positiven Effekt auf die Selbstkonzeptentwicklung der Schüler und Schülerinnen festgehalten werden.

Walls und Little (2005) hielten aufgrund ihrer Studienergebnisse fest, dass die intrinsische Selbstregulation von Schülern und Schülerinnen einen Einfluss auf die Schulzufriedenheit aufweist und das Erleben von positiven Emotionen in der Schule begünstigt.

In der Studie von Trautwein et al. (2006) zeigte sich, dass ein fachspezifisches akademisches Selbstkonzept als Prädiktorvariable für spätere schulische Erfolge herangezogen werden kann. Zudem konnten auch reziproke Effekte zwischen dem Selbstwertgefühl, dem akademischen Selbstkonzept und dem schulischen Leistungen gefunden werden.

4.1.2 URSACHENATTRIBUTION

Attributionen und Leistungsmotivation stehen in einem engen Zusammenhang und beinhalten oftmals auch Auswirkungen auf die Zufriedenheit von Schülern und Schülerinnen in ihrer Schule. Diese Attributionsprozesse betreffen auf der einen Seite die Kontrollüberzeugungen einer Person, auf der anderen Seite die Stabilität dieser Attributionen. Bereits Rosenbaum (1972, zitiert nach Zimbardo, 1995) konnte zeigen, dass Schüler und Schülerinnen die einen Misserfolg auf ihre geringen Fähigkeiten und der Schwierigkeit der Aufgabe zuschreiben, sich eher bescheidene Ziele setzen und beim Bewältigungsversuch einer Aufgabe leichter aufgeben. Schüler und Schülerinnen, die einen Misserfolg auf ihr Pech und ihre mangelnde Anstrengung zurückführen, verfügen über eine höhere Motivation bei der Bearbeitung einer Aufgabe haben und geben dabei nicht so leicht auf.

Weiner et al. (1994) postulierten die Dimensionen Stabilität und Kontrollüberzeugen als die bedeutendsten Ursachen für Erfolge bzw. Misserfolge in Leistungskontexten. Je nachdem, wie sich Schüler und Schülerinnen ihre eigenen Leistungen erklären, sind unterschiedliche Auswirkungen auf ihr Selbstbewusstsein zu erwarten. Auch ihr zukünftiges Arbeitsverhalten und ihre Leistungsbereitschaft stehen in engem Zusammenhang mit ihren Kontrollüberzeugungen und deren Stabilität (siehe dazu *Abbildung 3*).

Stabilität	Kontrollüberzeugung	
	<i>internal</i>	<i>external</i>
<i>Stabil</i>	Fähigkeit	Schwierigkeitsgrad der Aufgabe
<i>Variabel</i>	Anstrengung	Zufall

Abbildung 3: Vier-Felder-Schema der Ursachenattribution nach Weiner et al. (1994)

4.1.3 LIEBLINGSFACH VS. ABGEHLENTES FACH

Bei Betrachtung der Interessen und Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen bezüglich der unterschiedlichen Schulfächer konnte Willems (2007) deutliche Geschlechterunterschiede identifizieren. Das Fach Physik ist demnach sowohl bei männlichen Schülern als auch bei weiblichen Schülerinnen gleichermaßen unbeliebt. Trotzdem weisen Burschen ein höheres Begabungskonzept in diesem Fach auf und zeigen ein etwas höheres Interesse als ihre weiblichen Kolleginnen. Das Fach Deutsch ist bei Schülerinnen sehr viel beliebter als bei Schülern. Beinahe doppelt so viele Mädchen wie Burschen geben Deutsch als Lieblingsfach an.

Analoge Ergebnisse spiegeln sich in der Studie von Kampshoff (2007) wider. Schüler interessieren sich mehr für die Fächer Mathematik und Physik, Schülerinnen hingegen bevorzugen das Lesen. Die Geschlechterverhältnisse wirken jedoch in den Unterrichtsfächern unterschiedlich. In Mathematik konnte kein Zusammenhang zwischen dem Interesse der Schülerinnen und ihren Leistungen beobachtet werden. Bei Schülern hingegen konnte dieser Zusammenhang bestätigt werden.

4.1.4 SCHÜLER-LEHRER BEZIEHUNG

Fend (2001) stellte in einer Studie fest, dass die Beziehung zwischen den Lehrern und Lehrerinnen und den Schüler und Schülerinnen ein sehr wichtiges Element des Schulklimas darstellt. Ein gutes Vertrauensverhältnis in der Beziehung zwischen diesen repräsentiert einen wesentlichen Aspekt für ein gutes Klassenklima. Diese Form von positiver sozialer Beziehung hat einen signifikanten Einfluss auf die Schulfreude von Schüler und Schülerinnen. Außerdem konnte Fend (2001) belegen, dass sich in Klassen, in denen ein geringer demokratischer Umgangsstil herrscht, in dem den Schülern und Schülerinnen wenig Raum geboten wird, sich an Entscheidungen zu beteiligen, das Schulinvolvement verringert. Demnach sind den Schüler und Schülerinnen Mitbestimmungs- und Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht sehr wichtig.

Diese Ergebnisse konnten auch in der Studie von Guay et al. (2008) bestätigt werden. Schüler und Schülerinnen die autonome Formen der Motivation für sich nutzen, lernen im Allgemeinen besser, sind in der Schule zufriedener und erfahren mehr positive Emotionen in ihrem Schulalltag.

Ein wichtiger Teil der Schüler-Lehrer-Beziehung, das pädagogische Engagement der Lehrkraft im Erleben der Schüler und Schülerinnen, ist in der deutschsprachigen Schulklimaforschung untersucht worden. Dabei geht es vor allem um das Engagement bzw. die Fürsorglichkeit der Lehrperson, inwieweit sie bereit ist, sich mit ihrer Persönlichkeit für das Erreichen der Lehr- bzw. Lernziele einzusetzen. Weiter versteht man darunter die Verantwortung, die von den Lehrer und Lehrerinnen für die Erfolge bzw. Misserfolge der Schüler und Schülerinnen übernommen wird. Auch das Ausmaß, in dem Schüler und Schülerinnen ihre Lehrkräfte als hilfsbereit und unterstützend erleben, spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle. Zudem ist es für die Schüler und Schülerinnen von Bedeutung, inwieweit sich die Lehrer und Lehrerinnen für ihre persönlichen Probleme interessieren (Fend, 1977, Saldern, 1987).

Auch Eder (2007) konnte zeigen, wie wichtig eine positive Beziehung zu den Lehrern für das Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen in der Schule ist.

Vor allem die Fairness der Lehrer und Lehrerinnen in der Interaktion mit ihren Schüler und Schülerinnen und der Notengebung scheint ein wichtiger Prädiktor für eine gute Beziehung mit ihren Lehrer und Lehrerinnen darzustellen. Ungerechtigkeiten sind für Schüler und Schülerinnen ein zentraler Aspekt für eine negative Wahrnehmung der Beziehung der Lehrer und Lehrerinnen zu der Klasse im Allgemeinen und zu den einzelnen Schüler und Schülerinnen. Als ungerecht werden von Schüler und Schülerinnen u.a. folgende Verhaltensmerkmale und Handlungen definiert (Fuchs, 2005):

- Gleiche Leistungen werden unterschiedlich benotet
- Die Verbindung von Leistungsbewertung und Kränkung
- Die Verbindung von Leistungsbewertung und Drohungen
- Schüler und Schülerinnen vor den Mitschülern und Mitschülerinnen zu demütigen

Fend (1998, zitiert nach Krüger, Grundmann & Kötters, 2000) betonte, dass ein zu hoher Leistungsdruck für viele Schüler und Schülerinnen für das Absinken des Schulinvolvements verantwortlich ist. Auch der Anpassungsdruck, der auf die Schüler und Schülerinnen während ihrer Schulzeit ausgeübt wird, ist ein bedeutender Faktor für das beobachtete sinkende Schulinvolvement. Wenn auf die Schüler und Schülerinnen zu hoher Druck ausgeübt wird und sich die Lehrer und Lehrerinnen zudem ihnen gegenüber restriktiv mit wenig Empathie verhalten, fühlen sich die Schüler und Schülerinnen weniger wohl und betrachten die Schule als einen sogenannten „Meidungskontext“.

Fend (2001) konnte zudem Hinweise finden, dass sich die pädagogischen Haltungen der Lehrer und Lehrerinnen sehr deutlich im Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen widerspiegeln. Bei den Lehrer und Lehrerinnen, die nach einem negativen pädagogischen Weltbild leben, in dem Kontrolle und Druck auf die Schüler und Schülerinnen im Zentrum stehen, sowie Autorität und Disziplin

vermehrt eingefordert werden, herrscht ein ganz anderes emotionales Klima als in Klassen mit Lehrer und Lehrerinnen, die ein positives Menschenbild transportieren.

Bei jenen Lehrkörpern wird an der Beziehung zu den Schüler und Schülerinnen gearbeitet, in dem ihr positives Selbstinteresse gefördert wird. Sie begegnen ihren Schüler und Schülerinnen mit Freundlichkeit, aber vor allem auch mit Bestimmtheit.

Auch Fend und Sandmeier (2004) konnten diesen Nachweis erbringen, dass Mitbestimmungs- und Beteiligungsmöglichkeiten seitens der Schüler und Schülerinnen das Wohlbefinden in der Klasse erhöhen. Nach Auffassung der Autoren sind Lehrpersonen, die an sich glauben und ihren Schülern und Schülerinnen mit Wohlwollen begegnen, ein wesentlicher Faktor in diesem Zusammenhang.

Die Art des Unterrichts ist auch ein zentraler Aspekt in der Forschung von Hascher (2004a). Ein Unterricht, der auch Phasen des selbstorganisierten Lernens beinhaltet, ist bei den Schüler und Schülerinnen mit positiven Gefühlen verbunden. Ein lehrerzentrierter Unterricht hingegen wird eher mit negativen Gefühlen attribuiert.

Hascher und Edlinger (2009) konnten aufzeigen, dass die Führungspersönlichkeit eines Lehrers bzw. einer Lehrerin einen signifikanten Einfluss auf das Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen hat. Insbesondere die Beschreibungen „freundlich“ und „hilfsbereit“ sind bedeutende Indikatoren für hohe Schulzufriedenheitswerte. Strenge Lehrer, die ihre Klasse öfter ermahnen, haben demnach mit geringeren Wohlbefindenswerten ihrer Schüler und Schülerinnen zu rechnen.

Hansen (2010) kam zum Ergebnis, dass sich eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung positiv auf die Leistungen und das Lernverhalten der Schüler und Schülerinnen auswirkt. Es konnte belegt werden, dass freundliche und warmherzige Lehrer und

Lehrerinnen von den Schüler und Schülerinnen bevorzugt werden. Aus den Ergebnissen dieser Studie kann geschlossen werden, dass eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung sowohl mit einer besseren Einstellung gegenüber der Schule als auch mit höheren Schulleistungen einhergeht.

Diese Resultate konnten in der Studie von Wilbert und Gerdes (2007) nicht beobachtet werden. Es konnte gezeigt werden, dass die Schüler und Schülerinnen bei ihren Lehrer und Lehrerinnen deutlich weniger Wert auf Einfühlungsvermögen und pädagogische Kompetenz legen, als von den Autoren erwartet wurde. Viele wichtiger sei nach ihren Erkenntnissen die Fairness der Lehrer, insbesondere bei der Notengebung.

4.1.4.1 LEHRERURTEIL – FEEDBACK

Aus einer Studie von Kessels et al. (2008) geht hervor, dass Schüler und Schülerinnen, sobald sie im Beisein von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen zu guten Leistungen von ihrem Lehrer bzw. ihrer Lehrerin positive Rückmeldungen (z.B.: „Deine Lehrer sind richtig stolz auf dich“) erhalten, ihr Engagement für die Schule herunterspielen. Dies werde dadurch ausgedrückt, indem sie angeben weniger Hausaufgaben zu machen als tatsächlich der Fall ist. Dahinter steht die Annahme, dass Jugendliche positive Leistungsrückmeldungen im schulischen Kontext unter Umständen als eine Bedrohung empfinden. Für sie wichtige Identitätsaspekten, wie z.B. von Erwachsenen unabhängig sein und die eigene Geschlechtsrolle ausfüllen, sind dadurch in ihrem subjektiven Erleben gefährdet, weshalb sie positives Feedback zurückweisen.

Zudem konnte durch die Studie deutlich gemacht werden, dass positives Leistungsfeedback bei Schülern und Schülerinnen nur dann eine verstärkende Wirkung hat, wenn es nicht gleichzeitig die Entwicklung von im Jugendalter zentralen Identitätsaspekten in Frage stellt.

Bereits Bandura (1977) untersuchte bei seinen Studien die Wirkungen von Feedback, das Lehrer und Lehrerinnen ihren Schüler und Schülerinnen zuteilwerden lassen und den Zusammenhang zwischen Feedback und der Motivation beim Lernen. Bereits durch ein einfaches Feedback erhält ein Schüler bzw. eine Schülerin eine Rückmeldung darüber, ob die Aufgabe die sie/er bearbeitet hat, erfolgreich bewältigt wurde oder nicht. Dadurch werden sowohl Erfolge als auch Misserfolge sichtbar gemacht und können dadurch als Grundlage für die Selbstbewertung herangezogen werden.

Narciss (2006) postulierte, in Anlehnung an das Modell von Heckhausen (1989), dass das Erleben von intern attribuiertem Erfolg eine zentrale Rolle bei der Selbstbewertung und der Lernmotivation spielt. Es hängt jedoch vom gewählten Vergleichsmaßstab ab, inwieweit sich das Feedback der Lehrer und Lehrerinnen explizit auf die gesetzten Lernziele bezieht.

Drei mögliche Vergleichsmaßstäbe werden von Heckhausen (1989) postuliert:

- Feedback orientiert sich an Lernzielen (kriterienbezogener Vergleich)
- Feedback orientiert sich an früheren Leistungen des Schülers bzw. der Schülerin (intraindividueller Vergleich)
- Feedback orientiert sich an den Leistungen der anderen Schüler und Schülerinnen (interindividueller Vergleich)

Rheinberg (2006) bezeichnet diese Vergleichsmaßstäbe als soziale, sachliche und individuelle Bezugsnorm. Je nach Bezugsnorm, über die ein Schüler bzw. eine Schülerin verfügt, liefert das Feedback der Lehrer und Lehrerinnen Informationen über das Erreichen eines Lernzieles, den Lernfortschritt der Person oder das Abschneiden eines Schülers bezüglich seiner/ihrer Leistungen bzw. Stärken und Schwächen im Vergleich zu den Mitschülern und Mitschülerinnen.

Der Autor konnte zeigen, dass sich die individuelle Bezugsnormorientierung durch die motivationalen Aspekte, die damit verbunden sind, auszeichnet. Feedback auf dieser Basis hebt die individuellen Fortschritte eines Schüler bzw.

einer Schülerin hervor. Dadurch lernen sie, dass durch eigene Anstrengungen Veränderungen zustande kommen können. Der positive Aspekt für schwächere Schüler und Schülerinnen liegt darin, dass sie so auch positives Feedback erhalten und ihre Leistungen nicht mit jenen von besseren, leistungsstärkeren Schüler und Schülerinnen verglichen werden. Aufgrund dieser Erkenntnisse kann festgehalten werden, dass Feedback, das sich an der individuellen Bezugsnorm orientiert, positiv auf das Selbstkonzept und die Lernmotivation auswirkt.

Lüdtke et al. (2006) postulierten das Vorhandensein von Subgruppen in einer Schulklasse, die Ähnlichkeiten bei der Beurteilung eines Merkmales aufweisen. Demnach wird der Unterricht von leistungsstarken und -schwachen Schülern und Schülerinnen unterschiedlich erlebt. Während leistungsstarke Schüler und Schülerinnen den Unterricht mit einem anspruchsvollen Lehrkörper qualitativ erleben, fühlen sich leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen in derselben Situation überfordert.

4.1.5 SCHÜLER - ELTERN-BEZIEHUNG

Stecher (2001) konnte die Bedeutung der Einflussgrößen Familienklima und Empathie der Eltern für die Schulfreude ihrer Kinder nachweisen. Der Autor betont, dass die Harmonie und Unterstützung, die Jugendliche in der Beziehung zu ihren Eltern wahrnehmen, sich positiv auf ihre Schulfreude auswirken. Jugendliche, die von ihren Eltern viel Einfühlungsvermögen in schwierigen Situationen erhalten, stehen sowohl der Schule als auch dem Lernen positiver gegenüber als Jugendliche, die weniger unterstützende und einfühlsame Eltern haben. Weiters konnte beobachtet werden, dass Schüler und Schülerinnen, die ihre Eltern als Vorbilder ansehen, eine höhere Schulzufriedenheit aufweisen. Demnach scheint die Vorbildfunktion der Eltern für das Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen in der Schule einen wichtigen Prädiktor darzustellen.

Folgende Einflussfaktoren mit Erklärungswert beeinflussen die Schulzufriedenheit (Stecher, 2001):

- Die Eltern achten auf die Schulnoten und Zeugnisse
- Eltern mit Vorbildfunktion
- Gemeinsame Aktivitäten der Eltern mit ihren Kindern
- Jugendliche, die ihren Eltern bereitwillig von sich erzählen
- Jugendliche, die ihre Eltern als empathisch wahrnehmen
- Die Beziehungen in der Familie werden von den Jugendlichen als harmonisch erlebt
- Die Bedeutsamkeit der Eltern für das gegenwärtige Leben der Jugendlichen

Darüber hinaus konnte Stecher (2001) bezüglich der Auseinandersetzungen in Familien nachweisen, dass in Familien, in denen Streitereien und Auseinandersetzungen sehr heftig ausgelebt werden, die Schulzufriedenheit der Jugendlichen sinkt. In Familien, in denen Konflikte weniger heftig ausgetragen werden und eine höhere Bildung der Eltern zu verzeichnen ist, kann eine höhere Schulzufriedenheit der Kinder beobachtet werden.

4.1.5.1 SOZIOÖKONOMISCHER STATUS DER FAMILIE

Ob Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status weniger gern in die Schule im Vergleich zu jenen Kindern, die aus einer höheren sozialen Schicht stammen, gehen, wird durchaus unterschiedlich diskutiert.

Wagner (1975) wies darauf hin, dass Schüler und Schülerinnen aus einer höheren Sozialschicht eine günstigere Einstellung zu ihrer Schule besitzen, weniger ängstlich sind und sich selbst positiv wahrnehmen. Darüber hinaus haben sie einen negativeren Eindruck von der Schule und besitzen weniger positive Einstellungen zu ihren Mitschülern und Mitschülerinnen.

Eckert (2007) konnte hingegen keinen Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen in der Schule und ihrem sozioökonomischen Status bestätigen.

Auch die Studie von Schellack & Große (2007) konnte keinen Nachweis für die Einflüsse des Bildungsabschlusses der Eltern und dem sozioökonomischen Status auf die Schulzufriedenheit erbringen.

4.1.6 GESCHLECHTERUNTERSCHIEDE

Eder (2007) konnte belegen, dass es in Bezug auf die Schulzufriedenheit Geschlechterunterschiede gibt. Diese Ergebnisse wurden jedoch nicht in allen weiterführenden Studien bestätigt.

Für männliche Schüler konnte gezeigt werden, dass die Anerkennung bei Gleichaltrigen für die Vorhersage der Schulzufriedenheit wichtig ist. Schüler, die von den Peers nur wenig Anerkennung erhalten, erleben deutlich stärkere Beeinträchtigungen ihrer Schulzufriedenheit im Vergleich mit ihren weiblichen Kolleginnen (Stecher, 2001).

Im Gegensatz dazu konnte Alt (2005) diese Geschlechterunterschiede nicht replizieren. In dieser Studie kristallisierten sich andere Prädiktoren, wie beispielsweise positive Persönlichkeitsmerkmale und Problemverhalten, als entscheidend für die Vorhersage der Schulmotivation heraus.

Auch Heise und Rahm (2007) konnten keine geschlechtertypischen Unterschiede in Bezug auf die Schulzufriedenheit beobachten.

Die Mehrheit der Studien spricht jedoch dafür, dass es einen Zusammenhang zwischen Schulzufriedenheit und dem Geschlecht gibt (Wieczerkowski et al., 1979, Van Ophuysen, 2008). Demnach haben Mädchen im Allgemeinen eine positivere Einstellung zur Schule. Sie besuchen die Schule lieber als ihre männlichen Schulkollegen.

Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Studie von Dietrich und Freytag (2007) wider. Mädchen weisen eine deutlich höhere Schulmotivation auf als ihre männlichen Kollegen.

4.1.7 JAHRGANGSUNTERSCHIEDE

Die Jahrgangsstufe hat ebenfalls einen bedeutsamen Einfluss darauf, wie wohl sich Schüler und Schülerinnen in ihrer Schule fühlen.

Diesen Effekt konnte Schwarzer und Royl (1976) in einer Studie beobachten. Die Autoren konnten zeigen, dass Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen im Gymnasium und der Realschule mit fortschreitender Jahrgangsstufe abnimmt. Sowohl in der Haupt- als auch in der Gesamtschule konnte von den Autoren ein Nachweis der sinkenden Schulzufriedenheit mit höherer Klasse erbracht werden.

Auch Wilbert und Gerdes (2007) wiesen darauf hin, dass die Schulzufriedenheit, insbesondere die Zufriedenheit mit den Lehrern zu Beginn der Schullaufbahn hoch ist, jedoch bis zum Ende der fünften Klasse deutlich absinkt. Dieser Effekt wird auch als „Sekundarstufenschock“ bezeichnet.

Eder (2007) konnte durch seine Studien belegen, dass mit steigender Jahrgangsstufe ein signifikanter Rückgang der Schulzufriedenheit und des Wohlbefindens zu beobachten ist. Demnach kommt es ab der fünften Schulstufe zu einem massiven Rückgang der Schulzufriedenheit. Zwischen der siebten und der achten Schulstufe wird der Tiefstand in der Schulzufriedenheit erreicht.

Heise und Rahm (2007) postulieren ebenfalls eine höhere Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen in niedrigen Klassen im Vergleich zu den Zufriedenheitswerten in höheren Klassen.

4.1.8 ALTERSUNTERSCHIEDE

In einigen Studien konnte der Nachweis erbracht werden, dass auch eine altersabhängige Zunahme der Schulunlust zu beobachten ist (Fend et al., 1976, Wieczerkowski et al., 1979, Schwarzer, Roysl & Lange 1983, Eder 2007, Heise & Rahm, 2007). Demnach sind jüngere Schüler und Schülerinnen zufriedener in der Schule und mit steigendem Alter nimmt die Schulzufriedenheit kontinuierlich ab.

Diese Ergebnisse konnten von Dietrich und Freytag (2007) nicht repliziert werden. Die Autoren beobachteten, dass die Schulmotivation mit dem Alter der Schüler und Schülerinnen im Zusammenhang steht, jedoch mit einem anderen Ergebnis: Ältere Schüler und Schülerinnen schätzen demnach ihre Schulmotivation höher ein als jüngere Schüler und Schülerinnen.

4.1.9 UNTERRICHTSKLIMA

In einer Studie von Eder (1986) konnte die Unterstützung, die Schüler und Schülerinnen durch ihre Mitschüler und Mitschülerinnen erfahren, als positiver Prädiktor für die Schulzufriedenheit identifiziert werden. Es konnte ein negativer Zusammenhang zwischen der Schulfreude und repressivem Lehrerverhalten gefunden werden.

Eder (2007) bezeichnet folgende Prädiktoren als bedeutend für das Unterrichtsklima:

- Leistungsdruck
- Unterrichtsdruck
- Vermittlungsqualität
- Schülerbeteiligung
- Kontrolle der Schülerarbeit

Von der Groeben (2004) postulierte folgende Indikatoren des Unterrichtsklimas aus der Perspektive der Schüler und Schülerinnen als zentral: Einem freundlichen Umgangston und dem gegenseitigen Helfen der Schüler und Schülerinnen beim Lernen kommt große Bedeutung zu. Die Überwachung der Einhaltung von Regeln sollte durch die Schüler und Schülerinnen selbst erfolgen. Sie sollten sich gegenseitig Rückmeldungen zum Lernfortschritt erteilen und sich bei Lernschwierigkeiten gegenseitig unterstützen. Schlechte Leistungen von Schüler und Schülerinnen dürfen die Mitschüler und Mitschülerinnen nicht dazu anhalten, diese zu diskriminieren.

Bülter & Meyer (2004) fassen unter „Unterrichtsklima“ sowohl die Qualität der Beziehung der Lehrer und Lehrerinnen mit ihren Schülern und Schülerinnen als auch der Schüler und Schülerinnen zueinander zusammen. Ein angenehmes Lernklima kann als bedeutender Faktor für einen deutlichen Zuwachs der Leistungsbereitschaft in der Schule identifiziert werden. Es konnte gezeigt werden, dass Schüler und Schülerinnen unter solchen Bedingungen intensiver im Unterricht mitarbeiten, weniger Schulangst aufweisen und sich gesünder fühlen. Außerdem kann belegt werden, dass ein positiv erlebtes Unterrichtsklima langfristig die Einstellungen der Schüler und Schülerinnen beeinflusst. Die Zufriedenheit der Schule gegenüber steigt demnach an und die Freude am Lernen nimmt ebenfalls zu. Positiv zu verzeichnen ist in diesem Zusammenhang auch der Rückgang der Störneigung im Unterricht und der Aggressivität der Schüler und Schülerinnen. Im Allgemeinen kann bei höherer Schulzufriedenheit ein Rückgang der Gewalttätigkeit beobachtet werden.

Positive Emotionen die von Schüler und Schülerinnen in der Schule erlebt werden, werden häufig mit dem schulischen Wohlbefinden gleichgesetzt. Diese zwei Konstrukte können jedoch nicht vereinheitlicht werden und müssen deshalb getrennt betrachtet werden.

Hascher (2004a) postulierte sechs Kriterien, um diese Emotionen systematisch zu erfassen und auszuwerten:

- Valenz (positiv - negativ - ambivalent)
- Intensität (schwach - stark)
- Häufigkeit (selten - häufig)
- Zeitliche Dimension (retrospektiv - aktuell - prospektiv)
- Referenz (ich-bezogen - auf andere bezogen - auf die Tätigkeit bezogen)
- Kontext (beim Lernen – in Leistungssituationen – im Unterricht – in sozialen Interaktionen – außerhalb des Unterrichts)

Die Bedeutung des Unterrichtsklimas für das schulische Wohlbefinden wurde ebenfalls von Gerber und Pühse (2007) untersucht. Die Autoren weisen in ihrer Studie darauf hin, wie wichtig das Klima im Unterricht ist und sich unter Umständen auch auf das Stresserleben der Schüler und Schülerinnen auswirken kann. Dies kann in weiterer Folge für die Prävention von psychosomatischen Beschwerden, die ihren Ursprung oft durch unnötige Stressbelastung im Unterricht zur Folge hat, von Bedeutung sein. Aufgrund dieses Erkenntnisstandes empfehlen die Autoren Stresspräventionsprogramme, um psychische Beschwerden gar nicht erst entstehen zu lassen.

Kampshoff (2007) konnte zeigen, dass sich ein guter und interessanter Unterricht für männliche Schüler durch humorvolle Lehrpersonen, die ihnen ein selbstständiges Arbeiten ermöglichen, kennzeichnet. Schüler legen demnach großen Wert auf ein gutes Arbeitsklima, in dem ihre Leistungen individuell anerkannt werden. Weiters ist ihnen wichtig, dass sie Diskussionen führen können und ihre persönlichen Vorlieben in den Unterricht einbringen können. Für männliche Schüler scheint es auch von Bedeutung zu sein, dass sie die Lehrpersonen auch ärgern können und mit ihnen Auseinandersetzungen führen können.

Unwohl fühlen sich die Schüler im Unterricht, wenn sie aufgrund schlechter Leistungen von den Lehrpersonen vor der Klasse bloßgestellt werden bzw. sich von ihnen ungerecht behandelt fühlen.

Hansen (2010) betont, dass insgesamt drei Wirkungsbereiche eines guten Unterrichtsklimas besonders hervorheben sind. Vor allem die Leistungsbereitschaft und das Leistungsverhalten der Schüler und Schülerinnen stehen in engen Zusammenhang mit einem guten Unterrichtsklima. Durch das Wahrnehmen eines positiven Klimas im Unterricht wird die Motivation der Schüler und Schülerinnen mitzuarbeiten und sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, erhöht. Die Schüler und Schülerinnen erfahren unter diesen Umständen weniger Schulangst und erleben weniger Belastungen. Es konnte weiters gezeigt werden, dass sie, wenn ein günstiges Unterrichtsklima herrscht, ihre körperliche Verfassung günstiger einschätzen.

Der zweite Wirkungsbereich umfasst die Einstellungen zur Schule und zum Unterricht. In einem positiven Unterrichtsklima können höhere Zufriedenheitswerte der Lehrer und Lehrerinnen und der Schüler und Schülerinnen beobachtet werden. Bei den Schülern und Schülerinnen steht ein positiv erlebtes Klima im Unterricht in Zusammenhang mit einer höheren Lernfreude. Mit dem Sozialverhalten der Schüler und Schülerinnen wird der dritte Wirkungsbereich abgedeckt. Demnach wird betont, dass bei einem positiven Unterrichtsklima weniger Unterrichtsstörungen und Aggressionen von Seiten der Schüler und Schülerinnen beobachtet werden.

Viele Faktoren tragen dazu bei, die Arbeit der Lehrer und Lehrerinnen in der Klasse und den Umgang mit den Schülern und Schülerinnen schwierig zu gestalten. Von Seiten der Lehrer werden im Unterrichtsalltag folgende Bedingungen als erschwerend beschrieben (Pfitzner, 2000, zitiert nach Apel, 2002):

- Unterschiedliche Erziehungsstile, die Schüler und Schülerinnen in der Familie erfahren (von sehr autoritären bis vollkommen gleichgültigen Eltern).
- Große Zahl sozial auffälliger Schüler und Schülerinnen in der Klasse, die es nicht gewohnt sind, sich unterzuordnen und Regeln zu befolgen.

- Starkes Leistungsgefälle in manchen Klassen (sehr leistungsstarke und sehr leistungsschwache Schüler und Schülerinnen im selben Unterricht).
- Mangelnde Ausdauer und geringe Konzentrationsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen.
- Schwierige Bedingung der Mitarbeit der Schüler und Schülerinnen aufgrund von „peer pressure“.
- Eine Balance zwischen konsequenter Be- und Entlastung der Schüler und Schülerinnen zu finden.

4.1.9.1 BULLYING

Ein vielfach untersuchtes Forschungsfeld beschäftigt sich mit dem Problem von Aggressionen in der Schule zwischen den Mitschülern und Mitschülerinnen, auch „Bullying“ oder „Peer victimization“ genannt (Mohr, 2000).

Zur besseren Unterscheidung werden von Scheithauer (2003) die Rollenverteilungen bei Bullying näher beschrieben. Die Opfer werden im Allgemeinen als „victims“ bezeichnet, die Täter als „bullies“. Schüler und Schülerinnen die sowohl als bullies handeln und als victims reagieren werden als „bully-victims“ bezeichnet.

Das Bedingungsmodell von Olweus (2009) zeigt, dass für das Auftreten von Bullying nicht nur die Schülereigenschaften als Prädiktorvariablen herangezogen werden können, sondern dass auch die Familie selbst als Einflussfaktor in Frage kommt (siehe *Abbildung 4*).

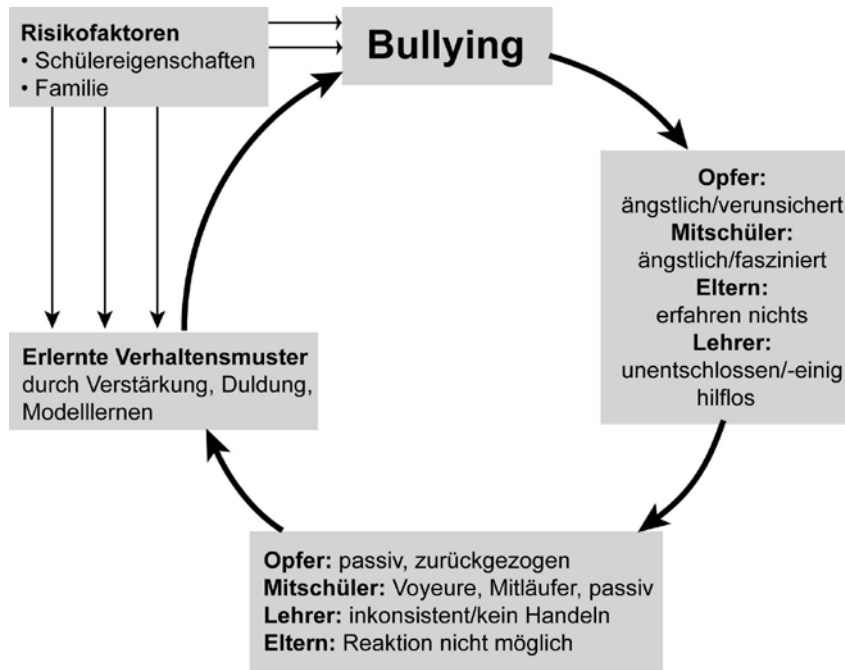


Abbildung 4: Bedingungsmodell nach Olweus (aus Scheithauer & Bull, 2007, S. 18)

Das Ausmaß, in dem Bullying stattfindet, hängt nach Angaben von Olweus (2009) mit den Einstellungen der Lehrer und Lehrerinnen bezüglich Aggressionen in ihrer Klasse zusammen. Wie Lehrer und Lehrerinnen sich in solchen Situationen verhalten und mit diesen Aggressionen umgehen, spielt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle. Zudem wird deutlich, dass viele Bedingungsfaktoren bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Bullying zusammenspielen.

Dazu zählt Olweus (2009):

- Verstärkung der Bullies durch die aktive Unterstützung bzw. das Nicht-Reagieren der Mitschüler und Mitschülerinnen
- Betroffene reagieren auf die Übergriffe passiv
- Mangelnde Problemlösefähigkeiten der Betroffenen im Umgang mit Bullying (Schweigen gegenüber den Lehrkräften und Eltern)
- Nicht-Eingreifen der Eltern aufgrund fehlender Aufklärung und Mangel an Informationen
- Inkonsequentes Handeln der Lehrkräfte (Ignorieren der Bullies)

4.1.10 KLASSENKLIMA

Volkamer (1987, zitiert nach Tücke, 1998) postulierte, dass der Hilfsbereitschaft der Lehrpersonen gegenüber ihren Schülern und Schülerinnen große Bedeutung zukommt. Zu dieser zählt die Stärkung der Selbstständigkeit der Schüler und Schülerinnen. Lehrkräfte sollten in der Lage sein, abzuschätzen, wann ihre Schüler und Schülerinnen Hilfe brauchen und wann sie eingreifen müssen und wann diese Intervention nicht notwendig ist. Lehrer und Lehrerinnen sollten fähig sein, sich in manchen Situationen „zurückzulehnen“ und die Schüler und Schülerinnen gewähren zu lassen. Ziel der Lehrkräfte sollte es sein, die Kompetenzen ihrer Schüler und Schülerinnen derart zu stärken und reifen zu lassen, damit diese in der Lage sind mit Problemsituationen selbstständig fertig zu werden.

Eder (2007) stellt folgende bedeutende Komponenten für das Klassenklima heraus:

- Schüler-Lehrer Beziehungen
- Gemeinschaft in der Klasse
- Rivalität
- Lernbereitschaft und Störneigung

Das Klassenklima wird von Eder (2002) als Qualität der sozialen Beziehungen im Erleben der Schüler und Schülerinnen im Lernkontext der Klasse bezeichnet. Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang sowohl die Beziehungen und Interaktionen zwischen den Lehrern und Lehrerinnen und Schüler und Schülerinnen als auch die Beziehungen zwischen den Schüler und Schülerinnen innerhalb der Klasse.

Stadler-Altmann (2010) charakterisiert das Klassenklima durch folgende Komponenten:

- Sozial- und Leistungsdruck
- Schülerzentriertheit

- Lerngemeinschaft
- Rivalität und Störung

Die Autorin postuliert, dass ein positiv wahrgenommenes Klassenklima günstige Auswirkungen auf das Fähigkeitsselbstkonzept hat. Dieses wiederum unterteilt sich in das individuelle, soziale und kriteriale Fähigkeitsselbstkonzept (siehe *Abbildung 5*).

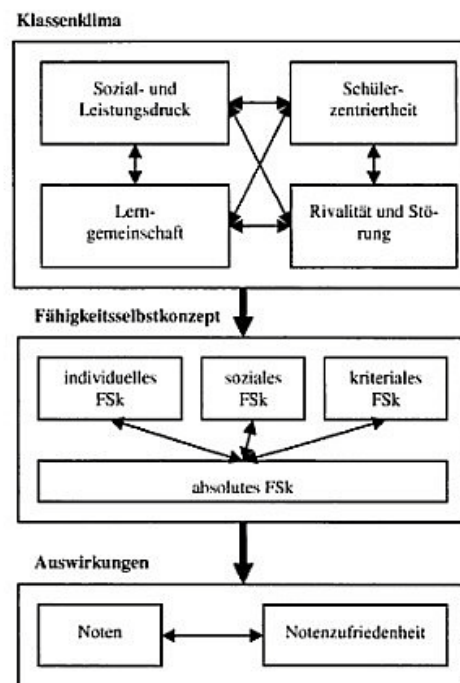


Abbildung 5: Modell Klassenklima – Fähigkeitsselbstkonzept – Notenzufriedenheit (Stadler-Altman, 2010)

Dickhäuser et al. (2002) kommen zu einer ähnlichen Unterteilung des Fähigkeitsselbstkonzeptes von Schülern und Schülerinnen. Sobald sie Urteile über ihre eigenen Fähigkeiten abgeben, geschieht dies entweder ausdrücklich ohne Vergleiche mit ihren Mitschülern und Mitschülerinnen oder sie verwenden eine soziale, individuelle oder kriterienbezogene Bezugsnorm.

Schilling et al. (2006) konnten zeigen, dass Schülerinnen über ein höheres akademisches Selbstkonzept in den Fächern Deutsch und Englisch verfügen.

Diese Ergebnisse können durch die besseren Schulnoten der Schülerinnen in diesen Fächern gestützt werden. Ihre männlichen Kollegen verfügen hingegen in den Fächern Biologie, Geschichte, Mathematik und Physik über höhere Selbstkonzepte. Diese Unterschiede konnten auch bei der statistischen Überprüfung der Noten erkannt werden.

Wenn die Lehrkraft über das Schülerselbstkonzepts ihrer Schüler und Schülerinnen Bescheid weiß, hilft es zunächst, eher leichtere Aufgaben die ihrem akademischen Fähigkeitsselbstbild entsprechen, auszuwählen. Dadurch wird erreicht, dass sich das Selbstkonzept des Schülers bzw. der Schülerin verbessert. Pohlmann et al. (2004) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass dem Schüler bzw. der Schülerin in weiterer Folge angemessene Aufgaben vorgegeben werden sollen, um ihnen damit zu einer realistischen Selbsteinschätzung zu verhelfen.

4.1.10.1 SCHÜLER-SCHÜLER-BEZIEHUNG

Den Großteil der Tageszeit verbringen die Schüler und Schülerinnen gemeinsam mit ihren Mitschülern und -schülerinnen. Im Kontakt mit den Gleichaltrigen geschieht ein wesentlicher Teil der Identitätsbildung. Schüler und Schülerinnen lernen, sich durchzusetzen und bilden ihre allgemeinen Kommunikationsfähigkeiten aus.

Engel & Hurrelmann (1989, zitiert nach Freitag 1998) erkannten, dass die Stellung jedes einzelnen in der Gruppe der Gleichaltrigen einen bedeutenden Einfluss auf sein bzw. ihr Selbstwertgefühl hat.

4.1.10.2. BELIEBTHEIT DER SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN

Schüler und Schülerinnen, die in ihrer Klasse einen hohen Beliebtheitsstatus besitzen, weisen eine günstigere Selbstkonzeptentwicklung auf als ihre Mitschüler

und Mitschülerinnen, die von den anderen abgelehnt werden. In diesem Zusammenhang stellen sich neben dem Beliebtheitsstatus der Schüler und Schülerinnen auch das Selbstwertgefühl und die Elternbeziehung als Prädiktoren mit Erklärungswert heraus (Trautwein et al., 2004).

Das Sozialklima wurde von Eder (2007) in diesem Zusammenhang ebenfalls näher untersucht. Der Autor analysierte den Zusammenhang zwischen dem Sozialklima in der Klasse und dem Befinden der Schüler und Schülerinnen. Zu den Prädiktoren des Sozialklimas zählen unter anderem:

- Pädagogische Engagement der Lehrer und Lehrerinnen
- Mitsprachemöglichkeit der Schüler und Schülerinnen
- Restriktivität der Lehrer und Lehrerinnen
- Gerechtigkeit der Lehrer und Lehrerinnen
- Normorientierung der Lehrer und Lehrerinnen

Eine gute Schüler-Schüler Beziehung wird in erster Linie durch einen Gruppenzusammenhalt in der Klasse charakterisiert. Diese wird durch mehrere Bedingungsfaktoren, wie beispielsweise Hilfsbereitschaft, Solidarität, gegenseitiges Verständnis füreinander und innere Konfliktfähigkeit determiniert. Negative Prädiktoren für die Schülerbeziehungen untereinander sind egoistisches Leistungsverhalten in Form von Eigennutz der Schüler und Schülerinnen und Wettbewerbsverhalten ohne Rücksicht auf die anderen Mitschüler und Mitschülerinnen (Eder, 1998).

Die sozialen Beziehungen in der Klasse sind einer der wichtigsten Aspekte für das schulische Wohlbefinden. Ein günstiges Klima in der Klasse ist dann vorhanden, wenn sich die Schüler und Schülerinnen gegenseitig unterstützen bzw. wenn ihre Hilfsbereitschaft gut ausgeprägt ist. Ein gutes Klassenklima wird vor allem durch die sozialen Kompetenzen der einzelnen Klassenmitglieder gewährleistet (Satow, 1999).

Dietrich und Freytag (2007) halten fest, dass Schüler und Schülerinnen, die in der Schule viel Spaß erleben, sozial kompetenter sind als jene Schüler und Schülerinnen, die weniger Freude in ihrem Schulalltag erfahren.

4.1.11 SELBSTEINSCHÄTZUNG DER SCHULLEISTUNGEN

Sowohl das Leistungsselbstkonzept der Schüler und Schülerinnen als auch ihr soziales Selbstkonzept sinken im Laufe der Schulzeit ab. Das allgemeine Selbstwertgefühl hingegen bleibt weitgehend konstant. Untersuchungen zu Geschlechterunterschieden haben ergeben, dass Schülerinnen ein günstigeres soziales Selbstkonzept aufweisen als ihre männlichen Kollegen. Diese weisen im Gegenzug ein höheres allgemeines Selbstwertgefühl und ein günstigeres Leistungsselbstkonzept auf. Der größte Unterschied kann am Ende der Schullaufbahn in der 11. und 12. Klasse in der BHS beobachtet werden. Betrachtet man das Leistungsselbstkonzept über die Schulstufen hinweg, wird deutlich, dass es sich um einen verflachenden Abstieg bei beiden Geschlechtern handelt. Die Kurve verläuft weitgehend parallel, die Schüler liegen jedoch in ihrem Leistungsselbstkonzept immer zwei bis drei Standardwerte über dem Niveau der Schülerinnen (Eder, 2007).

Fend (2001) ging in seiner Studie der Frage nach, wie es bei den Schülern und Schülerinnen zu zuversichtlichen bzw. pessimistischen Erwartungshaltungen ihrer Leistungen kommt. Diese positiv bzw. negativ gefärbten Erwartungshaltungen weisen einen Zusammenhang mit der tatsächlichen Erfolgswahrscheinlichkeit in der Schule auf. Solche Erwartungshaltungen entstehen durch die Beobachtung der eigenen Leistungen in der Vergangenheit in einem oder mehreren Schulfächern, unter Berücksichtigung der Erfolge, die ihre Schulkameraden und Schulkameradinnen erzielen. Aus diesen Beobachtungen ergeben sich Konzepte der eigenen Leistungsfähigkeit, die bei Bedarf von den Schüler und Schülerinnen abgerufen werden können.

Van Ophuysen (2008) konnte belegen, dass es relevant ist, ob Schüler und Schülerinnen sich als gut oder schlecht bezüglich ihrer Schulleistungen und ihrer Schulzufriedenheit einschätzen. Es konnte von der Autorin ein positiver Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und dem Wohlbefinden in der Schule bestätigt werden.

Die Bedeutung des Fähigkeitsselbstkonzepts der Schüler und Schülerinnen zeigt sich in den Ergebnissen der Studie von Stadler-Altmann (2010). Die Wahrnehmung des Klassenklimas hat einen Einfluss auf das Fähigkeitskonzept der Schüler und Schülerinnen. Ein gut ausgeprägtes Fähigkeitskonzept hat in vielerlei Hinsicht positiven Einfluss auf das Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen in der Schule. Dieses geht mit besseren Noten und mit einer höheren Notenzufriedenheit einher.

5 StEG-STUDIE

5.1 SCHULZUFRIEDENHEIT DER SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN

Die Schule stellt nachweislich im Leben der schulpflichtigen Schüler und Schülerinnen einen Lebensbereich dar, der ihren Alltag zum einem wesentlichen Teil mitbestimmt. Aufgrund der Wichtigkeit dieses Lebensbereiches ist die Zufriedenheit mit der Schule bzw. der schulische Situation ein ganz zentraler Aspekt im Leben der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf ihre allgemeine Lebenszufriedenheit und ihr Wohlbefinden (Rollett et al., 2008).

Die Ergebnisse der in Deutschland durchgeführten StEG-Studie weisen darauf hin, dass das Lehrerverhalten eine sehr wichtige Rolle spielt, wenn man die Schulzufriedenheit näher beleuchtet. Demnach geht eine positive Wahrnehmung des Verhaltens des Lehrers bzw. der Lehrerin und des Unterrichts mit höheren Werten der Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen einher.

Weiters belegen die Resultate von Rollett et al. (2008), dass fast drei Viertel der befragten Schüler und Schülerinnen angaben, „eher schulzufrieden“ bzw. „schulzufrieden“ zu sein. Von der Gesamtstichprobe bewerteten sich 4 % der Schüler und Schülerinnen selbst als „deutlich schulunzufrieden“. Bei einer globalen Betrachtung der durchschnittlichen Werte der Zufriedenheit erkennt man, dass 94 % der untersuchten Schüler und Schülerinnen sich im positiven Bereich beurteilen. Die restlichen 6 % geben ihre Selbsteinschätzung im negativen Bereich ab.

Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen bei den schulzufriedenen Schülern und Schülerinnen, dass sie im Vergleich zu jenen mit geringeren Schulzufriedenheitswerten lernzielorientierter sind. In Lernsituationen besteht demnach

bei ihnen ein ausgeprägteres Bedürfnis, ihr Wissen und ihre Kompetenzen weiter auszubauen.

5.2 BEURTEILUNG DER LEHRKRÄFTE DURCH SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN

Schüler und Schülerinnen mit höherer Schulzufriedenheit geben an, dass die Lehrer und Lehrerinnen ihre Leistungen eher nach individuellen Bezugsnormen beurteilen. Somit wird deutlich, dass Schüler und Schülerinnen jene Lehrkräfte schätzen, die ihren individuellen Lernfortschritt in die Beurteilung mit einfließen lassen (Rheinberg, 2004, zitiert nach Rollett et al., 2008).

5.3 UNTERRICHTSSITUATION

Die Unterrichtssituation wird von Schüler und Schülerinnen mit höherer Schulzufriedenheit günstiger beurteilt. Die Ergebnisse der StEG-Studie belegen einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Schulzufriedenheit und einer höheren Strukturiertheit im Unterricht. Zusätzlich konnten Zusammenhänge zwischen einer effektiven Zeitnutzung im Unterricht und den Schulzufriedenheitswerten gefunden werden. Die Partizipationsmöglichkeit und eine starke Unterstützung durch den Lehrer sind ebenfalls wichtige Einflussfaktoren auf die Schulzufriedenheit (Rollett et al., 2008).

Auch die Unterrichtsqualität spielt eine zentrale Rolle in den Einstellungen der Schüler und Schülerinnen zu ihrer Schule. Klieme (2006, zitiert nach Holtappels et al., 2008) identifiziert folgende Grunddimensionen guten Unterrichts:

Dazu gehören einerseits ein schülerorientiertes und unterstützendes Sozialklima sowie andererseits eine Unterrichtsführung der Lehrpersonen, die klar, strukturiert und vor allem störungspräventiv angelegt ist.

5.4 BEDEUTUNG DER LEHRPERSON FÜR SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN

Aus den Ergebnissen der StEG-Studie (Holtappels et al., 2008) wird deutlich, dass Schüler und Schülerinnen mit höherer Schulzufriedenheit eine größere Unterstützung durch den Lehrer bzw. die Lehrerin wahrnehmen, im Vergleich zu Schüler und Schülerinnen mit niedrigeren Schulzufriedenheitswerten. Darüber hinaus kann ein signifikanter Zusammenhang zwischen einer positiven Schüler-Lehrer-Beziehung und der Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen angenommen werden.

Wenn man die gewonnen Daten der StEG-Studie zusammenfasst, werden nach Holtappels et al. (2008) folgende Ergebnisse deutlich: Schüler und Schülerinnen mit einer höheren Schulzufriedenheit zeichnen sich durch höhere motivationale und auch soziale Voraussetzungen im Gegensatz zu denjenigen mit niedrigeren Schulzufriedenheitswerten aus. Es zeigte sich, dass es einen bedeutenden Zusammenhang zwischen einer hohen Schulzufriedenheit und einer positiven Wahrnehmung des Unterrichts und der Lehrpersonen gibt.

Die in der Studie von Holtappels et al. (2008) verwendeten Skalen zur Erfassung der Wahrnehmung des Lehrerverhaltens und des Unterrichts waren (siehe auch *Tabelle 2*):

- Strukturiertheit im Unterricht
- Effektive Zeitnutzung im Unterricht
- Partizipationsmöglichkeit im Unterricht
- Unterstützung durch den Lehrenden
- Schüler-Lehrer-Beziehung

Tabelle 2: Korrelation zwischen Schulzufriedenheit und der Wahrnehmung des Lehrerverhaltens und des Unterrichts (n=26.474) und Angaben zur Reliabilitäten (Holtappels et al., 2008)

Skalen zur Erfassung der Wahrnehmung des Lehrerverhaltens u. des Unterrichts	Beispielitem	Korrelation der Schulzufriedenheit Schüler und Schüler und Schülerinnen	Cronbach-Alpha
Strukturiertheit im Unterricht (3 Items)	„Unser Lehrer/unsere Lehrerin fasst häufig nochmals den Stoff zusammen, damit wir ihn uns gut merken können.“	.234	.79
Effektive Zeitnutzung im Unterricht (5 Items)	„Im Unterricht kommen wir immer sofort zur Sache.“	.333	.71
Partizipationsmöglichkeit im Unterricht (3 Items)	„Unser Lehrer/unsere Lehrerin lässt uns über die Reihenfolge der zu behandelnden Themen entscheiden.“	.164	.77
Unterstützung durch den Lehrenden (4 Items)	„Unser Lehrer/unsere Lehrerin tut viel, um uns zu helfen.“	.295	.84
Schüler-Lehrer-Beziehung (5 Items)	„Den meisten Lehrern ist es wichtig, dass die Schüler sich wohlfühlen.“	.485	.82

6 ABLEITUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN DER GEPLANTEN UNTERSUCHUNG

Die bildungspsychologische Forschung beschäftigte sich bisher relativ wenig mit den positiven Bedingungsfaktoren für Schulzufriedenheit. In der vorliegenden Studie wird aus diesem Grund besonders diese Forschungsfrage behandelt.

Bisherige Forschungsarbeiten zur Schulzufriedenheit bei Schülern und Schülerinnen weisen im Allgemeinen auf Geschlechterunterschiede hin. (Wieczerkowski et al., 1979, Van Ophuysen, 2008). Demnach haben Schülerinnen im Allgemeinen eine positivere Einstellung zur Schule als ihre männlichen Schulkollegen

Nicht alle Studien konnten jedoch diesen Nachweis erbringen. Heise und Rahm (2007) konnten keine geschlechtertypischen Unterschiede in Bezug auf die Schulzufriedenheit beobachten. Daher soll in der aktuellen Studie untersucht werden, inwieweit sich männliche und weibliche Schüler in ihrer Schulzufriedenheit tatsächlich voneinander unterscheiden.

Ebenfalls von Interesse sind die Jahrgangsstufe, Schulart und Schulstandort. In einigen Studien konnte der Nachweis einer altersabhängigen Zunahme der Schulunlust erbracht werden. (Fend et al., 1976, Wieczerkowski et al., 1979, Schwarzer, Roysl & Lange 1983, Eder 2007, Heise & Rahm, 2007). Demnach nimmt die Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen mit steigendem Alter kontinuierlich ab.

Diese Ergebnisse konnten jedoch von Dietrich und Freytag (2007) nicht repliziert werden.

Eine Intention der vorliegenden Untersuchung wird demnach sein, zu zeigen, ob tatsächlich eine altersabhängige Abnahme der Schulzufriedenheit vorliegt oder nicht.

EMPIRISCHER TEIL

III ZIELSETZUNG

7 ZIELE DER UNTERSUCHUNG

Zahlreiche Studien der letzten Jahre haben sich mit der Schulunlust von Schülern und Schülerinnen befasst und sich dabei vor allem auf die negativen Einstellungen und Aspekte, die damit zusammenhängen, gestützt.

Ein bisher noch wenig berücksichtigter Aspekt der aktuellen bildungspsychologischen Schulforschung ist die positive Einstellung von Schülern und Schülerinnen zu ihrer Schule, auch Schulzufriedenheit genannt.

Eine der wichtigsten Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit liegt darin, zu untersuchen, inwieweit Schüler und Schülerinnen, die eine AHS besuchen, sich in ihrer Schulzufriedenheit von Schülern und Schülerinnen, die in eine BHS gehen, unterscheiden.

In diesem Zusammenhang werden auch Geschlechterunterschiede näher beleuchtet und es stellt sich auch die Frage, ob dem Jahrgang ein Erklärungswert auf die Schulzufriedenheit zukommt. Zudem werden die möglichen Einflussfaktoren Schulstandort und Persönlichkeitsfaktoren auf ihre Vorhersagekraft untersucht.

Darüber hinaus werden mögliche Prädiktoren, wie z.B. Lernbereitschaft, Schüler-Lehrer-Beziehung, Unterstützung durch den Lehrer bzw. die Lehrerin, Unterrichtsqualität, Störneigung im Unterricht, Schülerrivalität und Partizipationsmöglichkeit auf ihren Erklärungswert im Zusammenhang mit der Schulzufriedenheit untersucht.

IV METHODIK

8 UNTERSUCHUNGSPLAN

Zunächst wurden im Dezember 2009 E-Mails an die Direktoren und Direktorinnen von 30 Wiener Schulen (AHS und BHS) versandt, um ihnen den Ablauf und den für die Studie vorgesehenen Fragebogen kurz vorzustellen.

Außerdem wurden die Fragestellungen und Ziele der Untersuchung beschrieben um die Transparenz der Studie für die Direktoren und Direktorinnen zu gewährleisten.

Abschließend wurde um ein persönliches Gespräch gebeten, um den Direktoren und Direktorinnen und den betreffenden Klassenvorständen den gesamten Ablauf der Untersuchung im Detail darzustellen. Im Anschluss an die Zusage der Direktoren und Direktorinnen fand schließlich die Erhebung von Dezember 2009 – Mai 2010 statt.

Das Ziel der Untersuchung ist die Identifizierung von Prädiktoren, die einen Einfluss auf die Schulzufriedenheit von Schüler und Schülerinnen haben. Getestet wurde an insgesamt acht Wiener Schulen, davon waren vier Allgemeinbildende Höhere Schulen und vier Berufsbildende Höhere Schulen.

Die Erhebung erfolgte zu einem Zeitpunkt und war als Querschnittstudie (Statuserhebung) angelegt. Das Design folgt einer quasi-experimentellen Vorgangsweise mit festen Faktoren, so dass von einer externen Validität ausgegangen und dadurch eine praktische Relevanz der Ergebnisse angenommen werden kann (Bortz & Döring, 2006).

9 UNTERSUCHUNGSSTICHPROBE

Die vorliegende Untersuchung wurde an acht Wiener Schulen (AHS bzw. BHS) in den neunten und zwölften Schulstufen durchgeführt. Es nahmen vier AHS und vier BHS an der Befragung teil. In jeder Schule wurde die Erhebung an jeweils zwei Klassen der neunten und zwei der zwölften Schulstufe durchgeführt. Insgesamt wurden somit 32 Klassen untersucht.

Aus Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass in der Gesamtstichprobe der BHS, die 335 Schüler und Schülerinnen umfasst, 88 männliche Schüler (46,1 %) und 103 weibliche Schülerinnen (53,9 %) in die neunte Klasse gehen. Die zwölfte Schulstufe besuchen zum Zeitpunkt der Erhebung 56 männliche Schüler (38,9 %) und 88 weibliche Schülerinnen (61,1 %).

Tabelle 1: Häufigkeitsverteilung und Anteilswerte der Schüler und Schülerinnen in BHS nach Schulstufe

Schulart	Stufe	Geschlecht	N	Prozentsatz
BHS	9.	Männlich	88	46,1
		Weiblich	103	53,9
		Gesamt	191	100
	12.	Männlich	56	38,9
		Weiblich	88	61,1
		Gesamt	144	100
	Gesamt	Männlich	144	43,0
		Weiblich	191	57,0
		Gesamt	335	100

Die Gesamtstichprobe der AHS setzt sich aus insgesamt 334 Schülern und Schülerinnen zusammen. In der neunten Schulstufe konnten 84 männliche Schüler (44,7 %) und 104 weibliche Schülerinnen (55,3 %) untersucht werden. Die Stichprobe der zwölften Schulstufe der AHS setzt sich aus 56 männlichen (38,4 %) und 90 weiblichen Schülerinnen (61,6 %) zusammen (siehe *Tabelle 2*).

Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung und Anteilswerte der Schüler und Schülerinnen in AHS nach Schulstufe

Schulart	Stufe	Geschlecht	N	Prozentsatz
AHS	9.	Männlich	84	44,7
		Weiblich	104	55,3
		Gesamt	188	100
	12.	Männlich	56	38,4
		Weiblich	90	61,6
		Gesamt	146	100
	Gesamt	Männlich	140	41,9
		Weiblich	194	58,1
		Gesamt	334	100

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich ist, sind von den insgesamt 669 Schüler und Schülerinnen 385 weibliche Schüler (57,55 %) und 284 männliche Schüler (42,45 %).

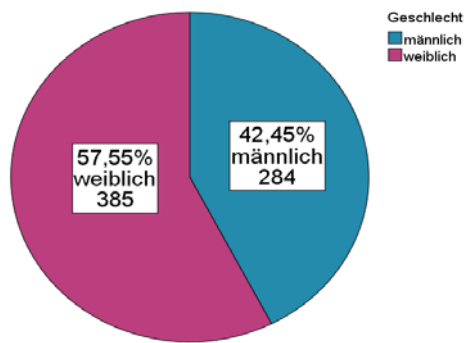


Abbildung 1: Geschlechterverteilung in der Gesamtstichprobe (Prozentsatz sowie Häufigkeit)

Da in der AHS als auch in der BHS anteilmäßig mehr weibliche Schülerinnen als männliche Schüler vertreten waren, wurden im Rahmen dieser Untersuchung dementsprechend mehr weibliche Schülerinnen erreicht. Im Folgenden wird die Zusammensetzung der Stichprobe genauer beschrieben.

Von den insgesamt 669 Schülern der Gesamtstichprobe besuchten zum Erhebungszeitpunkt 144 männliche Schüler (21,52 %) und 191 weibliche Schülerinnen (28,55 %) die BHS. Die Stichprobe der AHS setzt sich aus 140 männlichen Schülern (20,93 %) und 194 weiblichen Schülerinnen (29,00 %) zusammen (siehe *Abbildung 2*).

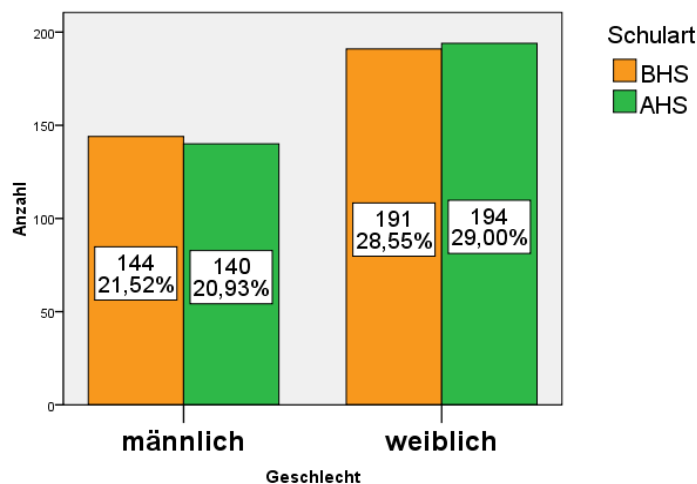


Abbildung 2: Verteilung der Schüler und Schülerinnen auf die Schularten (Häufigkeiten sowie Anteilswerte in Prozent).

10 MESSINSTRUMENTE

Die Untersuchung wurde mit einem Inventar zur schulbezogenen Einstellung durchgeführt, das sowohl Items aus der Gesamtskala Schulzufriedenheit von Holtappels et al. (2008) als auch Items aus dem Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (Eder, 1998) enthält. Die Operationalisierung der Dimensionen erfolgte mittels Fragebogentechnik, wobei sich die Schüler und Schülerinnen selbst einschätzen sollten.

10.1 ERFASSUNG DER SOZIODEMOGRAPHISCHEN DATEN

Im ersten Teil des Erhebungsinstruments wurden die Schüler und Schülerinnen dazu aufgefordert anzugeben, welche Schule sie aktuell besuchen und in welche Klasse sie gehen. Zudem wurden das Geschlecht und das Lebensalter erhoben. Bei der Frage nach Geschwistern sollten die Schüler und Schülerinnen angeben, ob sie Geschwister haben und wenn ja, wie viele jüngere bzw. ältere Brüder und Schwestern.

Bezüglich ihrer Eltern wurde ermittelt, welche höchste abgeschlossene Ausbildung ihr Vater und ihre Mutter haben. Zudem wurden die Schüler und Schülerinnen ersucht, so genau wie möglich den Beruf ihrer bzw. seiner Mutter und den ihres bzw. seines Vaters anzuführen (siehe *Abbildung 3*).

Welches ist die höchste abgeschlossene Ausbildung deiner Mutter?	Welches ist die höchste abgeschlossene Ausbildung deines Vaters?
☐ Hauptschule	☐ Hauptschule
☐ Polytechnikum	☐ Polytechnikum
☐ Berufsbildende Schule ohne Matura	☐ Berufsbildende Schule ohne Matura
☐ Berufsbildende Schule mit Matura (BHS)	☐ Berufsbildende Schule mit Matura (BHS)
☐ Allgemeine höhere Schule (AHS)	☐ Allgemeine höhere Schule (AHS)
☐ Pädagogische Akademie	☐ Pädagogische Akademie
☐ Universität, Fachhochschule	☐ Universität, Fachhochschule
Welchen Beruf übt deine Mutter derzeit aus? Bitte genau angeben! _____	Welchen Beruf übt dein Vater derzeit aus? Bitte genau angeben! _____

Abbildung 3: Frage nach der Ausbildung und dem aktuellen Beruf der Eltern

10.2 FRAGEBOGEN ZUR ERFASSUNG SCHULSPEZIFISCHER EINSTELLUNGEN

Der ursprünglich von Holtappels et al. (2008) konstruierte und für diese Untersuchung modifizierte Fragebogen zur Erhebung von Schulzufriedenheit im Sinne des Wohlbefindens in der Schule, Schüler-Lehrer Beziehung, Unterrichtsqualität, Partizipationsmöglichkeit, Unterstützung durch den Lehrer ist das zentrale Instrument der vorliegenden Studie und umfasst in diesen fünf Skalen 39 Items (siehe *Tabelle 3*). Die Schüler und Schülerinnen sollten auf einer vierstufigen Ratingskala jeweils bewerten, wie sehr sie den Aussagen zustimmen. Folgende Antwortmöglichkeiten standen den Schülern und Schülerinnen dabei zur Verfügung: von „stimmt gar nicht“, stimmt eher nicht“, „stimmt eher“ bis „stimmt

genau“. Das Skalenniveau dieses Ratings kann als intervallskaliert aufgefasst werden (vgl. Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 3: Skalen des Fragebogens (nach Holtappels, 2008)

Skala	Skalenbeschreibung (zitiert nach Holtappels, 2008)	Beispielitem	Cronbach-Alpha
Schulzufriedenheit bzw. Wohlbefinden in der Schule Item 1-10	Skala erfasst Zufriedenheit der Schüler und Schülerinnen in ihrer aktuellen Schule	„In meiner Schule macht mir vieles Spaß.“	.82
Schüler-Lehrer Beziehung Item 11-15	Skala erfasst die schülerperzipierte Schüler-Lehrer-Beziehung in der Schule	„Schüler und Schülerinnen und Lehrer und Lehrerinnen kommen meistens gut miteinander aus.“	.82
Unterrichtsqualität Item 16-20 und 28-31	Skala, die in Bezug auf die effektive Zeitnutzung, die Unterrichtsqualität erhebt	„In diesem Fach kommen wir immer sofort zur Sache.“	.71
Partizipationsmöglichkeit Item 21-23 und 33-35	Skala erfasst die Autonomie der Schüler und Schülerinnen während dem Unterricht	„Der Lehrer /die Lehrerin geht auf die aktuellen Wünsche von Schüler/innen ein.“	.77
Unterstützung durch den Lehrer Item 24-27 und 36-39	Skala erfasst, wie sehr sich die Schüler und Schülerinnen durch ihren bzw. ihre Lehrer und Lehrerinnen unterstützt fühlen	„Der Lehrer / die Lehrerin tut viel, um uns zu helfen.“	.84

Anmerkung: Die angeführten Cronbach-Alpha-Koeffizienten beziehen sich auf die Originalversion von Holtappels et al. (2004).

Um den Begriff „Schulzufriedenheit“ näher zu erläutern, wird darunter das „schulische Wohlbefinden“ der Schüler und Schülerinnen verstanden. Neben dieser zentralen Variable wurden auch weitere schulspezifische Einstellungen erhoben.

Die Skala zur Erfassung der Schulzufriedenheit im Sinne des Wohlbefindens in der Schule setzt sich in der vorliegenden Arbeit aus zehn Items zusammen und stammt in der ursprünglichen Version von Holtappels (2008).

Folgende zehn Items wurden für die Bildung der Skala Schulzufriedenheit herangezogen:

1. Ich bin gerne in dieser Schule.
2. Diese Schule würde ich am liebsten niemals mehr wechseln.
3. In dieser Schule fühle ich mich NICHT wohl.
4. Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens oft misstrauisch.
5. Ich bin froh, dass ich in die Schule gehen kann.
6. Es wäre schön, wenn ich NICHT mehr in die Schule gehen müsste.
7. Am Ende der Ferien freue ich mich schon auf die Schule.
8. In meiner Schule macht mir vieles Spaß.
9. Wenn ich in der Früh aufstehe, freue ich mich schon in die Schule zu gehen.
10. Ohne Schule wäre das Leben langweilig.

10.3 FRAGEBOGEN ZUM SCHUL- UND KLASSENKLIMA

Zur Erfassung des Schul- und Klassenklimas kam der Linzer Fragebogen von Eder (1998) zum Einsatz.

Im Rahmen der Untersuchung wurde eine gekürzte Fassung dieses Inventars mit 22 Items, aufgeteilt auf folgende vier Skalen, vorgelegt: Lernbereitschaft, Störneigung, Gemeinschaft Klasse und Schülerrivalität (siehe *Tabelle 4*).

Tabelle 4: Skalen des Linzer Fragebogens zum Schul- und Klassenklima nach Eder (1998) mit Angaben zur Reliabilität (N = 4005)

Skala	Skalenbeschreibung (zitiert nach Eder, 1998)	Beispielitem	Cronbach- Alpha
Lernbereitschaft Item 52,54,56,58,60	Ausmaß, in dem sich die Schüler und Schülerinnen selbst bzw. insgesamt als lernwillig und lerninteressiert beschreiben.	„Wenn nicht der Druck mit den Noten wäre, würde in dieser Klasse niemand etwas lernen.“	.62
Störneigung Item 53, 55, 57, 59, 61, 62	Ausmaß, in dem die Schüler und Schülerinnen nach ihren eigenen Angaben Disziplin halten bzw. Störungen organisieren	„Manchmal planen wir voraus, wie wir den Unterricht stören oder die Lehrer ärgern können.“	.70
Gemeinschaft Klasse Item 40,42,44,46,48,50	Ausmaß des Zusammenhalts und der wechselseitigen Sympathie unter den Mitschüler und Mitschülerinnen.	„In unserer Klasse ist keiner von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.“	.74
Schülerrivalität Item 41, 43, 45,47, 49, 51	Ausmaß, in dem individueller Erfolg und Leistungsstreben zu Lasten der Mitschüler und Mitschülerinnen vorherrscht.	„Wenn jemand einen Fehler macht oder eine schlechte Leistung bringt, freuen sich die anderen heimlich.“	.80

Die Schüler und Schülerinnen sollten auf einer fünfstufigen Ratingskala jeweils ihre Einschätzungen abgeben. Dabei standen ihnen folgenden Antwortmöglichkeiten zur Verfügung: von „stimmt genau“, „stimmt ziemlich“, „stimmt teils-teils“, „stimmt eher nicht“ bis „stimmt nicht“.

10.4 SELBSTEINSCHÄTZUNG DER SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN

Die Schüler und Schülerinnen wurden im Fragebogen zudem aufgefordert, sich selber in Bezug auf ihre Schülerqualitäten einzuschätzen. Hierzu stand eine siebenstufige Ratingskala zur Verfügung, wobei die Kategorien „sehr gute(r)“, „gute(r)“, „eher gute(r)“, „mittel gute(r)“, „eher schlechte(r)“, „schlechte(r)“ bis „sehr schlechte(r) Schüler/Schülerin“ möglich waren (siehe *Abbildung 4*).

Im Allgemeinen bin ich ein/e:

- ☐ sehr gute(r) Schüler/in
- ☐ gute(r) Schüler/in
- ☐ eher gute(r) Schüler/in
- ☐ mittel gute(r) Schüler/in
- ☐ eher schlechte(r) Schüler/in
- ☐ schlechte(r) Schüler/in
- ☐ sehr schlechte(r) Schüler/in

Abbildung 4: Selbsteinschätzung der Schüler und Schülerinnen

10.5 NEO-FÜNF-FAKTOREN-INVENTAR (KURZFORM)

Beim NEO Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) handelt es sich um ein multidimensionales Persönlichkeitsinventar von Costa und McCrae (1985), das von Borkenau und Ostendorf (2008) ins Deutsche übersetzt wurde. Die Grundlage stellt das Big Five-Persönlichkeitsmodell von Costa und McCrae (1985) dar.

Das NEO-FFI erfasst mittels fünf Skalen die Dimensionen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Die Entwicklung der Big Five begann bereits in den 1930er Jahren durch Allport & Odbert auf Grundlage eines lexikalischen Ansatzes. Dieser Ansatz verfolgte das Ziel, durch die Analyse von Begriffen, die in der natürlichen Sprache

vorkommen und beschreiben, zu einer Taxonomie der Persönlichkeit zu gelangen. Er beruht nachweislich auf der Annahme, dass Persönlichkeitsmerkmale sprachlich repräsentiert sind und beinhaltet als Hauptziel das Auffinden von den wichtigsten Persönlichkeitsdimensionen der Gesamtpersönlichkeit (Amelang & Bartussek, 2001).

McCrae et al. (2000) erklären die prädiktive Kraft der Persönlichkeitsdimension „Gewissenhaftigkeit“ für Leistungen in der Schule dadurch, dass gewissenhafte Schüler und Schülerinnen auf Grund ihrer Arbeitshaltung, die sowohl diszipliniert als auch pflichtbewusst ist, leichter den schulischen Anforderungen gerecht werden.

Aus ökonomischen Gründen kam eine eigens zusammengestellte NEO-FFI-Kurzform mit den sechs trennschärfsten Items je Dimension für die vorliegende Untersuchung zur Anwendung.

Zur Beantwortung der Items stand den UntersuchungsteilnehmerInnen eine fünfkategorielle Ratingskala zur Verfügung, welche folgenden mögliche Bewertungen enthielt: „Starke Ablehnung“, „Ablehnung“, „Neutral“, „Zustimmung“ und „Starke Zustimmung“.

Borkenau & Ostendorf (2008) beschreiben die fünf Skalen der Big Five folgendermaßen:

(Beispielitems siehe *Tabelle 5*).

Skala Neurotizismus

Die Skala „Neurotizismus“ erfasst die emotionale Stabilität versus die emotionale Labilität der UntersuchungsteilnehmerInnen. Personen mit eher hohen Neurotizismusaussprägungen sind leichter aus ihrem seelischen Gleichgewicht zu bringen als Personen mit niedrigeren Werten in der Skala. Weiters erleben sie auch häufiger negative Gefühlszustände als Personen mit einer niedrigen Ausprägung in der Skala „Neurotizismus“.

Skala Extraversion

Die Geselligkeit und Selbstsicherheit einer Person wird mit der Skala „Extraversion“ erfasst. Personen mit einer hohen Ausprägung in dieser Skala sind aktiv und gesprächig, optimistisch und heiter. Personen mit einer niedrigen Ausprägung sind zurückhaltender. Sie werden als introvertiert bezeichnet.

Skala Offenheit für Erfahrungen

Die Skala „Offenheit für Erfahrungen“ erfasst das Ausmaß, in dem sich eine Person mit neuen Erfahrungen und Erlebnisse beschäftigt. Personen mit einem hohen Punktwert beschreiben sich als experimentierfreudig, wissbegierig und phantasievoll. Weiters werden sie als intellektuell und künstlerisch bezeichnet. Personen mit einem niedrigen Punktwert werden mit konventionellen Verhaltensweisen und Einstellungen beschrieben.

Skala Verträglichkeit

Diese Skala beschreibt Personen mit viel Mitgefühl, Vertrauen und einem starkem Harmoniebedürfnis. Personen mit hohen Werten in dieser Skala sind kooperativ, wohlwollend und altruistisch. Niedrige Werte beschreiben Personen mit egozentrischen und misstrauischen Persönlichkeitszügen.

Skala Gewissenhaftigkeit

Die Skala „Gewissenhaftigkeit“ erfasst Selbstkontrolle in Bezug auf die Durchführung einer Arbeit. Personen mit hohen Punktwerten in dieser Skala sind ehrgeizig und willensstark. Sie arbeiten ausdauernd und systematisch und sind in ihrem Tun zielstrebig. Personen mit einer geringen Ausprägung hingegen sind gering engagiert, gleichgültig und nachlässig.

Tabelle 5: Skalen der gekürzten Fassung des NEO-FFI.

Skala	Beispielitem	Itemanzahl
Neurotizismus	„Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.“	6
Extraversion	„Ich bin ein fröhlicher gut gelaunter Mensch.“	6
Offenheit für Erfahrungen	„Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.“	6
Verträglichkeit	„Manche Menschen halten mich für kalt und berechnend.“	6
Gewissenhaftigkeit	„Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.“	6

Bezüglich der Zuverlässigkeit der Skalen werden interne Konsistenzen zwischen $\alpha = .70$ bis $.87$ angeführt (N = 11.724). Die Retest-Reliabilitäten liegen nach ca. zwei Jahren zwischen $\alpha = .65$ und $\alpha = .81$. Nach fünf Jahren liegen sie zwischen $\alpha = .71$ und $\alpha = .82$. Demnach kann angenommen werden, dass mit dieser Version des NEO-FFI überdauernde und stabile Persönlichkeitseigenschaften erfasst werden.

11 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

Zu Beginn der Studie wurde zunächst die Genehmigung vom Wiener Stadtschulrat Anfang November 2009 eingeholt. Nach vier Wochen erteilte der Wiener Stadtschulrat die Genehmigung zur Durchführung der geplanten Studie.

In weiterer Folge wurden die Direktoren und Direktorinnen der ausgewählten Schulen mit genauen Informationen über den Ablauf der geplanten Studie kontaktiert, um ein persönliches Gespräch zu vereinbaren. In dem Gespräch wurden dann die Direktoren und Direktorinnen und betreffenden Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen umfassend über den Ablauf der Untersuchung informiert und der Elternbrief ausgehändigt. Zusätzlich wurde mit den Direktoren und Direktorinnen vereinbart, nach Abschluss der Studie, die Resultate an die Schulen weiter zu leiten. Nach eingehender Begutachtung der Fragebögen und Abklärung noch offener Fragen erklärten sich schließlich insgesamt acht Direktoren und Direktorinnen bereit, ihre Schule an der Studie teilnehmen zu lassen.

Folgenden Schulen konnten für die Untersuchung gewonnen werden:

- | | |
|------------------|------------------|
| • AHS, 1010 Wien | • BHS, 1100 Wien |
| • AHS, 1090 Wien | • BHS, 1030 Wien |
| • AHS, 1110 Wien | • BHS, 1100 Wien |
| • AHS, 1210 Wien | • BHS, 1140 Wien |

Nur jene Schüler und Schülerinnen, die auch eine Bestätigung von den Eltern schriftlich vorweisen konnten, durften an der Studie teilnehmen und den Fragebogen ausfüllen.

Bis auf wenige Ausnahmen erklärten sich die Direktoren und Direktorinnen bereit, an der Datenerhebung teilzunehmen. Anschließend fand die Untersuchung in den ausgewählten Schulen vom 1. Dezember 2009 bis 3. Mai 2010 statt.

12 ARBEITSHYPOTHESEN

Folgende Fragestellungen, die sich in Anlehnung an die Ergebnisse der dargestellten Literatur ergeben, sind für die vorliegende Untersuchung von Interesse:

Fragestellungen zur Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von Schulstufe, Geschlecht, Schultyp und Schulstandort:

1. Gibt es Unterschiede bezüglich der Schulzufriedenheit von Schülern und Schülerinnen zwischen der neunten und zwölften Schulstufe innerhalb der AHS?
2. Gibt es Unterschiede bezüglich der Schulzufriedenheit von Schülern und Schülerinnen zwischen der neunten und zwölften Schulstufe innerhalb der BHS?
3. Gibt es Unterschiede bezüglich der Schulzufriedenheit von Schülern und Schülerinnen zwischen der neunten Schulstufe AHS und der neunten Schulstufe BHS?
4. Gibt es Unterschiede bezüglich der Schulzufriedenheit von Schülern und Schülerinnen zwischen der zwölften Schulstufe AHS und der zwölften Schulstufe BHS?
5. Gibt es Unterschiede bezüglich der Schulzufriedenheit zwischen Mädchen und Burschen innerhalb der neunten Schulstufe AHS?
6. Gibt es Unterschiede bezüglich der Schulzufriedenheit zwischen Mädchen und Burschen innerhalb der zwölften Schulstufe AHS?
7. Gibt es Unterschiede bezüglich der Schulzufriedenheit zwischen Mädchen und Burschen innerhalb der neunten Schulstufe BHS?
8. Gibt es Unterschiede bezüglich der Schulzufriedenheit zwischen Mädchen und Burschen innerhalb der zwölften Schulstufe BHS?

9. Gibt es Unterschiede bezüglich der Schulzufriedenheit in der AHS an einem guten Standort und in der AHS an einem schlechten Standort?
10. Gibt es Unterschiede bezüglich der Schulzufriedenheit in der BHS an einem guten Standort und in der BHS an einem schlechten Standort?

Fragestellungen zum Zusammenhang zwischen Schulzufriedenheit und Persönlichkeitsfaktoren:

11. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsfaktoren (Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Offenheit für Erfahrungen) und der Schulzufriedenheit?
Weisen diese Dimensionen einen Erklärungswert für die positiven Einstellungen der Schüler und Schülerinnen zum Schulbesuch auf?

Fragestellungen zum Zusammenhang zwischen Schulzufriedenheit und schulrelevanten Faktoren:

12. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Geschlecht, Standort, Schulstufe, Schulart, Störneigung, Lernbereitschaft, Schülerrivalität, Gemeinschaft in der Klasse, Unterstützung durch Lehrer im Lieblingsfach (LF), Unterstützung durch Lehrer im abgelehnten Fach (AF), Partizipationsmöglichkeit im Lieblingsfach, Partizipationsmöglichkeit im abgelehnten Fach, Unterrichtsqualität im Lieblingsfach, Unterrichtsqualität im abgelehnten Fach, Schüler-Lehrer-Beziehung und der Schulzufriedenheit?
Weisen diese schulrelevanten Dimensionen einen Erklärungswert für die positiven Einstellungen der Schüler und Schülerinnen zum Schulbesuch auf?

Fragestellungen zum Zusammenhang zwischen Schulzufriedenheit und Geschwisterstatus bzw. Selbsteinschätzung der Schulfähigkeit:

13. Gibt es Unterschiede bzgl. der Schulzufriedenheit zwischen Einzelkindern und Geschwisterkindern?
14. Gibt es einen Unterschied in der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von der Selbsteinschätzung?

Da in der vorliegenden Literatur zu dieser Thematik durchaus unterschiedliche Forschungsergebnisse vorliegen, weist diese Studie auch einen explorativen Charakter auf und es werden ungerichtete Hypothesen formuliert.

V ERGEBNISSE

13 UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

Die Berechnungen zur Deskriptiv- und Inferenzstatistik wurden mittels Statistiksoftware SPSS 17.0 durchgeführt.

13.1 STICHPROBENBESCHREIBUNG

Im Folgenden werden die soziodemographischen Variablen der Stichprobe näher beschrieben.

13.1.1 LEBENSALTER

Aus Tabelle 6 ist zu entnehmen, dass die Gesamtstichprobe der 669 Schüler und Schülerinnen den Altersbereich von 13.25 bis 23.25 Jahren umfasst. Die Spannweite des Alters liegt demnach bei 10 Jahren. Der Mittelwert des Alters der untersuchten Stichprobe liegt bei 16.61 Jahren ($SD = 1.69$).

Tabelle 6: Deskriptivstatistik zum Lebensalter der Schüler und Schülerinnen

N Gültige Fälle 669	
M	16.61
Median	16.17
SD	1.69
Min	13.25
Max	23.25

Die Stichprobe der männlichen Schüler setzt sich aus insgesamt 284 Personen zusammen, diese liegen in einem Altersbereich von 13.25 bis 23.25 Jahren. Der Mittelwert zum Untersuchungszeitpunkt beträgt 16.55 Jahre ($SD = 1.73$).

Bei den Schülerinnen setzt sich die Stichprobe aus insgesamt 385 Personen im Alter von 14.0 bis 22.5 Jahren zusammen. Der Mittelwert beträgt 16.66 Jahre ($SD = 1.66$) (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Deskriptivstatistik zum Lebensalter der Schüler und Schülerinnen, getrennt nach Geschlecht

	Männlich	Weiblich
N Gültige Fälle	284	385
M	16.55	16.66
Median	15.83	16.42
SD	1.73	1.66
Spannweite	10.00	8.50
Min	13.25	14.00
Max	23.25	22.50

Aus Tabelle 8 ist ersichtlich, dass die Teilstichprobe in der BHS in der neunten Schulstufe 191 Schüler und Schülerinnen im Altersbereich von 14.00 bis 18.75 Jahren umfasst. Der Mittelwert beträgt 15.42 Jahre ($SD = 0.86$). In der 12. Schulstufe BHS besteht die Stichprobe aus 144 Schüler und Schülerinnen von 17.00 bis 23.25 Jahren. Der Mittelwert beträgt 18.47 Jahre ($SD = 0.94$).

In der AHS umfasst die Stichprobe der Schüler und Schülerinnen in der neunten Klasse 188 Personen im Alter von 13.25 bis 17.92 Jahren. Der Mittelwert liegt bei 15.20 Jahren ($SD = 0.64$). Die Altersspanne der Schüler und Schülerinnen in der 12. Schulstufe AHS liegt zwischen 16.75 und 21.25. Der Mittelwert beträgt 18.18 Jahren ($SD = 0.64$).

Tabelle 8: Deskriptivstatistik zum Lebensalter in der neunten und zwölften Klasse BHS und AHS

			9. Klasse	12. Klasse
BHS	N	Gültige Fälle	191	144
	M		15.42	18.47
	Median		15.25	18.25
	SD		0.86	0.94
	Spannweite		4.75	6.25
	Min		14.00	17.00
	Max		18.75	23.25
			9. Klasse	12. Klasse
AHS	N	Gültige Fälle	188	146
	M		15.20	18.18
	Median		15.13	18.17
	SD		0.64	0.64
	Spannweite		4.67	4.50
	Min		13.25	16.75
	Max		17.92	21.25

13.1.2 SELBSTEINSCHÄTZUNG DER SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN

Auf die Frage, wie gut sich die Schüler und Schülerinnen selber bezüglich ihrer Schulleistungen einschätzen, bewertete sich die relative Mehrheit der Schüler und Schülerinnen mit „mittel gut“ 115 (29,9 %) der weiblichen Schülerinnen und 87 (31,1 %) der männlichen Schüler. 101 (26,2 %) der Schülerinnen und 69 (24,6 %) der Schüler geben an, dass sie sich als „gute Schüler“ einschätzen würden. Lediglich eine (0,3 %) der weiblichen Schülerinnen und fünf (1,8 %) der männlichen Schüler bezeichneten sich als „sehr schlechte Schüler bzw. Schülerinnen“ (siehe Abbildung 5 und 6).

Tabelle 9: Kontingenztafel Selbsteinschätzung der Schulleistungen in Abhängigkeit vom Geschlecht

		Selbsteinschätzung							Gesamt
		sehr schlecht	schlecht	eher schlecht	mittel gut	eher gut	gut	sehr gut	
Männlich	Anzahl	5	5	28	87	59	69	27	280
	Erwartete Anzahl	2,5	3,8	24,0	85,1	58,1	71,6	34,9	280,0
	% innerhalb von Geschlecht	1,8%	1,8%	10,0%	31,1 %	21,1 %	24,6 %	9,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1.6	.6	.8	.2	.1	-.3	-1.3	
Weiblich	Anzahl	1	4	29	115	79	101	56	385
	Erwartete Anzahl	3,5	5,2	33,0	116,9	79,9	98,4	48,1	385,0
	% innerhalb von Geschlecht	0,3%	1,0%	7,5%	29,9 %	20,5 %	26,2 %	14,5 %	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1.3	-.5	-.7	-.2	-.1	.3	1.1	
Gesamt	Anzahl	6	9	57	202	138	170	83	665
	Erwartete Anzahl	6,0	9,0	57,0	202,0	138, 0	170,0	83,0	665,0
	% innerhalb von Geschlecht	0,9%	1,4%	8,6%	30,4 %	20,8 %	25,6 %	12,5 %	100,0%

Die Anteilswerte werden zur besseren Veranschaulichung in den Abbildungen 5 und 6 dargestellt.

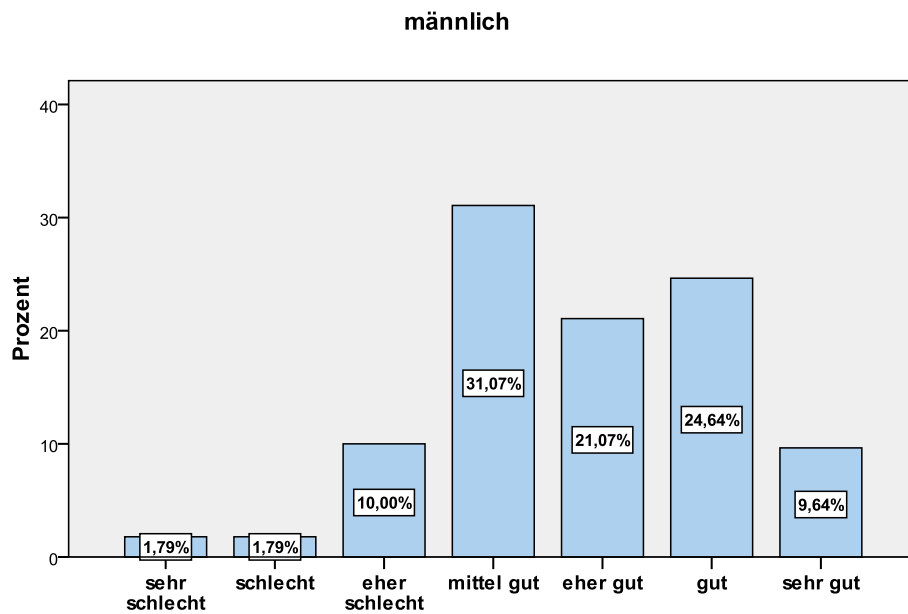


Abbildung 5: Selbsteinschätzung der Schulleistung durch die männlichen Schüler (Prozentwerte, 280 gültige Fälle)

Im direkten Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Schülern wird anhand von den Abbildungen 5 und 6 zunächst ersichtlich, dass in der Untersuchungstichprobe Mädchen ihre Schulleistungen im Allgemeinen besser einschätzen. Vor allem zu der Kategorie „mittel gut“ zählen sich mehr weibliche Schülerinnen als männliche. Auch bei der Kategorie „gut“ und „sehr gut“ sind mehr weibliche Personen zu beobachten.

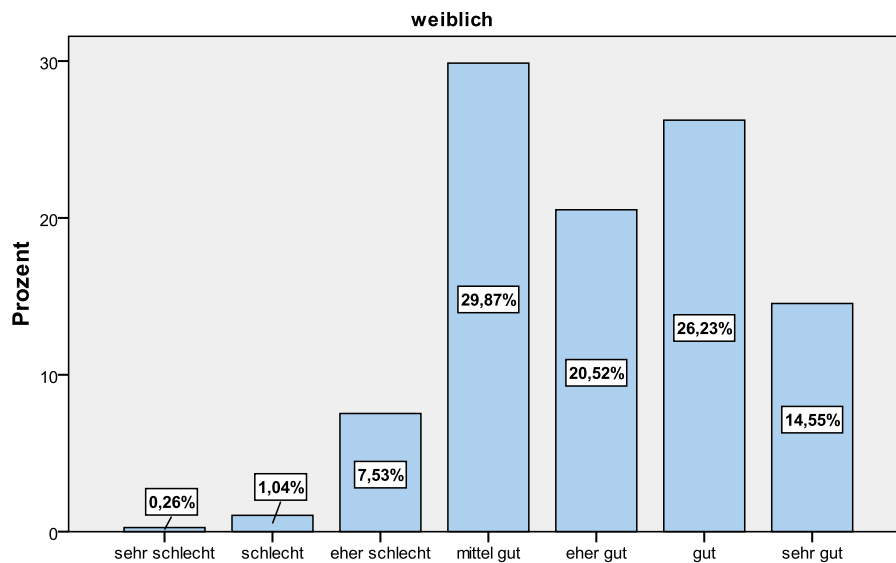


Abbildung 6: Selbsteinschätzung der Schulleistung durch die weiblichen Schülerinnen (Prozentwerte, 385 gültige Fälle)

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße, korrigiert mittels exakten Test nach Fisher, ergibt mit $\chi^2 = 9,22$, $p = .156$. Dieses nicht signifikante Ergebnis weist darauf hin, dass keine Verteilungsunterschiede in der Selbsteinschätzung in Abhängigkeit vom Geschlecht angenommen werden können. Männliche und weibliche Schüler unterscheiden sich nicht in der selbst eingeschätzten Schulleistung.

13.1.3 REPETIEREN EINER KLASSE

Die Frage, ob schon einmal in der Schullaufbahn eine Klasse wiederholt werden musste, bejahten 54 der männlichen Schüler (19,3 %) und 52 der weiblichen Schülerinnen (13,5 %). Von den männlichen Schülern gaben 226 (80,7 %) an, noch nie eine Klasse wiederholt zu haben. Bei den weiblichen Schülerinnen

verneinten insgesamt 332 (86,5 %) schon einmal ein Jahr repetiert zu haben (siehe dazu *Tabelle 10*)

Tabelle 10: Vierfeldertafel Geschlecht * Repetieren einer Klasse

		Klassenwiederholung		
		Ja	Nein	Gesamt
Geschlecht	männlich Anzahl	54	226	280
	erwartete Anzahl	44.7	235.3	280.0
	% innerhalb von Geschlecht	19,3	80,7	100,0
	standardisierte Residuen	1.4	-.6	
	weiblich Anzahl	52	332	384
	erwartete Anzahl	61.3	322.7	384.0
	% innerhalb von Geschlecht	13,5	86,5	100,0
	standardisierte Residuen	-1.2	.5	
Gesamt	Anzahl der gültigen Fälle	106	558	664
	erwartete Anzahl	106.0	558.0	664.0
	% innerhalb von Geschlecht	16,0	84,0	100,0

Die Berechnung der Prüfgröße auf Basis der Tabelle 10 ergibt $\chi^2(1) = 3.98$, $p = .046$. Dieses signifikante Ergebnis weist darauf hin, dass es in Abhängigkeit vom Geschlecht einen Verteilungsunterschied beim Repetieren einer Klasse gibt: Schülerinnen repetieren im Vergleich zu Schülern weniger oft. Das Assoziationsmaß *Cramer's-V* zur Beurteilung der Stärke des Zusammenhanges fällt mit .08 relativ gering aus.

Die beobachteten Anteilswerte zur Klassenwiederholung in Abhängigkeit vom Geschlecht werden in Abbildung 7 veranschaulicht.

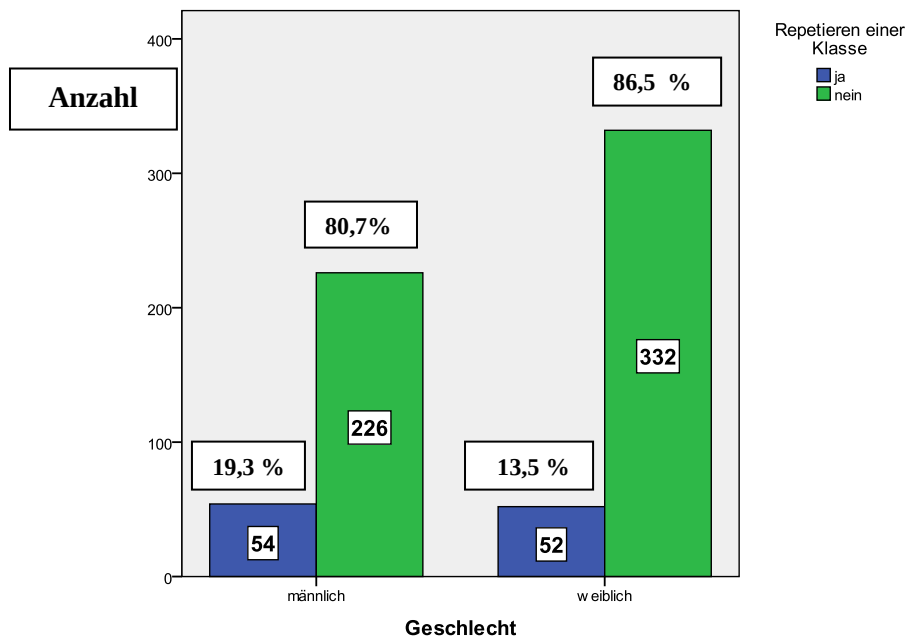


Abbildung 7: Verteilung Klassenwiederholung in Abhängigkeit vom Geschlecht (Prozentsätze und Häufigkeiten)

13.1.4. LIEBLINGSFACH

Wie aus Abbildung 8 zu entnehmen ist, verteilen sich die Lieblingsfächer der männlichen Schüler der Stichprobe folgendermaßen:

150 (28,4 %) der männlichen Schüler gaben an, ihr Lieblingsfach sei Sport, gefolgt von 31 Schülern (13,1 %) mit technischen Fächern. Mathematik scheint bei 26 Schülern (11,02 %) an dritter Stelle auf, dicht gefolgt von 24 Schülern (10,17 %) mit Geschichte und Geographie. Sprachliche Fächer werden von 22 Schülern (9,32 %) bevorzugt und naturwissenschaftliche Fächer von 21 Schülern (8,90 %). Von den insgesamt 236 männlichen Schülern gaben 16 (6,78 %) künstlerische Fächer als ihr Lieblingsfach an, gefolgt von 15 Schülern (6,36 %) mit wirtschaftlichen Fächern. An letzter Stelle stehen die Fächer Religion, Ethik, Philosophie und Psychologie bei insgesamt 14 Schülern (5,93 %).

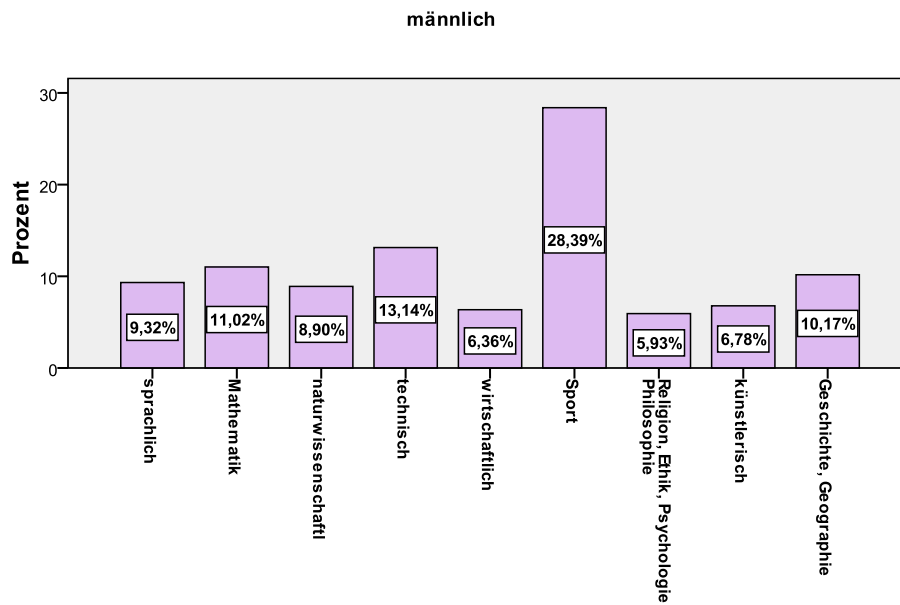


Abbildung 8: Verteilung des Lieblingsfaches der männlichen Schüler (236 gültige Fälle)

Die Verteilung der Lieblingsfächer in der weiblichen Teilstichprobe (323 gültige Fälle) wurde, wie folgt, beobachtet:

88 (27,6 %) Schülerinnen bevorzugen sprachliche Fächer. An zweiter Stelle stehen bei 60 Schülerinnen (18,6 %) wirtschaftliche Fächer. Künstlerische Fächer werden von 47 der befragten Schülerinnen (14,55 %) als Lieblingsfach angegeben.

30 (9,29 %) Schülerinnen bevorzugen naturwissenschaftliche Fächer, dicht gefolgt von Mathematik (26 Schülerinnen; 8,05 %). Sport gaben 23 der befragten Schülerinnen (7,12 %) bei der Frage nach ihrem Lieblingsfach an, 19 Schülerinnen (5,88 %) waren es bei technischen Fächern. 14 (4,33 %) Schülerinnen bevorzugen Geschichte und Geographie, gefolgt von den Fächern Religion, Ethik, Psychologie und Philosophie mit 13 Schülerinnen (4,02 %). An letzter Stelle steht bei ihnen Politische Bildung (2 Schülerinnen; 0,62 %) (siehe *Abbildung 9*).

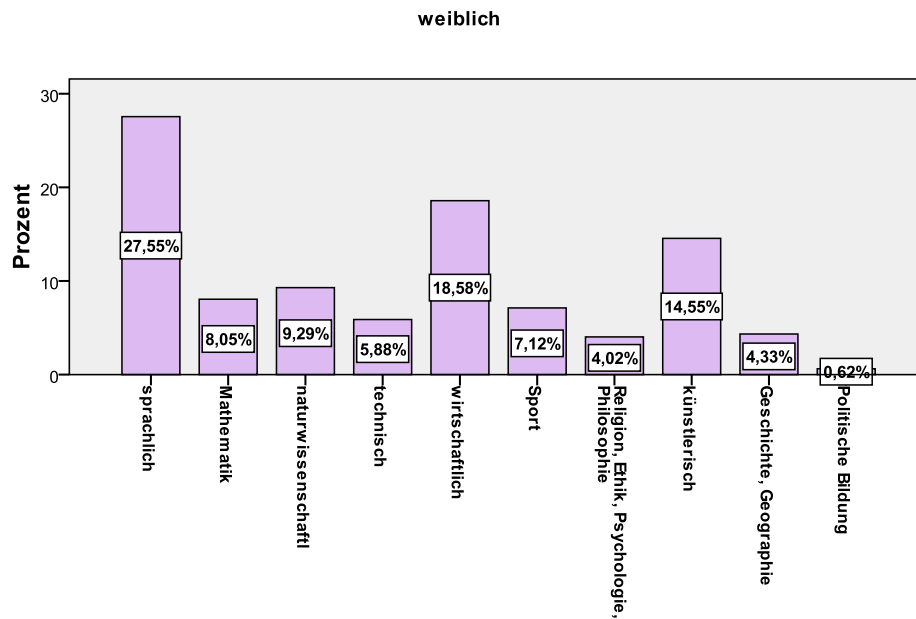


Abbildung 9: Verteilung des Lieblingsfaches der weiblichen Schülerinnen (323 gültige Fälle)

Für die Untersuchung, ob es Verteilungsunterschiede in den Lieblingsfächern in Abhängigkeit vom Geschlecht gibt, werden die Häufigkeiten auf Basis einer Kontingenztafel (siehe *Tabelle 11*) analysiert.

Tabelle 11: Kontingenztafel Verteilung der Lieblingsfächer in Abhängigkeit vom Geschlecht

Lieblings- fach			Geschlecht		
			männlich	weiblich	Gesamt
	Sprachlich	Anzahl	22	89	111
		Erwartete Anzahl	46.9	64.1	111,0
		% innerhalb von Geschlecht	9,3%	27,6%	19,9%
		Standardisierte Residuen	-3.6	3.1	
	Mathematik	Anzahl	26	26	52
		Erwartete Anzahl	22,0	30,0	52,0
		% innerhalb von Geschlecht	11,0%	8,0%	9,3%
		Standardisierte Residuen	.9	-.7	
	Naturwissen- schaftlich	Anzahl	21	30	51
		Erwartete Anzahl	21,5	29,5	51,0
		% innerhalb von Geschlecht	8,9%	9,3%	9,1%
		Standardisierte Residuen	-.1	.1	
	Technisch	Anzahl	31	19	50
		Erwartete Anzahl	21,1	28,9	50,0
		% innerhalb von Geschlecht	13,1%	5,9%	8,9%
		Standardisierte Residuen	2.2	-1.8	
	Wirtschaftlich	Anzahl	15	60	75
		Erwartete Anzahl	31,7	43,3	75,0
		% innerhalb von Geschlecht	6,4%	18,6%	13,4%
		Standardisierte Residuen	-3.0	2.5	
	Sport	Anzahl	67	23	90
		Erwartete Anzahl	38,0	52,0	90,0
		% innerhalb von Geschlecht	28,4%	7,1%	16,1%
		Standardisierte Residuen	4.7	-4.0	

	Religion, Ethik, Psychologie, Philosophie	Anzahl	14	13	27
		Erwartete Anzahl	11,4	15,6	27,0
		% innerhalb von Geschlecht	5,9%	4,0%	4,8%
		Standardisierte Residuen	.8	-.7	
	Künstlerisch	Anzahl	16	47	63
		Erwartete Anzahl	26,6	36,4	63,0
		% innerhalb von Geschlecht	6,8%	14,6%	11,3%
		Standardisierte Residuen	-2.1	1.8	
	Geschichte, Geographie	Anzahl	24	14	38
		Erwartete Anzahl	16,0	22,0	38,0
		% innerhalb von Geschlecht	10,2%	4,3%	6,8%
		Standardisierte Residuen	2.0	-1.7	
	Politische Bildung	Anzahl	0	2	2
		Erwartete Anzahl	,8*	1,2*	2,0
		% innerhalb von Geschlecht	0%	0,6%	0,4%
		Standardisierte Residuen	-.9	.8	
Gesamt		Anzahl	236	323	559
		Erwartete Anzahl	236,0	323,0	559,0
		% innerhalb von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

* Anmerkung: Zwei erwartete Werte weisen Häufigkeiten < 5 auf, wodurch eine Korrektur mittels exakten Test nach Fisher notwendig wäre. Die Berechnung ist aber aufgrund des zu geringen Arbeitsspeichers der eingesetzten PC-Hardware nicht möglich, wodurch die asymptotische Näherungslösung mittels Chi²-Test zur Anwendung kommt.

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße ergibt mit $\chi^2(9) = 102.82$, $p < .001$, ein signifikantes Ergebnis. Es kann ein Verteilungsunterschied in den Lieblingsfächern in Abhängigkeit vom Geschlecht angenommen werden. Unter Berücksichtigung der standardisierten Residuen in Tabelle 11 betonen weibliche Schülerinnen Interessen im sprachlichem, wirtschaftlichen Bereich, während

männliche Schüler verstärkt technisch, sportlich und geschichtlich-geographisch interessiert sind.

13.1.5 ABGELEHNTE FACH

Aus den Abbildungen 10 und 11 ist zu entnehmen, dass bei einer alternativen Betrachtung sowohl die Mehrheit der Schüler (232 gültige Fälle) als auch die Mehrheit der Schülerinnen (322 gültige Fälle) angeben, dass sie am wenigsten sprachliche Fächer mögen (84 Schüler, 36,2 %; 85 Schülerinnen, 26,4 %). Am zweitwenigsten mögen die befragten Schüler und Schülerinnen naturwissenschaftliche Fächer (35 Schüler, 15,1 %; 78 Schülerinnen, 24,2 %).

32 Schüler (13,79 %) geben Mathematik als ihr abgelehntes Fach an, gefolgt von technischen Fächern (25 Schüler; 10,78 %). Wirtschaftliche Fächer geben 18 Schüler (7,76 %) auf die Frage nach ihrem unbeliebtesten Fach an. An den letzten beiden Stellen stehen bei den Schülern Politische Bildung (zwei Schüler; 0,86 %) und Sport (ein Schüler; 0,43 %).

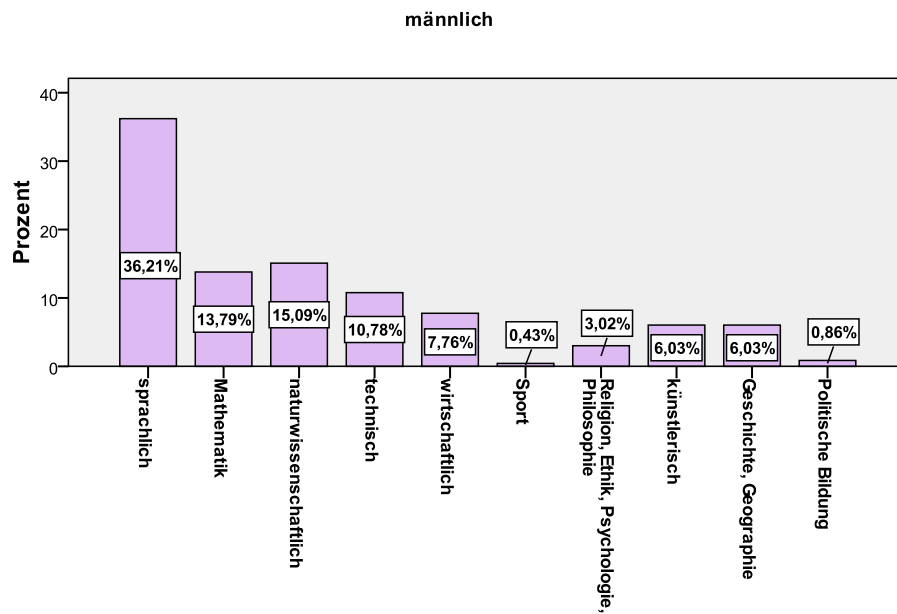


Abbildung 10: Verteilung der abgelehnten Fächer der männlichen Schüler (232 gültige Fälle)

In der weiblichen Teilstichprobe geben 78 Schülerinnen (24,22 %) naturwissenschaftliche Fächer, auf die Frage nach ihrem abgelehnten Fach an. Nach Mathematik stehen an vierter Stelle des Faches, das sie am wenigsten mögen, wirtschaftliche Fächer (40 Schülerinnen, 12,42 %), gefolgt von Geschichte und Geographie (37 Schülerinnen, 11,49 %). An letzter Stelle des am meisten abgelehnten Faches steht bei den Schülerinnen Politische Bildung (vier Schülerinnen, 1,24 %).

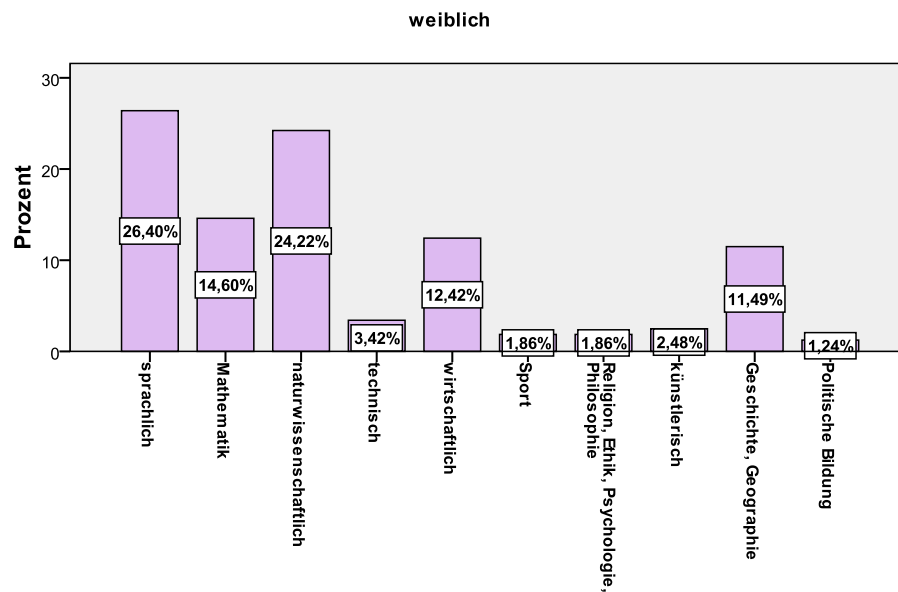


Abbildung 11: Verteilung der abgelehnten Fächer der weiblichen Schülerinnen (322 gültige Fälle)

Für die Untersuchung, ob es Verteilungsunterschiede in den abgelehnten Fächern in Abhängigkeit vom Geschlecht gibt, werden die Häufigkeiten auf Basis einer Kontingenztafel (siehe *Tabelle 12*) analysiert.

Tabelle 12: Kontingenztafel Verteilung der abgelehnten Fächer in Abhängigkeit vom Geschlecht

			Geschlecht		
			männlich	weiblich	Gesamt
Abgelehntes Fach	Sprachlich	Anzahl	84	85	169
		Erwartete Anzahl	70,8	98,2	169,0
		% innerhalb von Geschlecht	36,2%	26,4%	30,5%
		Standardisierte Residuen	1,6	-1,3	
	Mathematik	Anzahl	32	47	79
		Erwartete Anzahl	33,1	45,9	79,0
		% innerhalb von Geschlecht	13,8%	14,6%	14,3%
		Standardisierte Residuen	-.2	.2	
	Naturwissen-schaftlich	Anzahl	35	78	113
		Erwartete Anzahl	47,3	65,7	113,0
		% innerhalb von Geschlecht	15,1%	24,2%	20,4%
		Standardisierte Residuen	-1.8	1.5	
	Technisch	Anzahl	25	11	36
		Erwartete Anzahl	15,1	20,9	36,0
		% innerhalb von Geschlecht	10,8%	3,4%	6,5%
		Standardisierte Residuen	2.6	-2.2	
	Wirtschaft-lich	Anzahl	18	40	58
		Erwartete Anzahl	24,3	33,7	58,0
		% innerhalb von Geschlecht	7,8%	12,4%	10,5%
		Standardisierte Residuen	-1.3	1.1	
	Sport	Anzahl	1	6	7
		Erwartete Anzahl	2,9*	4,1*	7,0
		% innerhalb von Geschlecht	0,4%	1,9%	1,3%
		Standardisierte Residuen	-1.1	1.0	
	Religion, Ethik, Psychologie, Philosophie	Anzahl	7	6	13
		Erwartete Anzahl	5,4	7,6	13,0
		% innerhalb von Geschlecht	3,0%	1,9%	2,3%

		Standardisierte Residuen	.7	-6	
	Künstlerisch	Anzahl	14	8	22
		Erwartete Anzahl	9,2	12,8	22,0
		% innerhalb von Geschlecht	6,0%	2,5%	4,0%
		Standardisierte Residuen	1.6	-1.3	
	Geschichte, Geographie	Anzahl	14	37	51
		Erwartete Anzahl	21,4	29,6	51,0
		% innerhalb von Geschlecht	6,0%	11,5%	9,2%
		Standardisierte Residuen	-1.6	1.4	
	Politische Bildung	Anzahl	2	4	6
		Erwartete Anzahl	2,5*	3,5*	6,0
		% innerhalb von Geschlecht	0,9%	1,2%	1,1%
		Standardisierte Residuen	-.3	.3	
Gesamt		Anzahl	232	322	554
		Erwartete Anzahl	232,0	322,0	554,0
		% innerhalb von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

* Anmerkung: Vier erwartete Werte weisen Häufigkeiten < 5 auf, wodurch eine Korrektur mittels exakten Test nach Fisher notwendig wäre. Die Berechnung ist aber aufgrund des zu geringen Arbeitsspeichers der eingesetzten PC-Hardware nicht möglich, wodurch die asymptotische Näherungslösung mittels Chi²-Test zur Anwendung kommt.

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße ergibt mit $\chi^2(9) = 35.65$, $p < .001$, ein signifikantes Ergebnis. Es kann ein Verteilungsunterschied in den abgelehnten Fächern in Abhängigkeit vom Geschlecht angenommen werden; männliche Schüler sind auch bei der Frage nach abgelehnten Fächern im technischen Bereich überrepräsentiert.

13.2 INFORMATIONEN ÜBER DIE FAMILIE

Im zweiten Teil des soziodemographischen Abschnitts des Fragebogens wurden die Schüler und Schülerinnen dazu aufgefordert, sowohl die höchste abgeschlossene Ausbildung ihres Vaters als auch die ihrer Mutter anzugeben.

13.2.1 BILDUNG DER MÜTTER

Es wird bei der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Mütter (610 gültige Fälle) beobachtet, dass nach Angaben der Schüler und Schülerinnen 179 Mütter (29,34 %) eine AHS oder BHS die am stärksten vertretene Kategorie ist. 169 Mütter (27,70 %) haben demnach eine Universität, Fachhochschule oder Pädagogische Akademie abgeschlossen (siehe *Abbildung 12*).

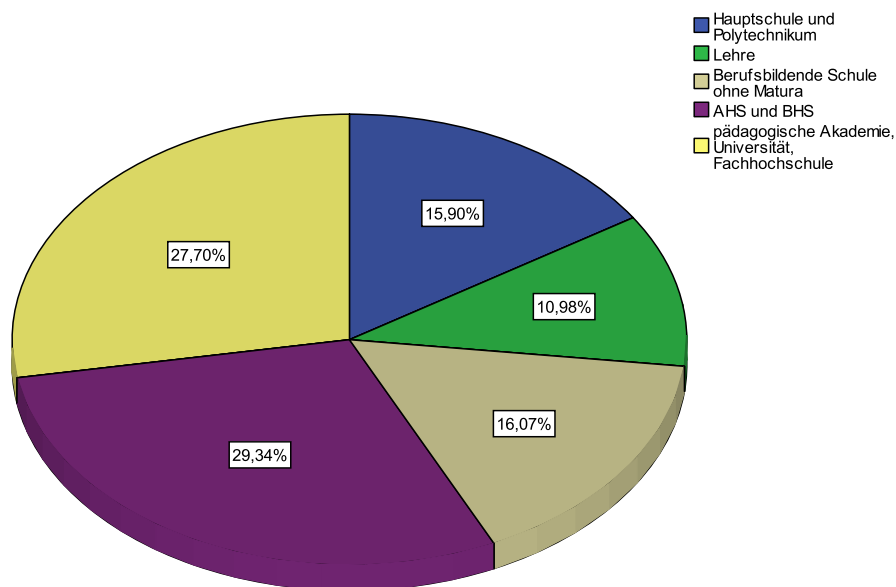


Abbildung 12: Verteilung der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Mütter (Anteilswerte in Prozent)

13.2.2 BILDUNG DER VÄTER

Aus Abbildung 13 ist zu entnehmen, dass 188 Väter (32,30 %) der untersuchten Stichprobe (582 gültige Fälle) eine pädagogische Akademie, Universität oder Fachhochschule abgeschlossen haben. 145 Schüler und Schülerinnen (24,91 %) gaben an, dass ihre Väter eine AHS oder BHS abgeschlossen haben. Eine Lehre wurde von 118 Vätern (20,27 %) der befragten Personen abgeschlossen.

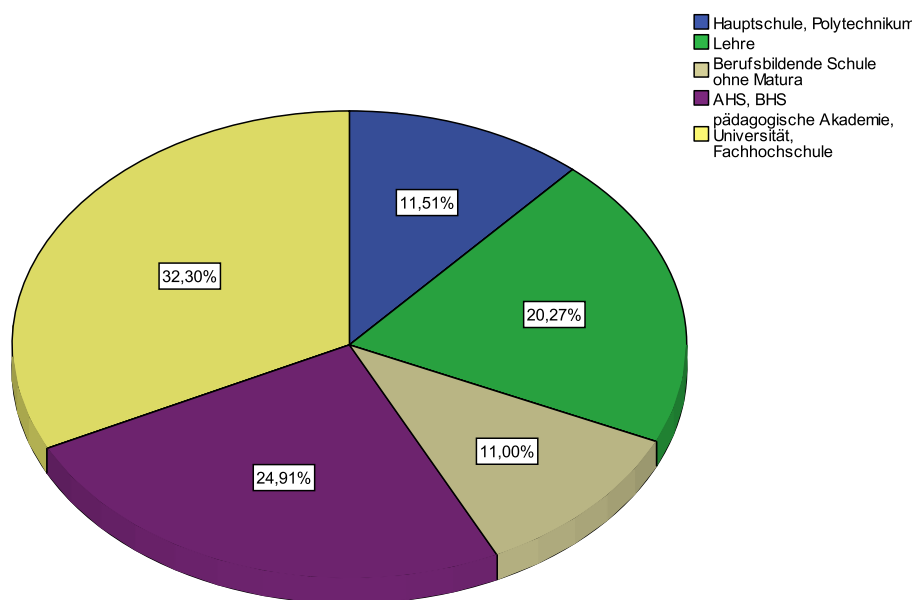


Abbildung 13: Verteilung der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Väter (Anteilswerte in Prozent)

Tabelle 13: Kreuztabelle höchste abgeschlossene Ausbildung der Väter und Mütter

		Bildungsniveau Väter					Gesamt
		1	2	3	4	5	
Bildungs-niveau Mutter	1 Anzahl	39	20	8	13	9	89
	Erwartete Anzahl	10.2	18.0	9.8	22.3	28.8	89.0
	% innerhalb von	43,8	22,5	9,0	14,6	10,1	100,0
	Standardisierte	9.0	.5	-.6	-2.0	-3.7	
	2 Anzahl	3	33	8	13	7	64
	Erwartete Anzahl	7.3	12.9	7.0	16.0	20.7	64,0
	% innerhalb von	4,7	51,6	12,5	20,3	10,9	100,0
	Standardisierte	-1.6	5.6	.4	-.8	-3.0	
	3 Anzahl	6	19	27	25	15	92
	Erwartete Anzahl	10.6	18.6	10.1	23.0	29.8	92,
	% innerhalb von	6,5	20,7	29,3	27,2	16,3	100,0
	Standardisierte	-1.4	.1	5.3	.4	-2.7	
	4 Anzahl	13	30	11	70	42	166
	Erwartete Anzahl	19.1	33.5	18.2	41.6	53.7	166,0
	% innerhalb von	7,8	18,1	6,6	42,2	25,3	100,0
	Standardisierte	-1.4	-.6	-1.7	4.4	-1.6	
	5 Anzahl	5	14	9	23	113	164
	Erwartete Anzahl	18.8	33.1	18.0	41.1	53,1	164,
	% innerhalb von	3,0	8,5	5,5	14,0	68,9	100,0
	Standardisierte	-3.2	-3.3	-2.1	-2.8	8.2	
Gesamt	Anzahl	66	116	63	144	186	575
	Erwartete Anzahl	66.0	116.0	63.0	144,0	186,	575,0
	% innerhalb Bildung	11,5	20,2	11,0	25,0	32,3	100,0

Legende zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Eltern in Tabelle 13

- | | |
|---|---|
| 1 | Hauptschule und Polytechnikum |
| 2 | Lehre |
| 3 | Berufsbildende Schule ohne Matura |
| 4 | AHS und BHS |
| 5 | Pädagogische Akademie, Universität und Fachhochschule |

Die Berechnung der Prüfgröße auf Basis der Kontingenztafel (siehe *Tabelle 13*) ergibt $\chi^2(16) = 309.05$, $p < .001$. Dieses signifikante Ergebnis weist darauf hin, dass bei der höchsten abgeschlossenen Schulbildung ein Zusammenhang bei Müttern und Vätern beobachtet werden kann, die entsprechenden beobachteten Häufigkeiten der Hauptdiagonale sind in *Tabelle 11* hervorgehoben. Die Eltern weisen überzufällig oft gleiche höchste abgeschlossene Schulbildung auf. Das Assoziationsmaß für die Stärke des Zusammenhanges *Cramer's-V* fällt mit .367 mittelhoch aus.

13.2.3 BERUFLICHE SITUATION DER MÜTTER

Von 597 gültigen Fällen arbeiteten 184 Mütter (30,82 %) der befragten Stichprobe zum Zeitpunkt der Erhebung im Dienstleistungsbereich. 91 Mütter (15,24 %) haben einen Beruf im wirtschaftlichen Bereich, 83 Mütter (13,90 %) im Gesundheitsbereich. 74 Mütter (12,40 %) sind nicht berufstätig (siehe *Abbildung 14*).

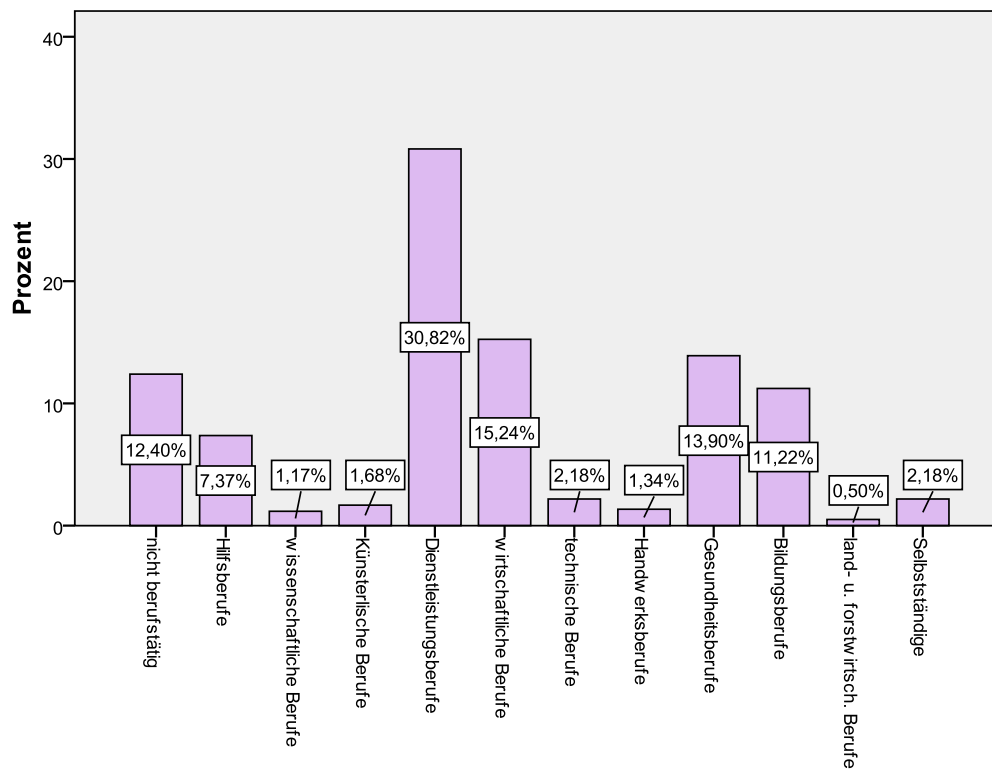


Abbildung 14: Verteilung der Berufe der Mütter (Anteilswerte in Prozent)

13.2.4 BERUFLICHE SITUATION DER VÄTER

Aus Abbildung 15 wird ersichtlich, dass ebenso die relative Mehrheit der gültigen 577 Fälle der Väter der befragten Schüler und Schülerinnen zum Erhebungszeitpunkt einen Beruf im Dienstleistungssektor (152, 26,34 %) aufwiesen. 98 Väter (16,98 %) sind im Wirtschaftsbereich tätig. 41 Väter (7,11 %) sind selbstständig. Nicht berufstätig sind 40 Väter (6,93 %).

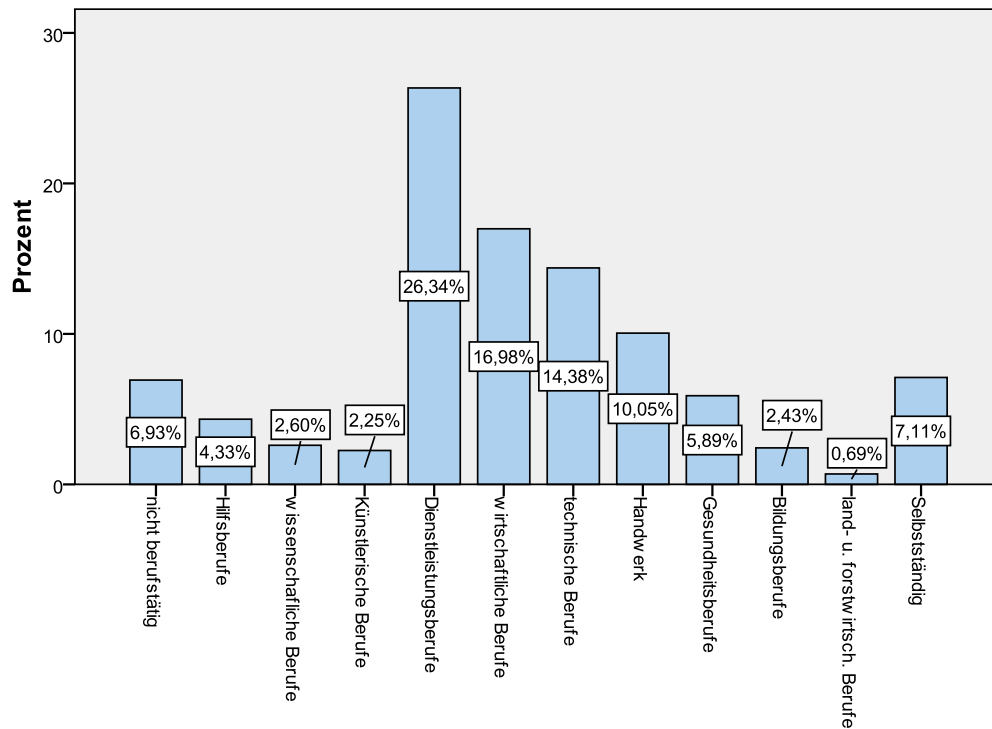


Abbildung 15: Verteilung der Berufe der Väter (Anteilswerte in Prozent).

Wenn man die berufliche Situation der Mütter und Väter auf Basis einer Kontingenztafel gemeinsam untersucht, ergibt sich folgendes Resultat (siehe *Tabelle 14*):

Tabelle 14: Berufliche Situation Mütter und Väter

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	387.580 ^a	121	<.001	. ^b
Exakter Test nach Fisher	. ^b			. ^b
Anzahl der gültigen Fälle	557			

a. 112 Zellen (77,8 %) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimal erwartete Häufigkeit ist 0,2.

b. Kann nicht berechnet werden, da zu wenig Arbeitsspeicher vorhanden ist.

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße ergibt mit $\chi^2(121) = 387.58$, $p < .001$, ein signifikantes Ergebnis. Überzufällig häufig weisen die Eltern der Schüler eine ähnliche berufliche Situation auf.

13.2.5 GESCHWISTERVERTEILUNG

125 Schüler und Schülerinnen (18,77 %) der Gesamtstichprobe geben an, keine Geschwister zu haben. 317 der Schüler und Schülerinnen (47,60 %) haben einen Bruder bzw. eine Schwester. 135 Schüler und Schülerinnen der untersuchten Stichprobe haben zwei Geschwister (20,27 %), während 53 (7,69 %) der befragten Schüler und Schülerinnen drei Geschwister haben. 22 (3,30 %) der Schüler und Schülerinnen weisen vier oder mehr Geschwister auf (Verteilung siehe *Abbildung 16*).

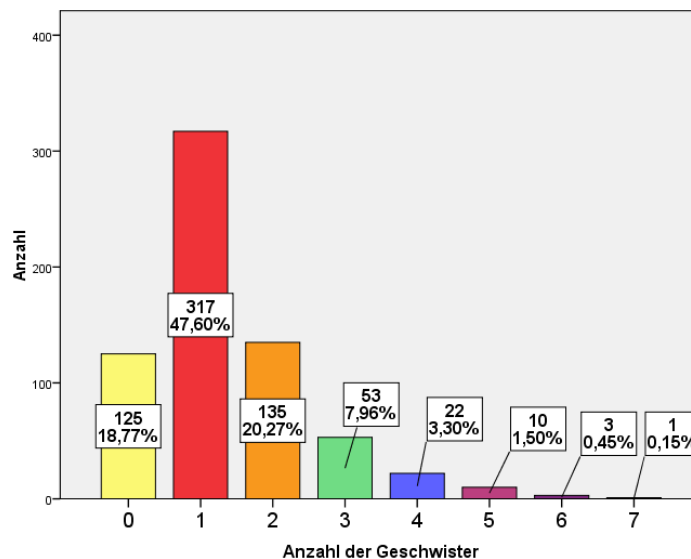


Abbildung 16: Verteilung der Geschwister (Häufigkeiten sowie Anteilswerte in Prozent)

14 EINFLUSSFAKTOREN DER SCHULZUFRIEDENHEIT

14.1 UNTERSCHIEDE DER SCHULZUFRIEDENHEIT IN DEN SCHULSTUFEN UND GESCHLECHT

In Tabelle 15 sind die Testkennwerte der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht ersichtlich.

In der neunten Klasse BHS beträgt der Mittelwert der Schulzufriedenheit bei den männlichen Schülern 2.97 ($SD = 0.50$), bei den weiblichen Schülerinnen ebenfalls 2.97 ($SD = 0.54$).

In der zwölften Klasse BHS ist der Mittelwert der Schulzufriedenheit bei den Schülerinnen ($M = 2.86$, $SD = 0.65$) etwas höher als bei den Schülern ($M = 2.73$, $SD = 0.59$).

In der AHS beträgt der Mittelwert der Schulzufriedenheit in der neunten Klasse bei den männlichen Schülern 2.58 ($SD = 0.57$) und bei den weiblichen Schülerinnen 2.70 ($SD = 0.56$).

In der zwölften Klasse AHS fällt der Mittelwert der Schulzufriedenheit bei den weiblichen Schülerinnen ($M = 2.57$, $SD = 0.47$) geringfügig höher als bei den männlichen Schülern ($M = 2.54$, $SD = 0.52$).

Durch die Datenanalyse in der Gesamtstichprobe wird deutlich, dass weibliche Schülerinnen in der Stichprobe, unabhängig von der Schulstufe und der Schulart, höhere Schulzufriedenheitswerte aufweisen als ihre männlichen Kollegen. Zudem kann beobachtet werden, dass unabhängig vom Geschlecht und der Schulart, die Schüler und Schülerinnen in der neunten Klasse höhere Schulzufriedenheitswerte aufweisen als in der zwölften Klasse.

In Tabelle 15 sind die deskriptivstatistischen Kennwerte der Variable Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von den möglichen Faktorstufenkombinationen angegeben.

Tabelle 15: Deskriptivstatistik der Kennwerte und Parameter der Variable Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe

Geschlecht	Stufe	<i>M</i>	<i>SD</i>	N
Männlich	9.	2.78	0.57	170
	12.	2.44	0.56	112
	Gesamt	2.65	0.59	282
Weiblich	9.	2.83	0.56	205
	12.	2.65	0.57	178
	Gesamt	2.75	0.57	383
Gesamt	9.	2.81	0.56	375
	12.	2.57	0.58	290
	Gesamt	2.70	0.58	665

Folgender Hypothesenblock kann überprüft werden:

$H_1^{(1)}$: Es gibt Unterschiede in der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulstufe und Geschlecht.

Zusätzlich zu den Haupteffekten der zwei Faktoren ist auch eine mögliche Wechselwirkung zwischen den Faktoren von Interesse.

Um die aus den Fragestellungen 1 bis 8 (siehe auch Kapitel 12) abgeleiteten statistischen Hypothesen überprüfen zu können, ob die Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von Geschlecht, und Schulstufe Unterschiede aufweist, wird eine zweifaktorielle univariate Varianzanalyse berechnet. Der Vorteil dieser Analyseverfahren besteht darin, dass auch eine Interaktion zwischen den Haupteffekten untersucht werden kann.

Als unabhängige Variablen (UV) werden Geschlecht, und Schulstufe in jeweils zwei Ausprägungen festgelegt.

Die abhängige Variable (AV) ist die erhobene Schulzufriedenheit.

Die Voraussetzungen für die Berechnung dieses allgemeinen linearen Modells können daher (siehe *Tabelle 16*) sowie aufgrund der Intervallskalierung der Variable als erfüllt betrachtet werden.

Die Homogenität der Varianzen auf Basis des Levene-Test mit $p = .948$ kann angenommen werden.

Tabelle 16: Tafel der Varianzanalyse, Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht

Quelle	Abweichungs-	df	Varianz-	F	Sig.
	quadratsumme Typ III		schätzung		
Stufe	10.91	1	10.91	34.05	<.001**
Geschlecht	2.60	1	2.60	8.12	.005**
Stufe * Geschlecht	0.88	1	0.88	2.73	.099
Fehler	199.70	657	0.30		
Korrigiert Total	224.55	664			

** hochsignifikantes Ergebnis ($p < .01$)

Es kann keine signifikante Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Schulstufe beobachtet werden ($p = .099$). Somit sind die signifikanten Haupteffekte von Geschlecht und Schulstufe ohne Einschränkung interpretierbar (siehe *Tabelle 16*).

Die Ergebnisse der Hypothesenprüfung weisen darauf hin, dass die mittlere Schulzufriedenheit in der 12. Schulstufe mit $M = 2.57$ ($SD = 0.58$) niedriger ausgeprägt ist als in der neunten mit $M = 2.51$ ($SD = 0.56$). Außerdem zeigt sich, dass Schülerinnen ein signifikant höheres Niveau in der Schulzufriedenheit mit $M = 2.75$ ($SD = 0.57$) aufweisen als Schüler mit $M = 2.65$ ($SD = 0.59$). Die Abbildung 17 veranschaulicht diese Resultate.

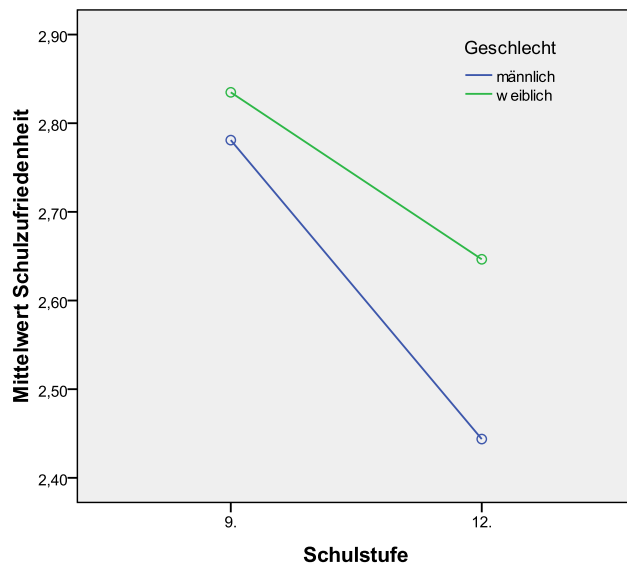


Abbildung 17: Mittelwerte der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht

14.2 UNTERSCHIEDE DER SCHULZUFRIEDENHEIT IN DEN SCHULSTUFEN, SCHULARTEN UND SCHULSTANDORT

Im Folgenden wird die Variable Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von den möglichen Faktorstufenkombinationen aus Schulstufe, Schulart und Standort untersucht. Die Kategorisierung der Schulen in „gute“ und „schlechte“ Standorte erfolgte auf Basis der Informationen von Statistik Austria (2007) zum durchschnittlichen Jahreshaushaltseinkommen in den verschiedenen Wiener Bezirken (siehe Anhang).

Die Beurteilung der Standortqualität („gut“ bzw. „schlecht“) wird durch das jährliche Haushaltseinkommen über/unter 30.000 Euro festgelegt (siehe *Tabelle 17*).

Tabelle 17: Durchschnittliches Brutto-Haushaltseinkommen als Indikator für die Standortqualität in ausgewählten Wiener Bezirken

Bezirk (Schulstandort)	Haushaltseinkommen	Standortqualität
1010	48.232	„gut“
1030	31.157	
1090	32.163	
1140	30.976	
1100	25.037	
1110	25.789	„schlecht“
1210	27.950	

Ob bestimmte Kombinationen der Faktoren eine Auswirkung auf die Schulzufriedenheit haben, wird mittels einer dreifaktoriellen univariaten Varianzanalyse berechnet. Mit dieser Analyseverfahren können auch Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen berücksichtigt werden. In Tabelle 18 sind die deskriptivstatistischen Kennwerte der Variable Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von den möglichen Faktorstufenkombinationen aus Schulstufe, Schulart und Standort angegeben.

Tabelle 18: Deskriptivstatistik zur Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von Schulstufe, Schulart und Standort der Schule

Schulart	Stufe	Standort	<i>M</i>	<i>SD</i>	N
BHS	9.	gut	3.09	0.51	99
		schlecht	2.84	0.49	89
		Gesamt	2.97	0.52	188
	12.	gut	2.81	0.60	79
		schlecht	2.30	0.60	65
		Gesamt	2.58	0.65	144
	Gesamt	gut	2.97	0.57	178
		schlecht	2.61	0.60	154
		Gesamt	2.80	0.61	332
AHS	9.	gut	2.68	0.58	84
		schlecht	2.62	0.56	103
		Gesamt	2.65	0.57	187
	12.	gut	2.42	0.50	69
		schlecht	2.68	0.45	77
		Gesamt	2.56	0.49	146
	Gesamt	gut	2.56	0.56	153
		schlecht	2.65	0.51	180
		Gesamt	2.61	0.54	333
Gesamt	9.	gut	2.90	0.58	183
		schlecht	2.72	0.54	192
		Gesamt	2.81	0.56	375
	12.	gut	2.63	0.59	148
		schlecht	2.51	0.56	142
		Gesamt	2.57	0.58	290
	Gesamt	gut	2.78	0.60	331
		schlecht	2.63	0.56	334
		Gesamt	2.70	0.58	665

Folgender Hypothesenblock kann überprüft werden:

$H_1^{(2)}$: Es gibt Unterschiede in der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulstufe, der Schulart und dem Schulstandort.

Zusätzlich zu den Haupteffekten der drei Faktoren sind auch mögliche Wechselwirkungen zwischen den Faktoren von Interesse.

Um die aus den Fragestellungen 1 bis 4 sowie 9 und 10 (siehe auch Kapitel 12) abgeleiteten statistischen Hypothesen überprüfen zu können, ob die Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von Schulart, Schulstufe und Standort Unterschiede aufweist, wird eine dreifaktorielle univariate Varianzanalyse berechnet. Der Vorteil dieser Analyseverfahren besteht darin, dass auch eine Interaktion zwischen den Haupteffekten untersucht werden kann.

Als unabhängige Variablen (UV) werden der Standort der Schule (gut/schlecht), die Schulstufe (9./12.) und die Schulart (BHS/AHS) festgelegt.

Die abhängige Variable (AV) ist die erhobene Schulzufriedenheit.

Die Voraussetzungen zur Berechnung dieses hypothesentestenden Verfahrens sind aufgrund der Intervallskalierung der Variable erfüllt. Die Homogenität der Varianzen, untersucht auf Basis des Levene-Tests, kann mit $p = .099$ ebenfalls angenommen werden.

Tabelle 19: Tafel der Varianzanalyse, Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von Schulstufe, Schulart und Schulstandort

Quelle	Abweichungs-	Varianz-			
	quadratsumme Typ III	df	schätzung	F	Sig.
Schulart	4.06	1	4.06	14.01	<.001**
Stufe	10.66	1	10.66	36.83	<.001**
Standort	3.26	1	3.26	11.28	.001**
Schulart * Stufe	385	1	3.85	13.29	<.001**
Schulart * Standort	9.43	1	9.43	32.58	<.001**
Stufe * Standort	0.04	1	0.04	0.15	.699
Schulart * Stufe * Standort	3.55	1	3.55	12.25	<.001**
Fehler	190.11	657	0.29		
Korrigiert Total	224.55	664			

** hochsignifikantes Ergebnis ($p < .01$)

Es ist in Tabelle 19 ersichtlich, dass sechs der sieben möglichen *F*-Tests signifikant ausfallen. Die signifikante Wechselwirkung zweiter Ordnung in den Faktoren Schulart, Stufe und Standort zeigt zunächst an, dass es in bestimmten Faktorstufenkombinationen zu überadditiven Effekten in der Schulzufriedenheit kommt. Alle drei Faktoren zusammen bewirken Interaktionen in der Schulzufriedenheit. Ebenso kommt es zu Wechselwirkungen zwischen Schulart und Stufe sowie zwischen Stufe und Standort.

Zudem fallen die Haupteffekt aus Schulstufe, Schulart und Schulstandort signifikant aus und es können Unterschiede in der Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen angenommen werden (siehe dazu *Tabelle 19*).

Sowohl in der BHS als auch in der AHS lassen sich höhere Mittelwerte in der Schulzufriedenheit in Schulen an guten Standorten beobachten.

In einer AHS an einem guten Standort in der höheren Schulstufe ist der Mittelwert deutlich geringer als in der niedrigeren Schulstufe.

In einer BHS an einem schlechten Standort sind ebenfalls niedrigere Mittelwerte in der höheren Schulstufe im Vergleich zur niedrigen Schulstufe gegeben.

Es zeigt sich in Abbildung 18, dass die Schulzufriedenheit, bezogen auf Schulen an guten Standorten, in der BHS signifikant höher ist als in der AHS. In der neunten Klasse BHS an einem guten Standort zeigen sich höhere Schulzufriedenheitswerte als in der zwölften Klasse BHS. Zudem ist zu vermerken, dass in der AHS an einem guten Standort ebenfalls in der neunten Klasse höhere Schulzufriedenheitswerte zu beobachten sind als in der zwölften Stufe.

Es gibt einen Niveauunterschied in der Schulzufriedenheit an guten Standorten in Abhängigkeit von der Schulstufe über die Schulen hinweg.



Abbildung 18: Mittelwerte der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulstufe, der Schulart an einem „guten“ Standort

Aus Abbildung 19 geht hervor, dass die Schulzufriedenheit in der BHS an einem schlechten Standort in der neunten Klasse signifikant höher ist als in der zwölften Klasse.

Die höhere Jahrgangsstufe in der BHS an einem schlechten Standort weist niedrigere Schulzufriedenheitswerte auf.

In der AHS ist die Schulzufriedenheit an schlechten Standorten in der 12. Klasse etwas höher ausgeprägt als in der neunten Klasse. In der 12. Jahrgangsstufe der AHS fällt die Schulzufriedenheit höher aus.

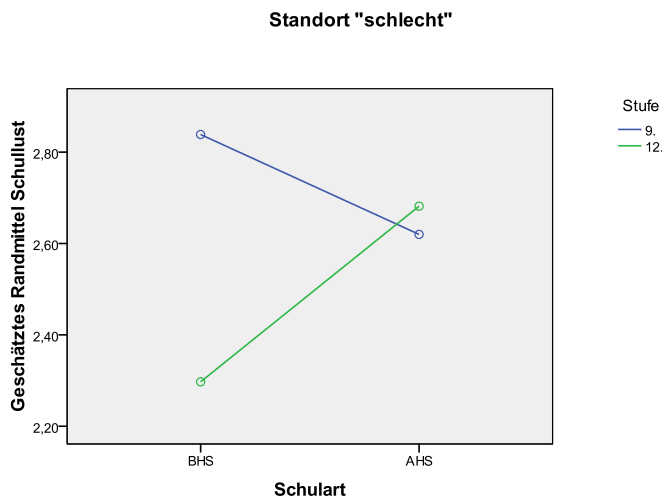


Abbildung 19: Wechselwirkungsdiagramm Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulstufe, der Schulart an einem „schlechten“ Standort

Aus den Abbildungen 18 und 19 ist zu entnehmen, dass in Abhängigkeit vom Standort und der Schulart und zwar, sobald eine BHS an einem schlechten Standort bzw. eine AHS an einem guten Standort liegt, die Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen niedriger ausgeprägt ist.

Um die signifikanten Ergebnisse der Hauptfaktoren (Schulstufe, Schulart, Standort und Geschlecht) darzustellen, können die standardisierten Effektgrößen der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit der interessierenden Faktoren angegeben werden. Diese Angaben zu den Hauptfaktoren sind eine Ergänzung zu den ermittelten Interaktionen.

Die Unterschiedlichkeit in der Schulzufriedenheit ist aufgrund des Standorts und des Geschlechts am geringsten. Am deutlichsten fällt der Unterschied in der Schulzufriedenheit aufgrund der Schulstufe aus (siehe dazu *Tabelle 19*).

Aus Tabelle 20 wird ersichtlich, dass die Schulstufe (neunte vs. zwölfte Klasse) die höchste Effektgröße in Bezug auf die Schulzufriedenheit mit 0.42 aufweist, gefolgt von der Schulart (BHS versus AHS) an zweiter Stelle mit einem Wert von 0.33. Der Standort (gut versus schlecht) hat mit 0.26 einen kleinen Effekt auf die Schulzufriedenheit. Den kleinsten Effekt auf die Schulzufriedenheit weist schließlich das Geschlecht mit einer Effektgröße von 0.17 auf.

Tabelle 20: Ermittelte standardisierte Effektgrößen der Faktoren Standort, Schulart, Schulstufe und Geschlecht in Bezug auf die Schulzufriedenheit

Faktor	stand. Effektgröße δ
Schulstufe: 9. und 12. Klasse	0.42
Schulart: BHS und AHS	0.33
Standort: gut vs. schlecht	0.26
Geschlecht	0.17

Bortz und Döring (2006, S. 606) kategorisieren die standardisierten Effektgrößen δ folgendermaßen: Kleine Effektgrößen sind bei 0.20, mittlere liegen bei 0.50. Bedeutende Effektgrößen haben ein Ausmaß von zumindest 0.80.

14.3 KATEGORISIERUNG DER SCHULZUFRIEDENHEIT MITTELS QUARTILEN

Mit Hilfe einer Teilung der Gesamtstichprobe durch die Quartile der Variable Schulzufriedenheit können vier in etwa gleich große Gruppen erzielt werden (siehe *Tabelle 21*).

Von den insgesamt 665 gültigen Fällen fallen 23,3 % in die Gruppe „sehr unzufrieden“, das sind 155 Schüler und Schülerinnen. 175 Schüler und Schülerinnen (26,3 %) gehören zu der Gruppe „eher zufrieden“.

Weitere 171 (25,7 %) der Schüler und Schülerinnen fallen in die Gruppe „eher zufrieden“. Zur Gruppe „sehr zufrieden“ zählen 164 Schüler und Schülerinnen (24,7 %).

Tabelle 21: Gebildete Quartilsgruppen auf Basis der Variable Schulzufriedenheit

Schulzufriedenheit	Häufigkeit	Gültige Prozente
Sehr unzufrieden	155	23,3
eher unzufrieden	175	26,3
eher zufrieden	171	25,7
Sehr zufrieden	164	24,7
Gültige Fälle gesamt	665	100,0

14.3.1 SCHULZUFRIEDENHEIT IN ABHÄNGIGKEIT VON DER SCHULART

Mittels dieser Kategorisierung der Schulzufriedenheit können mögliche Verteilungsunterschiede aufgrund der beiden Schularten untersucht werden.

Tabelle 22: Kontingenztafel Schulart und Schulzufriedenheit (vierkategoruell)

Schulart		sehr unzufried.	eher unzufried.	eher zufrieden	sehr zufrieden	Gesamt
BHS	Anzahl	64	74	86	108	332
	Erwartete Anzahl	77.4	87.4	85.4	81.9	332.0
	% innerhalb Schulart	19,3	22,3	25,9	32,5	100
	Standard. Residuen	-1.5	-1.4	.1	2.9	
AHS	Anzahl	91	101	85	56	333
	Erwartete Anzahl	77.6	87.6	85.6	82.1	333.0
	% innerhalb Schulart	27,3	30,3	25,5	16,8	100
	Standard. Residuen	1.5	1.4	-.1	-2.9	
Gesamt	Anzahl	155	175	171	164	665
	Erwartete Anzahl	155.0	175.0	171.0	164.0	665.0
	% der Gesamtzahl	23,3	26,3	25,7	24,7	100,0

Die Berechnung eines Chi-Quadrat-Anpassungstests ergibt mit $\chi^2(3) = 25.36$; $p < .001$ ein signifikantes Ergebnis, d.h. es können Verteilungsunterschiede in der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit vom Schultyp angenommen werden. Die Stärke des Zusammenhangs kann mit *Cramer's-V* = .20 angegeben werden, wobei dieses Ausmaß als relativ niedrig bezeichnet werden kann.

Es kann aus Tabelle 22, unter Berücksichtigung der standardisierten Residuen entnommen werden, dass in der AHS deutlich mehr „sehr unzufriedene“ Schüler und Schülerinnen (27,3 %; $n = 91$) beobachtet werden können als in der BHS (19,3 %; $n = 64$).

Betrachtet man hingegen die Gruppe der „sehr zufriedenen“ Schüler und Schülerinnen, so wird deutlich, dass beinahe doppelt so viele Schüler und Schülerinnen der BHS (32,5 %; n = 108) im Vergleich zur AHS (16,8 %; n = 56) dieser Gruppen angehören.

14.3.2 SCHULZUFRIEDENHEIT IN ABHÄNGIGKEIT VON GESCHLECHT

Tabelle 23: Kreuztabelle Geschlecht und Schulzufriedenheit (vierkategorial)

Geschlecht		sehr unzufrieden	eher unzufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden	Gesamt
männlich	Anzahl	75	71	79	57	282
	Erwartete Anzahl	65.7	74.2	72.5	69.5	282.0
	% innh. Geschlecht	26,6	25,2	28,0	20,2	100
	Stand. Residuen	1.1	-.4	.8	-1.5	
weiblich	Anzahl	80	104	92	107	383
	Erwartete Anzahl	89.3	100.8	98.5	94.5	383.0
	% innh. Geschlecht	20,9	27,2	24,0	27,9	100
	Stand. Residuen	-1.0	.3	-.7	1.3	
Gesamt	Gültige Fälle	155	175	171	164	665
	Erwartete Anzahl	155.0	175.0	171.0	164.0	665.0
	% der Gesamtzahl	23,3	26,3	25,7	24,7	100,0

Die Berechnung eines Chi-Quadrat-Anpassungstests ergibt mit $\chi^2(3) = 7.45$; $p = .059$ kein signifikantes Ergebnis, d.h. es gibt keine deutlichen

Verteilungsunterschiede in der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit vom Geschlecht.

Es kann aber unter Berücksichtigung der standardisierten Residuen aus Tabelle 19 entnommen werden, dass aufgrund des Geschlechts eine Tendenz erkennbar ist, dass 107 weibliche Schülerinnen (27,9 %) angeben, „sehr zufrieden“ zu sein im Vergleich zu 57 männlichen Schülern (20,2 %). Schülerinnen erreichen in dieser Kategorie tendenziell einen höheren Anteilswert.

Betrachtet man die Gruppe der „sehr unzufriedenen“ Schüler und Schülerinnen wird zudem deutlich, dass 75 männliche Schüler (26,6 %) und 80 weibliche Schülerinnen (20,9 %) in diese Kategorie fallen (siehe *Tabelle 23*).

14.4 SELBSTEINSCHÄTZUNG DER SCHULLEISTUNGEN DURCH DIE SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN

Im Folgenden wird die Schulzufriedenheit, in Abhängigkeit von der durch die Schüler und Schülerinnen angegebenen Selbsteinschätzung in sieben Stufen von „sehr schlecht“ bis „sehr gut“, untersucht.

Von insgesamt 663 gültigen Fällen gaben sechs (0,9 %) Personen an „sehr schlecht“ in der Schule zu sein. Weitere neun (1,4 %) der Schüler und Schülerinnen bezeichneten ihre Schulleistungen als schlecht. Als „eher schlecht“ bezeichneten sich 57 (8,6 %) der Schüler und Schülerinnen.

Eine relative Mehrheit (201) der Schüler und Schülerinnen gab an, „mittel gut“ in der Schule zu sein (30,3 %).

Weitere 137 bezeichneten sich selbst als „eher gut“ (20,7 %). Als „sehr gute“ Schüler und Schülerinnen beschrieben sich 83 (12,5 %) der befragten Personen (siehe *Tabelle 24*).

Tabelle 24: Testkennwerte der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit der Selbsteinschätzung

Selbsteinschätzung	Häufigkeit	Prozentsatz	<i>M</i>	<i>SD</i>
sehr schlecht	6	0,9	2.12	0.63
Schlecht	9	1,4	1.99	0.49
eher schlecht	57	8,6	2.39	0.56
mittel gut	201	30,3	2.56	0.54
eher gut	137	20,7	2.75	0.55
Gut	170	25,6	2.85	0.56
sehr gut	83	12,5	3.01	0.53
Gültige Fälle	663	100,0	2.70	0.58

Folgender Hypothesenblock kann überprüft werden:

$H_1^{(3)}$: Es gibt Unterschiede in der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von der Selbsteinschätzung der Schüler und Schülerinnen.

Zur Überprüfung der Hypothese werden mittels einer einfaktoriellen univariaten Varianzanalyse die möglichen Unterschiede in der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von der Selbsteinschätzung untersucht. Die Homogenität der Varianzen in den Gruppen, untersucht mittels Levene-Test, kann mit $p = .821$ angenommen werden.

Tabelle 25: Tafel der Varianzanalyse: Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von der Selbsteinschätzung

Quelle	Abweichungs-	df	Varianz-	F	Sig.
	quadratsumme Typ III		schätzung		
Korrigiertes Modell	28.20	6	4.70	15.75	<.001**
Konstanter Term	959.29	1	959.29	3214.62	<.001**
Selbsteinschätzung	28.20	6	4.70	15.75	<.001**
Fehler	195.76	656	0.30		
Gesamt	5069.33	663			
Korrigierte Gesamtvariation	223.96	662			

** hochsignifikantes Ergebnis ($p < .01$)

Das signifikante Ergebnis mit $F(6, 656) = 15.75$; $p < .001$ weist darauf hin, dass es Unterschiede in der Schulzufriedenheit gibt (siehe *Tabelle 25*).

Aus *Tabelle 26* ist zu entnehmen, dass von den 21 möglichen Paarvergleichen zwischen den Gruppen mittels Games-Howell Post-Hoc- Test insgesamt 10 signifikante Ergebnisse identifiziert werden können.

Tabelle 26: Zusammenfassender Vergleich der Gruppen der Selbsteinschätzung bezüglich Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen

Selbsteinschätzung		Sig.
schlecht	eher gut	.017*
	Gut	.008**
	sehr gut	.002**
eher schlecht	eher gut	.002**
	Gut	<.001**
	sehr gut	<.001**
mittel gut	eher gut	.025*
	Gut	<.001**
	sehr gut	<.001**
eher gut	sehr gut	.012*

* signifikantes Ergebnis ($p < .05$)

** hochsignifikantes Ergebnis ($p < .01$)

Aus Abbildung 22 wird deutlich, dass die Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von der Selbsteinschätzung der Schüler und Schülerinnen Unterschiede aufweist. Prinzipiell gilt, dass je höher die Selbsteinschätzung der schulischen Leistungen ist, desto höher ist auch die Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen.

Die Berechnung einer Spearman'schen Rangkorrelation zwischen der Schulzufriedenheit und der durch die Schüler und Schülerinnen eingeschätzten Schulleistung ergibt mit

$R = .345$, $p < .001$ (663 gültige Fälle), einen signifikanten mittelhohen Zusammenhang.

Zu bemerken ist jedoch, dass die Schüler und Schülerinnen, die sich in der Stichprobe als „sehr schlecht“ einschätzen eine etwas höhere Schulzufriedenheit aufweisen, als diejenigen die sich als „schlecht“ einschätzen in Bezug auf ihre Schulleistungen. Auf mögliche Ursachen bzw. Interpretationen wird im Diskussionsteil näher eingegangen.

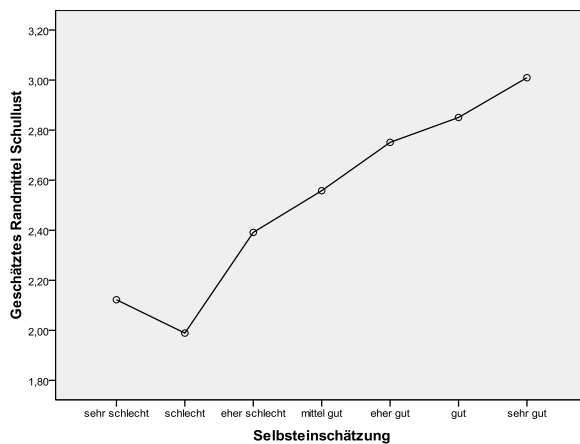


Abbildung 20: Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von der Selbsteinschätzung

14.5 SCHULZUFRIEDENHEIT UND GESCHWISTERSTATUS DER SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN

Wenn man aus der Gesamtstichprobe die 675 gültigen Fälle in Tabelle 24 betrachtet, wird ersichtlich, dass 124 Schüler und Schülerinnen angeben, Einzelkinder zu sein. 541 Schüler und Schülerinnen haben ein oder mehrere Geschwister. Der Mittelwert der Schulzufriedenheit von Schüler und Schülerinnen mit Geschwistern beträgt 2.70, der Mittelwert derjenigen ohne Geschwister beträgt 2.72.

Tabelle 27: Schulzufriedenheit in Abhängigkeit vom Geschwisterstatus

Status	N	M	SD
Geschwister	541	2.70	0.57
Einzelkind	124	2.72	0.61

Folgender Hypothesenblock kann überprüft werden:

$H_1^{(4)}$: Es gibt Unterschiede in der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit vom Geschwisterstatus der Schüler und Schülerinnen.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wird mittels t-Test für unabhängige Stichproben der mögliche Unterschied der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit vom Geschwisterstatus analysiert. Unter Annahme der Varianzhomogenität ($p = .336$) ergibt die Prüfgröße

$t(663) = -0.25$; $p = .803$. Dieses nicht signifikante Ergebnis weist darauf hin, dass sich die Schulzufriedenheit in den beiden Gruppen nicht unterscheidet.

14.6 PERSÖNLICHKEITSDIMENSIONEN DER SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN

Tabelle 28: Deskriptivstatistik der NEO-FFI-Testwerte in Abhängigkeit von der kategorisierten Schulzufriedenheit (vierstufig)

NEO-FFI	Schulzufriedenheit (vierkategoriiell)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Extraversion	sehr unzufrieden	2.73	0.76	154
	eher unzufrieden	2.82	0.05	174
	eher zufrieden	2.95	0.05	171
	sehr zufrieden	3.08	0.05	164
Neurotizismus	sehr unzufrieden	1.77	0.06	154
	eher unzufrieden	1.59	0.06	174
	eher zufrieden	1.46	0.06	171
	sehr zufrieden	1.53	0.06	164
Offenheit	sehr unzufrieden	1.91	0.07	154
	eher unzufrieden	2.12	0.06	174
	eher zufrieden	2.20	0.07	171
	sehr zufrieden	2.36	0.07	164
Gewissenhaftigkeit	sehr unzufrieden	1.90	0.06	154
	eher unzufrieden	2.19	0.06	174
	eher zufrieden	2.35	0.06	171
	sehr zufrieden	2.56	0.06	164
Verträglichkeit	sehr unzufrieden	2.39	0.05	154
	eher unzufrieden	2.65	0.05	174
	eher zufrieden	2.71	0.05	171
	sehr zufrieden	2.90	0.05	164

Die Voraussetzungen zur Berechnung der MANOVA sind insofern erfüllt, als die Normalverteilung der abhängigen Variablen in den Gruppen angenommen werden können.

Die Testung auf Homogenität der Kovarianzenmatrizen fällt im Box-M-Test mit $p = .011$ zwar signifikant aus, die Varianzanalyse verhält sich aber robust gegenüber dieser Einschränkung. Die Überprüfungen der Homogenität der Varianzen fällt für vier Persönlichkeitsdimensionen nicht signifikant aus ($p > .05$), nur für den Bereich „Extraversion“ ist mit $p = .035$ eine geringe Verletzung der Gleichheit der Varianzen anzunehmen. Auch hier gilt, dass die MANOVA bei etwa gleich großen Zellbesetzungen anwendbar bleibt (Backhaus et al., 2003, S.151).

Folgender Hypothesenblock kann überprüft werden:

$H_1^{(5)}$: Es gibt Unterschiede in den Persönlichkeitseigenschaften (Extraversion, Neurotizismus, Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit) von Schülern und Schülerinnen in Abhängigkeit von der kategorisierten Schulzufriedenheit.

Zur Frage, ob sich die Persönlichkeitseigenschaften (Extraversion, Neurotizismus, Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit) in Abhängigkeit von der Schulzufriedenheit jeweils unterscheiden, wird der Hypothesenblock $H_1^{(5)}$ mittels einer einfaktoriellen multivariaten Varianzanalyse für 663 gültige Fälle untersucht:

Die unabhängige Variable stellt für diese Untersuchung die Schulzufriedenheit, unterteilt in vier Gruppen, die abhängigen Variablen sind die einzelnen Persönlichkeitsdimensionen, erhoben mit dem NEO-FFI (siehe dazu *Tabelle 29*).

Tabelle 29: Tafel der Varianzanalyse, NEO-FFI Dimensionen in Abhängigkeit von der Schulzufriedenheit

Quelle		Abweichungs- quadratsumme vom Typ III	df	Varianz- schätzung	F	Sig.
Schulzufrieden- heit (vierkategorisch)	Extraversion	10.79	3	3.60	8.22	<.001**
	Neurotizismus	8.58		2.86	4.67	.003**
	Offenheit	17.16		5.72	8.00	<.001**
	Gewissenhaftigkeit	36.64		12.21	22.55	<.001**
	Verträglichkeit	21.61		7.20	17.53	<.001**
Fehler	Extraversion	288.08	659	0.44		
	Neurotizismus	403.82		0.61		
	Offenheit	470.92		0.72		
	Gewissenhaftigkeit	356.91		0.54		
	Verträglichkeit	270.68		0.41		
Korrigierte Gesamtvariation	Extraversion	298.87	662			
	Neurotizismus	412.40				
	Offenheit	488.08				
	Gewissenhaftigkeit	393.55				
	Verträglichkeit	292.29				

** hochsignifikantes Ergebnis ($p < .01$)

Die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse (siehe dazu *Tabelle 29*) zeigen, dass alle fünf untersuchten Persönlichkeitsdimensionen in Abhängigkeit von der kategorisierten Schulzufriedenheit Unterschiede aufweisen.

Mit steigender Schulzufriedenheit können höhere Extraversion-, Offenheits-, Gewissenhaftigkeits- und Verträglichkeitswerte beobachtet werden, während diese Linearität bei Neurotizismus jedoch nicht festgestellt werden kann (siehe *Abbildungen 21-25*).

Aus Abbildung 21 resultiert die Beobachtung, dass mit steigender Schulzufriedenheit höhere Werte in der Persönlichkeitsdimension „Extraversion“ beobachtet werden. Ein linearer Anstieg kann beobachtet werden.

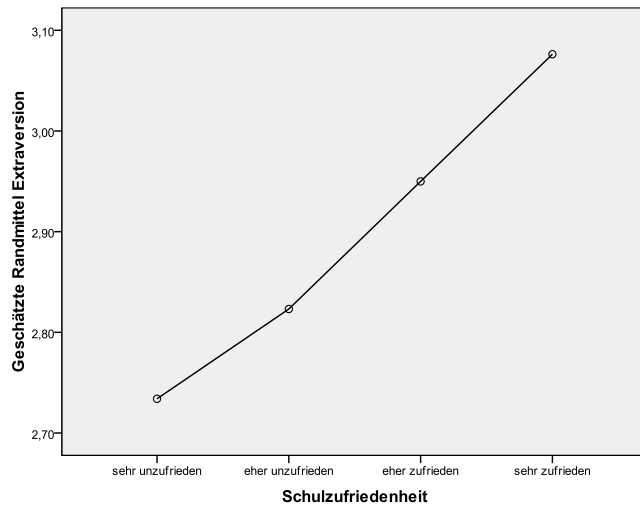


Abbildung 21: Extraversion in Abhängigkeit von der kategorisierten Schulzufriedenheit

Aus der Abbildung 22 wird ersichtlich, dass Schüler und Schülerinnen, die angeben „sehr zufrieden“ zu sein, höheren Werten in der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus aufweisen, im Vergleich zu Schüler und Schülerinnen die angeben, „eher zufrieden“ in der Schule zu sein. Demnach kann kein linearer Zusammenhang zwischen den Kategorien der Schulzufriedenheit und Neurotizismuswerten festgestellt werden.

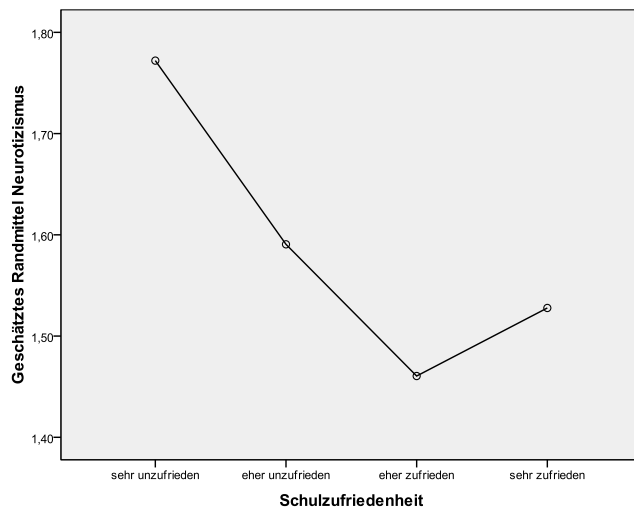


Abbildung 22: Neurotizismus in Abhängigkeit von der kategorisierten Schulzufriedenheit

Ein linearer Anstieg der Offenheitswerte der Schülern und Schülerinnen in Abhängigkeit von der kategorisierten Schulzufriedenheit kann beobachtet werden (siehe *Abbildung 23*).

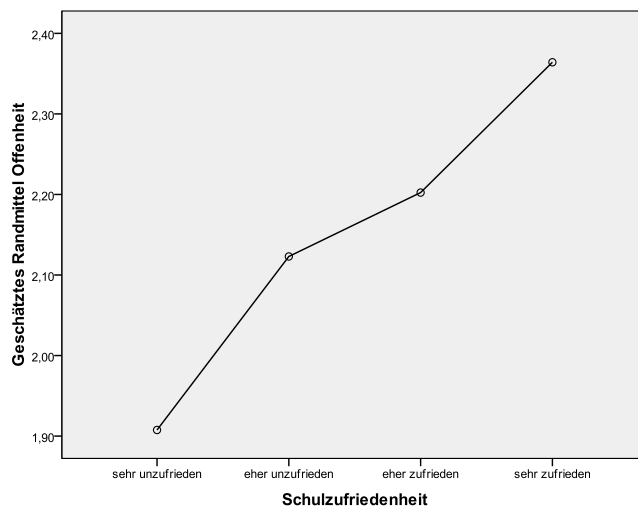


Abbildung 23: Offenheit für Erfahrungen in Abhängigkeit von der kategorisierten Schulzufriedenheit

Hohe Ausprägungen in der Persönlichkeitsdimension „Gewissenhaftigkeit“ lassen sich, wie in Abbildung 24 ersichtlich wird, in Abhängigkeit von höherer Schulzufriedenheit beobachten. Auch hier ist ein linearer Anstieg gegeben.

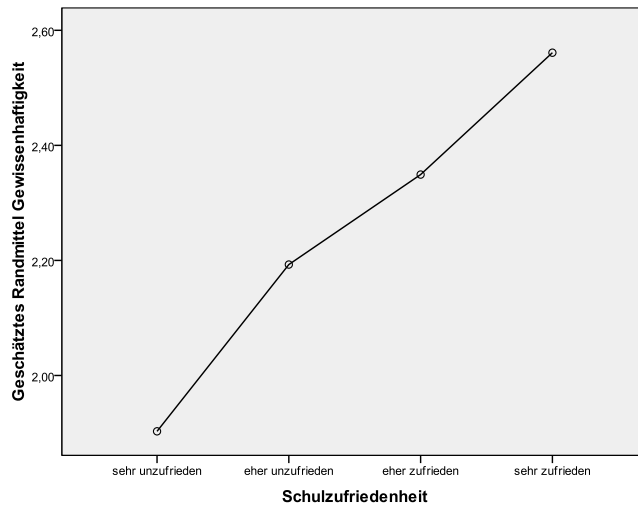


Abbildung 24: Gewissenhaftigkeit in Abhängigkeit von der kategorisierten Schulzufriedenheit

Der Profilverlauf über die Mittelwerte in Abbildung 25 lässt auf einen linearen Anstieg der Persönlichkeitsdimension Verträglichkeit bei höherer Schulzufriedenheit schließen. Hohe Werte in der Verträglichkeit gehen demnach mit hohen Schulzufriedenheitswerten einher.

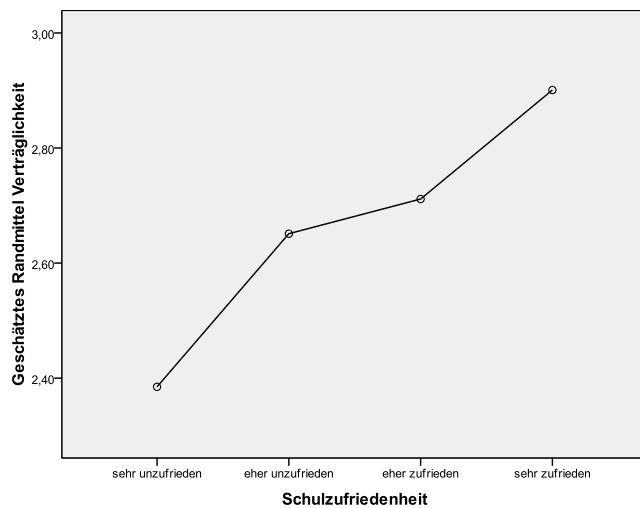


Abbildung 25: Verträglichkeit in Abhängigkeit von der kategorisierten Schulzufriedenheit

Zur weiteren Beantwortung des Hypothesenblocks $H_1^{(5)}$ wird mit Hilfe einer multiplen linearen Regression der Erklärungswert der fünf Persönlichkeitsdimensionen, unter schrittweiser Einbeziehung der Prädiktoren (Extraversion, Offenheit, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit), für die erhobene Schulzufriedenheit (Kriterium) simultan untersucht (siehe *Tabelle 30*).

Tabelle 30: Deskriptivstatistik der Testwerte für das Kriterium Schulzufriedenheit und der fünf NEO-FFI Prädiktoren sowie Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten (663 gültige Fälle)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>R</i>
Schulzufriedenheit	2.71	0.58	-
Extraversion	2.90	0.67	.19
Neurotizismus	1.58	0.79	-.11
Offenheit	2.15	0.86	.21
Gewissenhaftigkeit	2.26	0.77	.32
Verträglichkeit	2.67	0.66	.27

Die Voraussetzungen zur Berechnung der Regressionsanalyse können angenommen werden, die Normalverteilung der standardisierten Residuen ist gegeben (siehe dazu *Abbildung 26*).

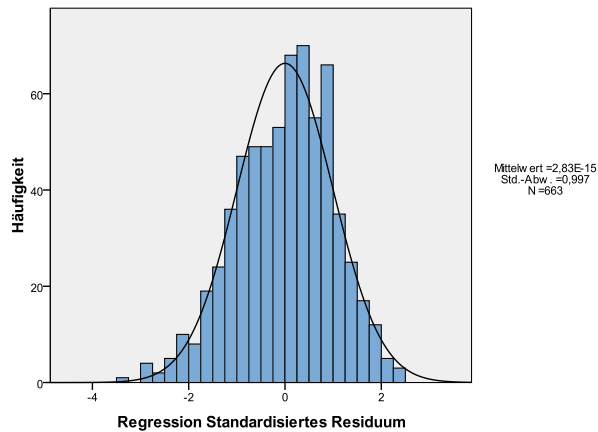


Abbildung 26: Histogramm der Normalverteilung der standardisierten Residuen der abhängigen Variable Schulzufriedenheit

Zudem gibt es keine Hinweise auf Autokorrelationen der Residuen. Die Durbin-Watson Statistik fällt mit $DW = 1.62$ unauffällig aus.

Die globale Modellzusammenfassung (Modell 4) fällt mit $F(4,658) = 34.16$; $p < .001$ signifikant aus, d.h. es gibt Prädiktoren mit Erklärungswert.

Ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Kriterium Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen und den Persönlichkeitsdimensionen Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Extraversion kann festgestellt werden (siehe *Tabelle 31*).

Tabelle 31: Koeffizienten der aufgenommenen Prädiktoren

	Regressions -koeffizient <i>b</i>	Standard -fehler <i>se</i>	Stand. Regr.- Koeffizient β	<i>t</i>	Sig.
Konstante	1.42	0.12		11.54	<.001**
Gewissenhaftigkeit	0.18	0.03	.24	6.24	<.001**
Offenheit	0.13	0.02	.19	5.13	<.001**
Verträglichkeit	0.12	0.03	.14	3.49	.001**
Extraversion	0.10	0.03	.12	3.09	.002**

** hochsignifikantes Ergebnis ($p < .01$)

Auf Grundlage dieser Ergebnisse kann für dieses Modell folgende Regressionsgleichung angegeben werden: $y_i \text{ geschätzt} = 1.42 + 0.18 * x_1 + 0.13 * x_2 + 0.12 * x_3 + 0.10 * x_4$.

Die unabhängige Variable Neurotizismus wird aus diesem Modell ausgeschlossen ($t = -1,22$; $p = .224$). Der Erklärungswert für Schulzufriedenheit aus dem Persönlichkeitsprädiktor Neurotizismus ist demnach nicht signifikant.

Die aufgenommenen Prädiktoren erklären zusammen 17,2 % ($R^2_{\text{kor}} = 16,7 \%$) der Gesamtvarianz der abhängigen Variable Schulzufriedenheit. Der Variable Gewissenhaftigkeit kommt in diesem Zusammenhang das höchste Gewicht zu, erkennbar am standardisierten Regressionskoeffizienten β in *Tabelle 31*.

14.7 EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE SCHULZUFRIEDENHEIT

Zur Beantwortung des in Hypothesenblock 6 formulierten Modells soll mit Hilfe einer multiplen linearen Regression der Erklärungswert von fünfzehn ausgewählten Prädiktoren (Geschlecht, Standort, Schulstufe, Schulart, Störneigung, Lernbereitschaft, Schülerrivalität, Gemeinschaft in der Klasse, Unterstützung durch Lehrer im Lieblingsfach (LF), Unterstützung durch Lehrer im abgelehnten Fach (AF), Partizipationsmöglichkeit im Lieblingsfach, Partizipationsmöglichkeit im abgelehnten Fach (AF), Unterrichtsqualität im Lieblingsfach,

Unterrichtsqualität im abgelehnten Fach (AF), Schüler-Lehrer-Beziehung) auf das Kriterium Schulzufriedenheit untersucht werden (siehe *Tabelle 32*).

Folgender Hypothesenblock kann überprüft werden:

$H_1^{(6)}$: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den möglichen Prädiktoren

- Geschlecht
- Schulstandort
- Schulstufe
- Schulart
- Störneigung im Unterricht
- Lernbereitschaft
- Schülerrivalität
- Gemeinschaft in der Klasse
- Unterstützung durch den Lehrer im Lieblingsfach und im abgelehnten Fach
- Partizipationsmöglichkeit im Lieblingsfach und abgelehnten Fach
- Unterrichtsqualität im Lieblingsfach und abgelehnten Fach
- Schüler-Lehrer-Beziehung

und der abhängigen Kriteriumsvariable Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen.

Tabelle 32: Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten der 15 ausgewählten Prädiktoren im Zusammenhang mit der Schulzufriedenheit, geordnet nach der Höhe (662 gültige Fälle)

Prädiktor	Schulzufriedenheit
Schüler-Lehrer-Beziehung	 .44
Lernbereitschaft	.38
Gemeinschaft Klasse	.30
Schülerrivalität	-.26
Unterstützung-Lehrer-LF	.25
Unterrichtsqualität-LF	.22
Stufe	-.21
Störneigung	-.21
Schulart	-.15
Standort	-.12
Partizipationsmöglichkeit-LF	.11
Partizipationsmöglichkeit-AF	.10
Geschlecht	.09
Unterstützung-Lehrer-AF	.09
Unterrichtsqualität-AF	.08

Anmerkung: Prädiktoren mit Erklärungswert sind in der Tabelle farblich gekennzeichnet.

Die Voraussetzungen für die Berechnung der Regressionsanalyse können angenommen werden, die Normalverteilung der standardisierten Residuen ist gegeben (siehe dazu *Abbildung 27*).

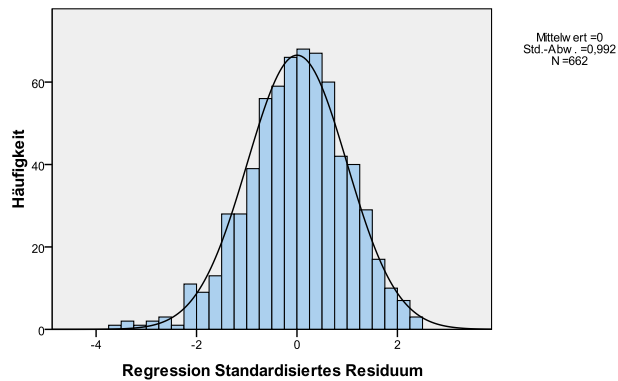


Abbildung 27: Histogramm zur Normalverteilung der standardisierten Residuen der abhängigen Variable Schulfriedenheit

Es gibt zudem keine Hinweise auf Autokorrelationen. Die Durbin-Watson Statistik fällt mit $DW = 1.79$ unauffällig aus. Die globale Modellzusammenfassung (Modell 7) fällt mit $F(7,644) = 43.36$; $p < .001$ signifikant aus, d.h. es können Prädiktoren mit Erklärungswert identifiziert werden. Die in das Modell aufgenommenen Variablen erklären zusammen 32,0% ($R^2_{\text{kor}} = 31,3\%$) der Gesamtvarianz der abhängigen Variable Schulfriedenheit. Dem Faktor Schüler-Lehrer-Beziehung kommt in diesem Modell das höchste Gewicht zu (siehe *Tabelle 33*).

Tabelle 33: Koeffizienten der aufgenommenen Prädiktoren

	Regressions- koeffizient b	Standard- fehler	Stand. Regr.- koeffizi- ent β	T	Sig.
(Konstante)	1.44	0.18		8.11	<.001**
Schüler-Lehrer- Beziehung	0.34	0.04	.31	8.65	<.001**
Lernbereitschaft	0.17	0.03	.21	5.99	<.001**
Stufe	-0.20	0.04	-.17	-5.17	<.001**
Schulart	-0.11	0.04	-.09	-2.84	.005**
Unterrichtsqualität- LF	0.08	0.03	.08	2.57	.010*
Standort	-0.09	0.04	-.08	-2.29	.022*
Gemeinschaft Klasse	0.06	0.03	.08	2.18	.029*

* signifikantes Ergebnis ($p < .05$)** hochsignifikantes Ergebnis ($p < .01$)

Bei den unterhalb in *Tabelle 34* angeführten acht Prädiktoren kann kein signifikanter Zusammenhang mit der Schulzufriedenheit beobachtet werden und daher werden diese aus dem Modell ausgeschlossen.

Tabelle 34: Ausgeschlossene Prädiktoren

	T	Sig.
Geschlecht	1.01	.31
Störneigung	0.30	.77
Schülerrivalität	0.34	.74
Unterstützung-Lehrer-LF	1.41	.16
Unterstützung-Lehrer-AF	-1.75	.08
Partizipationsmöglichkeit-LF	1.25	.21
Partizipationsmöglichkeit-AF	-0.31	.76
Unterrichtsqualität-AF	0.81	.42

Von den ursprünglich zur Modellprüfung einbezogenen 15 Prädiktoren kann bei sieben ein signifikanter Erklärungswert angenommen werden. Bei den restlichen unabhängigen Variablen kann dieser nicht beobachtet werden, aus diesem Grund werden diese nicht in das Modell aufgenommen.

V) DISKUSSION

15 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Hauptgegenstand der vorliegenden Arbeit bildete die Untersuchung, welche der untersuchten Faktoren einen signifikanten Einfluss auf die Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen haben. Die in Kapitel 14 präsentierten Ergebnisse sollen im Fokus der aktuellen Forschung beleuchtet werden, wobei auch Grenzen der Untersuchung aufzuzeigen sind. Zum Abschluss wird noch ein Ausblick auf zukünftige Untersuchungen gegeben.

Die untersuchte Stichprobe setzt sich aus insgesamt 669 Schüler und Schülerinnen in vier Wiener Berufsbildenden Höheren Schulen und vier Wiener Allgemeinbildenden Höheren Schulen im Alter von 13.25 bis 23.25 Jahren zusammen.

Bereits Eder (2007) konnte belegen, dass mit steigender Jahrgangsstufe ein signifikanter Rückgang der Schulzufriedenheit und des Wohlbefindens zu beobachten ist. Demnach sind die Schüler und Schülerinnen in niedrigen Jahrgangsstufen schulzufriedener als in höheren.

Auch Heise und Rahm (2007) kamen zu ähnlichen Ergebnissen in ihrer Studie. Die Jahrgangsstufe spielt demnach einen nachgewiesenen Einfluss darauf, wie wohl sich Schüler und Schülerinnen in ihrer Schule fühlen. Schüler und Schülerinnen in niedrigen Klassen weisen höhere Zufriedenheitswerte auf als jene in höheren Klassen.

Diese Ergebnisse werden auch in der vorliegenden Untersuchung repliziert. Betrachtet man die erhobene Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen, so wird deutlich, dass bei beiden Geschlechtern höhere Schulzufriedenheitswerte in der neunten Klasse auftreten sind als in der zwölften. Die Ergebnisse der

Hypothesenprüfung weisen darauf hin, dass die mittlere Schulzufriedenheit in der neunten Schulstufe höher ausgeprägt ist als in der zwölften.

Eine mögliche Erklärung für den Rückgang der Schulzufriedenheit mit steigender Jahrgangsstufe könnte die Zunahme des Drucks auf die Schüler und Schülerinnen sein. In der zwölften Klasse steigt der Erwartungsdruck der Eltern und Lehrer enorm an, denn die Matura rückt mit großen Schritten näher.

Bezüglich der Einflussfaktoren Schulart, Schulstufe und Schulstandort konnte eine signifikante Wechselwirkung zweiter Ordnung gefunden werden. Diese zeigt an, dass es in bestimmten Faktorstufenkombinationen zu überadditiven Effekten in der Schulzufriedenheit kommt. Alle drei Faktoren in Kombination bewirken Interaktionen in der Schulzufriedenheit.

Außerdem fallen die Haupteffekte aus Schulart, Schulstufe und Schulstandort signifikant aus und es können Unterschiede in der Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen angenommen werden.

Bezogen auf die Schulstufe wird aufgrund der Ergebnisse ersichtlich, dass die Schulzufriedenheit in der neunten Klasse einer BHS signifikant besser ausfällt als in einer AHS.

Außerdem konnten in der vorliegenden Studie Verteilungsunterschiede in der Schulzufriedenheit in Abhängigkeit vom Schultyp beobachtet werden.

Demnach hat der Schultyp (AHS oder BHS) einen signifikanten Einfluss auf die Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen.

Bei Betrachtung der Geschlechtsunterschiede wird deutlich, dass weibliche Schülerinnen im Allgemeinen ein signifikant höheres Niveau in der Schulzufriedenheit aufweisen als ihre männlichen Kollegen (vgl. (Wieczerkowski et al., 1979, Van Ophuysen, 2008).

Auch in der aktuellen Studie wird bei der Analyse der Gesamtstichprobe deutlich, dass weibliche Schülerinnen, unabhängig von der Schulstufe und der Schulart, höhere Schulzufriedenheitswerte aufweisen als ihre männlichen Schulkameraden.

Heise und Rahm (2007) berichten in ihrer Untersuchung, keine geschlechtstypischen Unterschiede in Bezug auf die Schulzufriedenheit von Schülern und Schülerinnen gefunden zu haben.

Der Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen wird durchaus unterschiedlich diskutiert.

Bereits Wagner (1975) wies darauf hin, dass Schüler und Schülerinnen aus einer höheren Sozialschicht eine höhere Schulzufriedenheit aufweisen.

Zudem haben sie einen negativeren Eindruck von der Schule und besitzen weniger positive Einstellungen zu ihren Mitschülern und Mitschülerinnen.

In der aktuellen Studie konnten sowohl in der BHS als auch in der AHS sich höhere Mittelwerte in der Schulzufriedenheit in Schulen an guten Standorten beobachtet werden. Im direkten Vergleich von Schulen an guten und schlechten Standorten wird deutlich, dass die Schulzufriedenheit in der BHS an einem guten Standort signifikant höher ist als in der AHS.

Eckert (2007) konnte in seiner Untersuchung keinen Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen in der Schule und ihrem sozioökonomischen Status bestätigen.

Auch die Studie von Schellack & Große (2007) konnte keinen Nachweis für die Einflüsse des Bildungsabschlusses der Eltern und dem sozioökonomischen Status auf die Schulzufriedenheit erbringen.

Beleuchtet man die Persönlichkeitsdimensionen der untersuchten Stichprobe zeigt sich, dass mit steigender Schulzufriedenheit höhere Extraversions-, Offenheits-, Gewissenhaftigkeits- und Verträglichkeitswerte beobachtet werden. Demnach haben diese Prädiktoren einen relevanten Erklärungswert auf die Schulzufriedenheit. Beim Persönlichkeitsmerkmal „Neurotizismus“ konnte in der vorliegenden Untersuchung jedoch kein signifikanter Zusammenhang mit der Schulzufriedenheit nachgewiesen werden.

In einer Studie von Eder (2007) konnte festgehalten werden, dass Einzelkinder das höchste schulische Wohlbefinden aufweisen und gleichzeitig im Vergleich zu

Kindern mit einem bzw. mehreren Geschwistern am wenigsten Belastungen erfahren.

In der aktuellen Studie konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschwisterstatus (Einzelkind bzw. Kind mit einem oder mehreren Geschwistern) und der Schulzufriedenheit beobachtet werden. Die Hypothese, dass es Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen gibt, konnte in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden.

Bei Betrachtung der Interessen und Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen bezüglich der unterschiedlichen Schulfächer konnte bereits Willems (2007) deutliche Geschlechterunterschiede identifizieren. Demnach zeigen Burschen für das Fach Physik etwas höheres Interesse als ihre weiblichen Kolleginnen. Das Fach Deutsch hingegen ist bei Schülerinnen sehr viel beliebter als bei Schülern. Beinahe doppelt so viele Mädchen wie Burschen geben Deutsch als Lieblingsfach an.

Auch in der aktuellen Untersuchung stehen sprachliche Fächer bei weiblichen Schülerinnen an erster Stelle auf der Beliebtheitsskala. Auf die Frage nach ihrem Lieblingsfach antwortete die Mehrheit der männlichen Schüler mit Sport.

Darüber hinaus war es Ziel der Studie weitere Einflussfaktoren der Schulzufriedenheit zu identifizieren. Die Bedeutung der Schüler-Lehrer-Beziehung wurde bereits von Fend (2001) als ein sehr wichtiges Element des Schulklimas bezeichnet. Er konnte durch seine Studie einen hohen signifikanten Zusammenhang zwischen einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung und der Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen feststellen.

Auch die Studie von Eder (2007) konnte zeigen, wie wichtig eine positive Beziehung zu den Lehrern für das Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen in der Schule ist. Vor allem die Fairness der Lehrer und Lehrerinnen in der Interaktion mit ihren Schüler und Schülerinnen und der Benotung scheint ein wichtiger Prädiktor für eine gute Schüler-Lehrer darzustellen

Hansen (2010) gelangte ebenfalls zu dem Ergebnis, dass sich eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung positiv auf die Leistungen und das Lernverhalten der Schüler

und Schülerinnen auswirkt. Er konnte belegen, dass freundliche und warmherzige Lehrer und Lehrerinnen von den Schüler und Schülerinnen bevorzugt werden. Demnach geht eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung sowohl mit einer besseren Einstellung gegenüber der Schule als auch mit höheren Schulleistungen der Schüler und Schülerinnen einher.

Die vorliegende Arbeit geht mit diesen Befunden konform und kann belegen, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung einen bedeutenden Einfluss auf die Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen hat.

Diese Resultate konnten in der Studie von Wilbert und Gerdes (2007) nur teilweise beobachtet werden. Es zeigte sich, dass die Schüler und Schülerinnen bei ihren Lehrer und Lehrerinnen deutlich weniger Wert auf Einfühlungsvermögen und pädagogische Kompetenz legen, als von den Autoren erwartet wurde. Viele wichtiger sei den Schülern und Schülerinnen die Fairness ihrer Lehrer und Lehrerinnen, vor allem bei der Benotung.

Bereits in einer Studie von Eder (1986) konnte die Gemeinschaft in der Klasse als positiver Prädiktor für die Schulzufriedenheit identifiziert werden.

Auch die aktuelle Studie konnte zeigen, dass die „Gemeinschaft in der Klasse“ einen signifikanten Zusammenhang mit der Schulzufriedenheit aufweist.

Bezüglich des Unterrichts konnten Fend und Sandmeier (2004) den Nachweis erbringen, dass die Mitbestimmungs- und Beteiligungsmöglichkeiten seitens der Schüler und Schülerinnen während des Unterrichts statistisch signifikant das Wohlbefinden in der Klasse erhöhen.

Auch die Ergebnisse der StEG Studie von Rollett et al. (2008) betonen die Bedeutung der Partizipationsmöglichkeit der Schüler und Schülerinnen als wichtigen Einflussfaktor auf die Schulzufriedenheit. Die Ergebnisse der aktuellen Studie bestätigen diese Resultate nicht. Demnach wirkt sich die Partizipationsmöglichkeit der Schüler und Schülerinnen nicht signifikant auf ihre Schulzufriedenheit aus.

Beleuchtet man die Selbsteinschätzung der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf ihre Schulleistungen wird ersichtlich, dass diese einen signifikanten Einfluss auf die Schulzufriedenheit hat. Je höher die Selbsteinschätzung der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf ihre schulischen Leistungen ausfällt, desto höher ist ihre Schulzufriedenheit. Weiters kann man beobachten, dass Schüler und Schülerinnen, die sich als „sehr schlecht“ einschätzen eine etwas höhere Schulzufriedenheit aufweisen als diejenigen, die sich als „schlecht“ einschätzen

Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in der Studie von Van Ophuysen (2008) wider. Die Autorin konnte ebenfalls einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler und Schülerinnen und ihrer Schulzufriedenheit nachweisen.

Zur vorliegenden Untersuchung ist kritisch anzumerken, dass die Geschlechterzusammensetzung der Stichprobe etwas ungleich ist. Es wurden mehr weibliche Schülerinnen als männliche Schüler befragt. Von den insgesamt 669 Schüler und Schülerinnen sind 57,55% weiblich (385 Schülerinnen) und 42,45% männlich (284 Schüler).

Darüber hinaus hatten einige Schüler und Schülerinnen Probleme mit der Verständlichkeit des Fragebogens, insbesondere mit Items zu den Persönlichkeitsdimensionen aus dem NEO-FFI. Besonders bei Items mit Doppelverneinungen bzw. bestimmten Wörtern, die die Schüler und Schülerinnen offenbar nicht oder nur zum Teil verstanden, bereiteten ihnen Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Fragen. Vor allem bei den folgenden Items wurde häufig nachgefragt:

- „Ich bin kein gut gelaunter Optimist“
- „Im Hinblick auf die Absichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch“.

Es wurde während der Testung auch versucht zu verhindern, dass sozial erwünschte Antworten gegeben werden, sobald benachbarte Schüler und Schülerinnen ihre Antworten verglichen.

Aufgrund der Stichprobenumfänge und der Testsituationen, wo mehr als eine Klasse parallel in einem Raum getestet wurde, kann dies jedoch nicht völlig ausgeschlossen werden.

Interessant wäre in zukünftigen Forschungen auch die Schullaufbahn der Geschwisterkinder bzw. die familiäre Situation zu erfragen. Ob bzw. wie Fördermöglichkeiten (z.B. Nachhilfe, Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben und der Prüfungsvorbereitung) in Familien genutzt werden, kann interessante Rückschlüsse auf die Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen bringen. Weiters könnte es aufschlussreich sein, andere Schultypen in die Thematik zu integrieren, wie z.B. Ganztagschulen, Kooperative Mittelschulen, Höhere Bundeslehranstalten für wirtschaftliche Berufe, etc.

Die von Stecher (2001) in Bezug auf die Eltern und das Familienleben gefunden Einflussfaktoren auf die Schulzufriedenheit könnten in diesem Zusammenhang für weitere Untersuchungen herangezogen werden. Welchen Einfluss Eltern, die von ihren Kindern als empathisch wahrgenommen werden, auf die Schulzufriedenheit haben, wäre dabei ein interessanter Aspekt.

Außerdem könnte der Effekt, wie sehr die Eltern auf die Schulnoten und Zeugnisse achten und ob Eltern für ihre Kinder eine Vorbildfunktion besitzen, untersucht werden.

Ein wichtiger Ansatz für zukünftige Forschungen wäre auch, *wie* die Schüler und Schülerinnen die Beziehungen in der Familie wahrnehmen und ob sie diese als harmonisch erleben. All diese außerschulischen Faktoren könnten auf ihren Erklärungswert für die Schulzufriedenheit geprüft werden.

16 LITERATURVERZEICHNIS

- Alt, C. (Hrsg.) (2005). *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. München: Leske+Budrich.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (2001). *Differenzielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Apel, H. J. (2002). *Herausforderung Schulklasse: Klassen führen - Schüler aktivieren*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Ashton & Webb (1986). *Making a Difference: Teacher Efficacy and Student Achievement*. Monogram. White Plains, NY: Longman.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2003). *Multivariate Analysemethoden*. Springer: Berlin.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baumert, J., Stanat, R., Watermann R. (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bergmann, C. & Eder, F. (1995). Das Befinden von Schüler und Schülerinnen und Schülern – eine Untersuchung mit dem Befindenstagebuch. In F. Eder (Hrsg.), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule* (S. 169-207). Innsbruck: Studienverlag.

Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.

Borkenau, P. & Ostendorf, F. (2008). *NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae (NEO-FFI)*. (2., neu norm. und vollst. überarb. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Berlin: Springer.

Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt: Fischer.

Bülter, H. und Meyer, H. (2004). Was ist ein lernförderliches Klima? In: Pädagogik 56. Heft 11, S. 31- 36.

Dickhäuser, A., Schöne, C. , Spinath, B. & und Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept.Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23 (4), 393–405.

Dietrich, P. & Freytag, R. (1997). „Für das Leben Lernen?“ – Schulzufriedenheit in Brandenburg. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Jugend und Gewalt in Ostdeutschland* (S. 113-142). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, Hogrefe.

Eckert, T. (Hg.) (2007). *Übergänge im Bildungswesen*. Münster: Waxmann 2007.

- Eder, F. (1986). Schulumwelt und Schulzufriedenheit. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung*, 20, 83 – 103.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. - 13. Klasse (LFSK 8-13)*. Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 213-229.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule*. Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Vöth-Szusdzara, R. (1976). *Sozialisations-effekte der Schule: Soziologie der Schule II*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Soziologie der Schule III, 1. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: „Wellness“ oder Indiz für gelungene Pädagogik? In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben* (S. 161-183). Bern: Haupt Verlag.
- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf die Schüler- und Lehrer-gesundheit*. München: Juventa Verlag.

- Fuchs, Carina (2005). *Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext: Kennzeichen-Bedingungen –Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerber, M. & Pühse, U. (2007). Psychosomatische Beschwerden und psychisches Wohlbefinden. Eine Untersuchung bei Schüler und Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 223 – 235.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Groebe von der, A. (2004): Machbarkeit und Macht des Klimas. Wie Lernen in der Schule gedeihen kann. *Pädagogik*, 11/04, S. 6 ff.
- Guay, F., Ratelle, C. F. & Chanal, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology*, 49 (3), 233–240.
- Hansen, G. (2010). *Unterstützende Didaktik. Planung und Durchführung von Unterricht an Allgemeinen Schulen und Förderschulen*. München: Oldenbourg.
- Hascher, T. (2004a). *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schüler und Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.
- Hascher, T. (2004b). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 105-122.

- Heckhausen, J., Dixon, R.A. & Baltes, P.B. (1989). Gains and losses in development throughout adulthood as perceived by different age groups. *Developmental Psychology*, 25, 109-121.
- Heise, E. & Rahm, T. (2007). Schulzufriedenheit: Eine empirische Untersuchung an Schülern und Schülerinnen zweier Gymnasien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 15-29.
- Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach T. & Stecher, L. (Hrsg.) (2008): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)*. Studien zur ganztägigen Bildung (2., korrigierte Auflage) Weinheim: Juventa.
- Jünger, W. (1988). *Schulunlust: Messung, Genese, Intervention*. Frankfurt am Main: Peter Lang Ges.m.b.H.
- Kampshoff, M. (2006): *Geschlechtertrennung und Schulleistungen. Ein Blick auf deutsche und englische Studien*. In: Die Deutsche Schule, Bd. 98, H. 3. 322-336.
- Kessels, U., Warner, L.M., Holle, J. & Hannover, B. (2008). Identitätsbedrohung durch positives schulisches Leistungsfeedback. Die Erledigung von Entwicklungsaufgaben im Konflikt mit schulischem Engagement. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (1), 22–31.
- Krapp, A., & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2006). *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Krüger, H. H., Grundmann, G. & Kötters, C. (2000). Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer *quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland*. Opladen: Leske+Budrich.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten. Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 20 (1/2), 85–96.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 139-153). New York: Guilford.
- McCrae, R. R., Costa, P.T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebickova, M., Avia, M. D., Sanz, J., Sanchez-Bernardos, M. L., Kusdil, M. E., Wodfield, R., Saunders, P. R. & Smith, P. B. (2000). Nature over nurture: temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173-186.
- Mohr, A. (2000). *Peer-Viktimisierung in der Schule und ihre Bedeutung für die seelische Gesundheit von Jugendlichen*. Lengerich: Pabst.
- Narciss, S. (2006). *Informatives tutorielles Feedback*. Münster : Waxmann.
- Olweus, D. (2009). Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Forschungen über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (S. 281-297). Weinheim, München: Juventa Verlag.

- Ophuysen van S. (2008). Zur Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7. Eine Längsschnittanalyse schulformspezifischer Effekte von Ferien und Grundschulübergang. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 22 (3-4), 293-306.
- Pohlmann, B., Möller, J. & Streblow, L. (2004). Zur Fremdeinschätzung von Schülerselbstkonzepten durch Lehrer und Mitschüler. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (3/4), 157–169.
- Rheinberg, F. (2006). Bezugsnorm-Orientierung. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3 ed.), (S. 55-62). Weinheim: Beltz.
- Rollett, B. (1994). Anstrengungsvermeidung in Schule und Beruf. In G. Gittler, M. Jirasko, U. Kastner-Koller, C. Korunka, A. Al-Roubaie (Hrsg.), *Die Seele ist ein weites Land. Aktuelle Forschung am Wiener Institut für Psychologie* (S.81–92). Wien: WUVUniversitätsverlag.
- Rollett, B. (2001). Anstrengungsvermeidung. In: D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 7–11). Weinheim: Beltz.
- Rollett, W., Holtappels, H. G. & Bergmann, K. (2008): Anspruch und Wirklichkeit von Ganztagschulen. In: Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hg.) (2008): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS, S. 899-909.
- Saldern, M. (1987): Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrebenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, 302).

- Satow, L. (1999): Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. Eine Mehrfachanalyse mit latenten Variablen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, 171-179.
- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Bull, H. D. (2007). Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying. Aktuelle Aspekte eines populären Themas. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38 (3), 141–152.
- Schellack A. & Große, S. (Hrsg.) (2007). *Bildungswege. Aufgaben für die Wissenschaft – Herausforderungen für die Politik*. Münster: Waxmann.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts. Welchen Unterschied macht das Geschlecht? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 9–18.
- Schwarzer, R. (1979). Schüler ohne Selbstvertrauen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 181-189.
- Schwarzer, R. & Roysl, W. (1976). Angst und Schulunlust als Sozialisationseffekte verschiedener Schularten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 547-557.
- Schwarzer, R., Roysl, W. & Lange, B. (1983). Schulangst und Schulunlust. In H. Kury & H. Lerchenmüller (Hrsg.), *Schule , psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten, Situationsbeschreibung und Möglichkeiten der Prävention* (S. 85-130). Köln: Carl Heymanns Verlag KG.

Stadler-Altman, U. (2010). *Das Schülerselbstkonzept. Eine empirische Annäherung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stecher L. (2001): *Die Wirkung sozialer Beziehungen*. Weinheim: Juventa.

Statistik Austria (2010). (Online im Internet).

URL: <http://www.wien.gv.at/statistik/daten/rtf/einkommen.rtf>
(06.08.2010)

Stecher, L. (2000). Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend. Welche Rolle spielt die Familienstruktur und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20 (1), 70-88.

Sturzbecher, D. & Holtmann D. (Hrsg.). (2007). *Werte, Familie Politik, Gewalt – Was bewegt die Jugend? Aktuelle Ergebnisse einer Befragung*. Berlin: LIT Verlag.

Trautwein, U., Köller, M. & Baumert, J. (2004). Des einen Freud', der anderen Leid? Der Beitrag schulischen Problemverhaltens zur Selbstkonzeptentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (1), 15–29.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Self-Esteem, Academic Self-Concept, and Achievement: How the Learning Environment Moderates the Dynamics of Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (2) 334–349.

Tücke, M. (1998). *Psychologie in der Schule - Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die Psychologie für (zukünftige) Lehrer*. Münster: Lit.

- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Wagner, J. (1975). Schülereinstellungen zur Schule – Ein Überblick über ihre Bedingungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 22, 351-367.
- Walls, T. A. & Little, T. D. (2005). Relations Among Personal Agency, Motivation, and School Adjustment in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 23–31.
- Weiner, B. & Reizenzein, R. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1979). *Angstfragebogen für Schüler*. Göttingen: Hogrefe.
- Wilbert, J., & Gerdes, H. (2007). Lehrerbild von Schülern und Lehrern: Eine empirische Studie zum Vergleich der Vorstellungen vom idealen und vom typischen Lehrer. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 208-222.
- Willems, K. (2007): *Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?* Bielefeld: Transcript.
- Zimbardo, P. (1995). *Psychologie*. Heidelberg: Springer.

17 TABELLENVERZEICHNIS

Theoretischer Teil

Tabelle 1	Einflussfaktoren und Quellen des schulischen Wohlbefindens	23
Tabelle 2	Korrelation zwischen Schulzufriedenheit und Wahrnehmung des Lehrerverhaltens und des Unterrichts	64

Empirischer Teil

Tabelle 1	Häufigkeitsverteilung in BHS nach Schulstufe	73
Tabelle 2	Häufigkeitsverteilung in AHS nach Schulstufe	74
Tabelle 3	Skala des Fragebogens zur Schulzufriedenheit	79
Tabelle 4	Skalen des Linzer Fragebog. zum Schul- und Klassenklima	81
Tabelle 5	Skalen der gekürzten Fassung des NEO-FFI	85
Tabelle 6	Deskriptivstatistik zum Lebensalter der Schüler	93
Tabelle 7	Deskriptivstatistik zum Lebensalter getrennt nach Geschlecht	94
Tabelle 8	Deskriptivstatistik Alter in der 9. und 12. Klasse	95
Tabelle 9	Kontingenztafel der Selbsteinschätzung	96
Tabelle 10	Vierfeldertafel Geschlecht * Repetieren einer Klasse	99
Tabelle 11	Kontingenztafel der Verteilung der Lieblingsfächer	107
Tabelle 12	Kontingenztafel der Verteilung der abgelehnten Fächer	108
Tabelle 13	Kreuztabelle höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern	112
Tabelle 14	Berufliche Situation der Mütter und Väter	115
Tabelle 15	Deskriptivstatistik der Variable Schulzufriedenheit	120
Tabelle 16	Tafel der Varianzanalyse zur Schulzufriedenheit	121
Tabelle 17	Durchschnittliches Brutto Haushaltseinkommen	123
Tabelle 18	Geb. Quartilsgruppen auf Basis der Variable Schulzufrieden.	124
Tabelle 19	Tafel der Varianzanalyse, Schulzufriedenheit	126
Tabelle 20	Ermittelte Standardisierte Effektgröße	129
Tabelle 21	Gebildete Quartilsgruppen	130

Tabelle 22	Kontingenztafel der Schulart und der Schulzufriedenheit	131
Tabelle 23	Kreuztabelle Geschlecht und Schulzufriedenheit	132
Tabelle 24	Testkennwerte der Schulzufriedenheit	134
Tabelle 25	Tafel der Varianzanalyse	135
Tabelle 26	Zusammenfassender Vergleich der Selbsteinschätzung	136
Tabelle 27	Schulzufriedenheit in Abhängigkeit vom Geschwisterstatus	137
Tabelle 28	Deskriptivstatistik der NEO-FFI Testwerte	138
Tabelle 29	Tafel der Varianzanalyse, NEO-FFI Dimensionen	140
Tabelle 30	Deskriptivstatistik der Testwerte	144
Tabelle 31	Koeffizienten der aufgenommenen Prädiktoren	146
Tabelle 32	Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten	148
Tabelle 33	Koeffizienten der aufgenommenen Prädiktoren	150
Tabelle 34	Ausgeschlossene Prädiktoren	150

18 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Theoretischer Teil

Abbildung 1	Die Person im Schnittpunkt ihrer Lebensbereiche	19
Abbildung 2	Selbstwirksamkeit und Lernen	33
Abbildung 3	Vier-Felder-Schema der Ursachenattribution	35
Abbildung 4	Bedingungsmodell nach Olweus	50
Abbildung 5	Modell Klassenklima – Fähigkeitskonzept – Notenzufried.	52

Empirischer Teil

Abbildung 1	Geschlechterverteilung der Gesamtstichprobe	75
Abbildung 2	Verteilung der Schüler und Schülerinnen auf die Schularten	75
Abbildung 3	Frage nach Ausbildung und Beruf der Eltern	78
Abbildung 4	Selbsteinschätzung der Schüler und Schülerinnen	82
Abbildung 5	Selbsteinschätzung der Schulleistung männl. Schüler	97
Abbildung 6	Selbsteinschätzung der Schulleistung weibl. Schülerinnen	98
Abbildung 7	Verteilung Klassenwiederhol. in Abhängigkeit vom Geschl.	100
Abbildung 8	Verteilung des Lieblingsfaches der männl. Schüler	101
Abbildung 9	Verteilung des Lieblingsfaches der weiblichen Schülerinnen	102
Abbildung 10	Verteilung des abgelehnten Faches der männlichen Schüler	106
Abbildung 11	Verteilung des abgelehnten Faches der weibl. Schülerinnen	107
Abbildung 12	Verteilung der höchsten abgeschl. Ausbildung der Mütter	110
Abbildung 13	Verteilung der höchsten abgeschl. Ausbildung der Väter	111
Abbildung 14	Verteilung der Berufe der Mütter	114
Abbildung 15	Verteilung der Berufe der Väter	115
Abbildung 16	Verteilung der Geschwister	116
Abbildung 17	Mittelwerte der Schulzufried., Schulstufe und Geschlecht	122
Abbildung 18	Mittelwerte der Schulzufriedenheit „guter Standort“	127
Abbildung 19	Wechselwirkungsdiag. Schulzufried. „schlechter Standort“	128

Abbildung 20	Schulzufriedenheit in Abh. von der Selbsteinschätzung	137
Abbildung 21	Extraversion in Abh. von der kateg. Schulzufried.	141
Abbildung 22	Neurotizismus in Abh. von der kateg. Schulzufried.	142
Abbildung 23	Offenheit in Abh. von der kateg. Schulzufried.	142
Abbildung 24	Gewissenhaftigkeit in Abh. von der kateg. Schulzufried.	143
Abbildung 25	Verträglichkeit in Abh. von der kateg. Schulzufried.	144
Abbildung 26	Histogramm NV der Variable Schulzufriedenheit	145
Abbildung 27	Histogramm NV der Variable Schulzufriedenheit	149

19 ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel der Untersuchung ist die Identifizierung von Faktoren, die einen Einfluss auf die Schulzufriedenheit von Schüler und Schülerinnen haben. Die positive Wirkung einiger Faktoren im Schulalltag konnte bereits in zahlreichen Studien nachgewiesen werden. Für die Fragestellung wurden insgesamt 669 Schüler und Schülerinnen der neunten und der zwölften Schulstufe im Alter von 13.25 bis 23.25 Jahren als Stichprobe herangezogen. Getestet wurde an insgesamt acht Wiener Schulen, davon waren vier AHS und vier BHS (HAK und HTL) vertreten.

Zur Datenerhebung wurde, für die vorliegende Untersuchung, ein Inventar zur Erfassung schulbezogener Einstellungen eingesetzt. Dieses beinhaltet sowohl Items aus der Gesamtskala Schulzufriedenheit von Holtappels et al. (2008) als auch Items aus dem Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (Eder, 1998). Zur Erfassung der Persönlichkeitsdimensionen der Schüler und Schülerinnen kam zudem eine NEO-FFI-Kurzform zur Anwendung.

Die statische Analyse erfolgte mittels Varianzanalyse und konnte zeigen, dass die angenommenen Prädiktoren Schulstufe und Geschlecht Einfluss auf die Zufriedenheit von Schülern und Schülerinnen haben (vgl. Eder, 2007, Heise und Rahm, 2007). Durch die Berechnung einer dreifachen Varianzanalyse gelang es den Nachweis zu erbringen, dass die Schulstufe, die Schulart und der Schulstandort einen Einfluss auf die Schulzufriedenheit besitzen.

Als weiteres wichtiges Ergebnis dieser Studie kann anhand der Haupteffekte beobachtet werden, dass Unterschiede in der Schulzufriedenheit von Schüler und Schülerinnen in der neunten und der zwölften Jahrgangsstufe zu verzeichnen sind. Außerdem kann auch der Standort der Schule („gut vs. schlecht“) die Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen zum Teil erklären. Ebenfalls sind

hinsichtlich der Schulart (BHS vs. AHS) Unterschiede in der Schulzufriedenheit argumentierbar

Die Ergebnisse, die durch eine multiple Regression zustande kamen, konnten zeigen, dass einige der untersuchten Prädiktoren einen nachgewiesenen Einfluss auf die Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen haben. Große Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Schüler-Lehrer-Beziehung zu. Zudem kann festgehalten werden, dass ein positives Klima im Unterricht (im Lieblingsfach) als Prädiktor für die Schulzufriedenheit herangezogen werden kann. Weiters kristallisierten sich die Einflussfaktoren Lernbereitschaft und Gemeinschaft in der Klasse als bedeutend heraus. Anhand der Ergebnisse kann noch angeführt werden, dass sich die Persönlichkeitsfaktoren Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Extraversion als Prädiktorvariablen eignen.

20 ANHANG

Ihr Zeichen, Ihre Nachricht	Unser Zeichen/GZ	Bearbeiter	TEL 525 25	Datum
	000.029/40/2009	OR Mag. Klaus Rick	DW 77033	18.12.2009
		office@ssr-wien.gv.at	FAX 99-77033	

Betrifft: Wissenschaftliche Erhebung zum Thema
„Schulzufriedenheit“

Sehr geehrter Frau Dr. Rollett!

Auf Grund des Ansuchens Ihrer Diplomandinnen Denise Orth und Julia Wilder, erteilt der Stadtschulrat für Wien gemäß § 46 Absatz 2 Schulunterrichtsgesetz die Genehmigung, im Rahmen der Diplomarbeit zum Thema „Schulzufriedenheit“ eine wissenschaftliche Erhebung in den angeführten Schulen durchzuführen.

Es wird darauf hingewiesen, dass das Einvernehmen mit den zuständigen Direktionen herzustellen ist und hinsichtlich einer etwaigen Mitarbeit der Lehrer und Lehrerinnen der unbedingte Nachweis der Freiwilligkeit vorliegen muss.

Alle Erhebungsergebnisse unterliegen der strikten Anonymität und dürfen nur für die Studie Verwendung finden. Es ist daher besonders darauf zu achten, dass die Fragebögen sowohl den einzelnen Personen als auch den einzelnen Schulen bei der Auswertung **nicht** zuordenbar sind (keine Abfrage von Namen, Schule und Adresse). Um das Prinzip der Anonymität zu wahren, ist daher auf jegliche namentliche Zuordnung auf dem Fragebogen (im gesamten Projekt) zu verzichten.

An der Befragung dürfen nur jene Schüler und Schülerinnen mitwirken, von deren Erziehungsberechtigten die schriftliche Zustimmung vorliegt (Elternbrief).

Die vorgelegten Unterlagen sind mit der Einschränkung, dass die Befragung der Schüler höchstens **eine** Unterrichtsstunde in Anspruch nimmt, verbindlich. Diese Bedingung ist in Hinblick auf die Vielzahl der Erhebungen und für die lehrplanmäßige Abhaltung des Unterrichts unerlässlich.

Der Ablauf der Befragung (Verteilung und Einsammlung der Zustimmungserklärung der Erziehungsberechtigten, inhaltliche und formale Einführung, Verteilung und Einsammlung der Fragebögen) ist von den Antragstellerinnen (oder ihren MitarbeiterInnen) durchzuführen.

Der Stadtschulrat für Wien ersucht um Zusendung eines Exemplars Ihrer Studie nach Fertigstellung zu obiger Geschäftszahl.

Mit freundlichen Grüßen

OR Mag. Klaus Rick eh.

Elternbrief

Studie der Universität Wien

Sehr geehrte Eltern!

Im Rahmen unserer Diplomarbeit an der Universität Wien (Studienrichtung Psychologie) bei Frau Univ.Prof. Dr. Rollett wollen wir die Schulzufriedenheit von

Schülern und Schülerinnen untersuchen.

Die Schulzufriedenheit der Schüler/innen wird anhand eines Fragebogens erfasst, den die Schüler/innen in der Schule ausfüllen.

Dabei ist zu beachten, dass alle Informationen **anonym** erhoben werden, das heißt, es werden **keine** Daten abgefragt, die in irgendeiner Weise auf den jeweiligen Schüler Rückschlüsse erlauben!

Unsere Studie dient ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken.

Damit wir unsere Befragungen durchführen können, benötigen wir Ihr Einverständnis.

Falls Sie noch Fragen haben, können Sie uns gerne ein E-Mail schreiben an:

a0100604@unet.univie.ac.at oder **a0348260@unet.univie.ac.at**

Wir freuen uns über Ihre Mithilfe und bedanken uns im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen,

Denise Orth

&

Julia Wilder

Name des Kindes:.....

Klasse:.....

☐ Ja, ich bin einverstanden, dass mein Kind an der Studie teilnimmt.

☐ Nein, ich bin nicht einverstanden, dass mein Kind an der Studie teilnimmt.

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:.....

Informationen für DirektorInnen

Studie der Universität (Diplomarbeit)

Intention: Im Rahmen unserer Diplomarbeit an der Universität Wien (Studienrichtung Psychologie) bei Frau Univ.Prof.Dr. Rollett wollen wir die schulbezogenen Einstellungen von Schülern und Schülerinnen untersuchen.

Art der Durchführung: Die Schulzufriedenheit wird klassenweise mittels Fragebögen, welche die Schüler/innen anonym ausfüllen, ermittelt. Die Befragung der Schüler und Schülerinnen mittels Fragebögen findet pro Klasse an einem Termin statt. Dafür werden ca. 50 Minuten pro Klasse benötigt.

Stichprobe:

- Wiener Schüler und Schülerinnen
- Schultypen: AHS und BHS (HTL und HAK)
- Jahrgangsstufen: jeweils 9. Schulstufe und 12. Schulstufe
- Anzahl der Schulen: 4 AHS und 4 BHS
- Anzahl der Klassen: 2 Klassen pro Schulstufe und Schultyp
- Geschätzte Stichprobengröße: ca. 600 Schüler/innen

Start der Befragungen: sobald alle benötigten Schulen zugesagt haben und die Studie vom Stadtschulrat genehmigt wurde.

(geplant ist der Start für Mitte / Ende November 2009)

Vorläufige Fragestellungen:

- 1, Gibt es Unterschiede bzgl. der Schulzufriedenheit von Schülern und Schülerinnen zwischen der 9. und 12. Schulstufe innerhalb der AHS?
- 2, Gibt es Unterschiede bzgl. der Schulzufriedenheit von Schülern und Schülerinnen zwischen der 9. und 12. Schulstufe innerhalb der BHS?

- 3, Gibt es Unterschiede bzgl. der Schulzufriedenheit von Schülern und Schülerinnen zwischen der 9. Schulstufe AHS und der 9. Schulstufe BHS?
- 4, Gibt es Unterschiede bzgl. der Schulzufriedenheit von Schülern und Schülerinnen zwischen der 12. Schulstufe AHS und der 12. Schulstufe BHS?
- 5, Gibt es Unterschiede bzgl. der Schulzufriedenheit zwischen Mädchen und Burschen innerhalb der 9. Schulstufe und innerhalb der 12. Schulstufe in der AHS?
- 6, Gibt es Unterschiede bzgl. der Schulzufriedenheit zwischen Mädchen und Burschen innerhalb der 9. Schulstufe und innerhalb der 12. Schulstufe in der BHS?
- 7, Gibt es Unterschiede bzgl. der Schulzufriedenheit zwischen Mädchen in der 9. Schulstufe AHS und Mädchen der 9. Schulstufe BHS?
- 8, Gibt es Unterschiede bzgl. der Schulzufriedenheit zwischen Mädchen in der 12. Schulstufe AHS und Mädchen der 12. Schulstufe BHS?
- 9, Gibt es Unterschiede bzgl. der Schulzufriedenheit zwischen Burschen in der 9. Schulstufe AHS und Burschen der 9. Schulstufe BHS?
- 10, Gibt es Unterschiede bzgl. der Schulzufriedenheit zwischen Burschen in der 12. Schulstufe AHS und Burschen der 12. Schulstufe BHS?

Fragebogen zur Erfassung der schulbezogenen Einstellung

(Alle Angaben werden **anonym** behandelt!)

Schule:

Klasse:

Geschlecht: männlich

☐

weiblich

☐

Alter: Jahre:

Monate:

Geschwister: ja

☐

nein

☐

Wie viele jüngere und wie viele ältere Schwestern hast du? _____

Wie viele jünger und wie viele ältere Brüder hast du? _____

Welche ist die höchste **abgeschlossene** Ausbildung Deiner Mutter?

- ☐ Hauptschule
- ☐ Polytechnikum
- ☐ Lehre
- ☐ Berufsbildende Schule ohne Matura
- ☐ Berufsbildende Schule mit Matura (BHS)
- ☐ Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)

☐ Pädagogische Akademie

☐ Universität, Fachhochschule

Welchen Beruf übt Deine Mutter derzeit aus? Bitte genau angeben! _____

Welche ist die höchste **abgeschlossene** Ausbildung Deines Vaters?

☐ Hauptschule

☐ Polytechnikum

☐ Lehre

☐ Berufsbildende Schule ohne Matura

☐ Berufsbildende Schule mit Matura (BHS)

☐ Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)

☐ Pädagogische Akademie

☐ Universität, Fachhochschule

Welchen Beruf übt Dein Vater derzeit aus? Bitte genau angeben! _____

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Dieser Fragebogen dient zur Erfassung der Einstellung zu deiner Schule. Dieser Fragebogen enthält eine Reihe von Aussagen die auf Dich beziehungsweise auf Deine Schule mehr oder weniger genau zutreffen können.

Bitte gib an, wie genau diese Aussagen auf Dich oder Deine Schule zutreffen und kreuze jeweils **EINE** Antwortmöglichkeit an, die am besten auf Dich zutrifft. Dazu ist es unbedingt notwendig, dass Du **jede** Frage beantwortest und keine Frage auslässt.

Deine Angaben werden streng vertraulich und anonym behandelt; antworte deshalb bitte ehrlich!

Falls Du noch Fragen hast, wende Dich bitte an die Testleiterin.
Vielen Dank schon im Voraus für deine Mitarbeit!

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
1. Ich bin gerne in dieser Schule.				
2. Diese Schule würde ich am liebsten niemals mehr wechseln.				
3. In dieser Schule fühle ich mich NICHT wohl.				
4. Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens oft missmutig.				
5. In bin froh, dass ich in die Schule gehen kann.				
6. Es wäre schön, wenn ich NICHT mehr in die Schule gehen müsste.				
7. Am Ende der Ferien freue ich mich schon auf die Schule.				
8. In meiner Schule macht mir vieles Spaß.				
9. Wenn ich in der Früh aufstehe, freue ich mich schon in die Schule zu gehen.				
10. Ohne Schule wäre das Leben langweilig.				

Wie kommen Schüler/innen und Lehrer/innen in deiner Schule miteinander aus?	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
11. Schüler/innen und Lehrer/innen kommen meistens gut miteinander aus.				
12. Den meisten Lehrer/innen ist es wichtig, dass die Schüler/innen sich wohlfühlen.				
13. Die meisten Lehrer/innen interessieren sich für das, was die Schüler zu sagen haben.				
14. Wenn ein Schüler / eine Schülerin zusätzliche Hilfe braucht, bekommt er / sie von seinen/ ihren Lehrer und Lehrerinnen.				
15. Die Lehrer/innen behandeln die Schüler/innen fair.				

Im Allgemeinen bin ich ein/e:

- ☐ sehr gute(r) Schüler/in
- ☐ gute(r) Schüler/in
- ☐ ehe(r) guter Schüler/in
- ☐ mittel gute(r) Schüler/in
- ☐ eher schlechte(r) Schüler/in
- ☐ schlechte(r) Schüler/in
- ☐ sehr schlechte(r) Schüler/in

Ich habe bereits ein- oder mehrmals eine Klasse wiederholen müssen:

- ☐ Stimmt
- ☐ Stimmt Nicht

Nenne bitte das Fach, dass du am liebsten magst:

Denke bitte an dieses Fach, wenn du die folgenden Fragen beantwortest! Denke auch an den Lehrer / die Lehrerin die dieses Fach unterrichtet.	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
16. In diesem Fach wird immer konzentriert gearbeitet.				
17. In diesem Fach wird häufig Zeit verschwendet, für Dinge, die gar nichts mit dem Thema zu tun haben.				
18. In diesem Fach dauert es lange, bis alle Schüler/innen bei der Arbeit sind.				
19. In diesem Fach kommen wir immer sofort zur Sache.				
20. In diesem Fach langweile ich mich oft.				
21. Der Lehrer/ die Lehrerin beteiligt uns bei der Auswahl von Unterrichtsthemen.				
22. Der Lehrer / die Lehrerin lässt uns über die Reihenfolge der zu behandelnden Themen mitentscheiden.				
23. Der Lehrer /die Lehrerin geht auf die aktuellen Wünsche von Schüler/innen ein.				
24. Der Lehrer / die Lehrerin hilft uns beim Lernen.				
25. Der Lehrer/ die Lehrerin interessiert sich für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers / jeder Schülerin.				
26. Der Lehrer / die Lehrerin erklärt etwas so lange, bis wir es verstehen.				
27. Der Lehrer / die Lehrerin tut viel, um uns zu helfen.				

Nenne bitte das Fach, dass du am wenigsten magst:

Denke bitte an dieses Fach, wenn du die folgenden Fragen beantwortest! Denke auch an den Lehrer / die Lehrerin die dieses Fach unterrichtet.	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
28. In diesem Fach wird immer konzentriert gearbeitet.				
29. In diesem Fach wird häufig Zeit verschwendet, für Dinge, die gar nichts mit dem Thema zu tun haben.				
30. In diesem Fach dauert es lange, bis alle Schüler/innen bei der Arbeit sind.				
31. In diesem Fach kommen wir immer sofort zur Sache.				
32. In diesem Fach langweile ich mich oft.				
33. Der Lehrer/ die Lehrerin beteiligt uns bei der Auswahl von Unterrichtsthemen.				
34. Der Lehrer / die Lehrerin lässt uns über die Reihenfolge der zu behandelnden Themen mitentscheiden.				
35. Der Lehrer /die Lehrerin geht auf die aktuellen Wünsche von Schüler/innen ein.				
36. Der Lehrer / die Lehrerin hilft uns beim Lernen.				
37. Der Lehrer/ die Lehrerin interessiert sich für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers / jeder Schülerin.				
38. Der Lehrer / die Lehrerin erklärt etwas so lange, bis wir es verstehen.				
39. Der Lehrer / die Lehrerin tut viel, um uns zu helfen.				

ACHTUNG: geändertes Antwortformat! Hier beginnt es mit „stimmt genau“ am Anfang und „stimmt nicht“ am Ende.

	Stimmt genau	Stimmt ziemlich	Stimmt teils- teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht
40. Wenn jemand aus der Klasse Hilfe braucht, helfen ihm die Mitschüler gerne.					
41. Freundschaften zwischen den Schülern sind bei uns nur oberflächlich, letzten Endes arbeitet jeder gegen jeden.					
42. Wenn ein Schüler einen Konflikt oder eine Auseinandersetzung mit dem Lehrer hat, wird er von den anderen Schülern unterstützt.					
43. Wenn jemand einen Fehler macht oder eine schlechte Leistung bringt, freuen sich die anderen heimlich.					
44. In unserer Klasse ist keiner von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.					
45. Einige Mitschüler versuchen immer wieder, gut dazustehen, indem sie die anderen schlechtmachen.					
46. In dieser Klasse ist jeder nur mit sich und eigenen Problemen beschäftigt; für die Probleme der anderen hat kaum einer Interesse.					
47. Bei uns arbeiten die einzelnen Schüler eher gegeneinander als miteinander.					

48. Bei uns ist es selbstverständlich, dass die besten Schüler den schlechteren helfen.					
49. Es gibt bei uns häufig Streitereien zwischen den Schülern.					
50. In dieser Klasse gibt es eine gute Klassengemeinschaft.					
51. In unserer Klasse ist es schwierig, miteinander zu reden, weil keiner dem anderen zuhören will.					
52. Die meisten Schüler in dieser Klasse lernen gerne und strengen sich für die Schule an.					
53. Bei uns ist es im Unterricht nur selten so ruhig, dass man ungestört mitarbeiten kann.					
54. In unserer Klasse ist es allen wichtig, eine gute Leistung zu bringen.					
55. Für die Lehrer ist es bei uns oft nicht einfach, im Unterricht die Ruhe aufrecht zu erhalten.					
56. Bei uns ist es vielen Schülern wichtig, mit möglichst wenig Aufwand durchzukommen.					
57. Einige Schüler stören immer wieder den Unterricht, obwohl die anderen mitarbeiten möchten.					

58. Wenn nicht der Druck mit den Noten wäre, würde in dieser Klasse niemand etwas lernen.					
59. Wir versuchen häufig, den Unterricht durch Zwischenfragen oder Scheinproblemen zu verzögern.					
60. Für die meisten Schüler ist es am wichtigsten, sicher durchzukommen; für die Schule selbst interessieren sie sich wenig.					
61. Manchmal planen wir voraus, wie wir den Unterricht stören oder die Lehrer ärgern können.					
62. Manche Schüler beschäftigen sich häufig mit anderen Dingen, ohne sich viel um den Unterricht zu kümmern.					

Nun folgen zum Schluss noch einige wenige Aussagen, die sich zur Beschreibung Deiner Person mehr oder weniger eignen werden.

Lies bitte jede dieser Aussagen aufmerksam durch und überlege, ob diese Aussage auf Dich persönlich zutrifft oder nicht.

Bitte kreuze bei jeder Aussage **nur eine Antwort** an, und zwar jene Antwort, die am ehesten auf Dich zutrifft.

WICHTIG: Bitte antworte ehrlich und lasse keine Aussage aus!

	Starke Ablehnung	Ablehnung	Neutral	Zu- mmung	Starke Zustimmung
E1. Ich habe gerne viele Leute um mich herum.					
V2. Ich versuche zu jedem, dem ich begegne, freundlich zu sein.					
G3. Ich halte meine Sachen ordentlich und sauber.					
N4. Ich fühle mich anderen oft unterlegen.					
O5. Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.					
G6. Ich kann mir meine Zeit recht gut einteilen, so dass ich meine Angelegenheiten rechtzeitig beende.					
E7. Ich halte mich nicht für besonders fröhlich.					
O8. Mich begeistern die Motive, die ich in der Kunst und in der Natur finde.					
V9. Manche Leute halten mich für selbstsüchtig oder selbstgefällig.					

N10. Ich fühle mich selten einsam oder traurig.					
E11. Ich unterhalte mich wirklich gerne mit anderen Menschen.					
G12. Ich versuche, alle mir übertragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.					
O13. Gedichte beeindrucken mich wenig oder gar nicht.					
V14. Im Hinblick auf die Absichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch.					
G15. Ich vertrödele eine Menge Zeit, bevor ich mit der Arbeit beginne.					
N16. Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.					
G17. Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen.					
E18. Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.					
V19. Manche Leute halten mich für kalt und berechnend.					

N20. Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.					
E21. Ich bin kein gut gelaunter Optimist.					
O22. Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.					
N23. Ich bin selten traurig oder deprimiert					
N24. Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.					
E25. Ich bin ein sehr aktiver Mensch.					
E26. Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.					
V27. Um zu bekommen, was ich will, bin ich notfalls bereit, Menschen zu manipulieren.					

E28. Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit nachzudenken.					
V29. Ich versuche, stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.					
G30. Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.					

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Bitte kontrolliere jetzt ob Du alle Fragen beantwortet hast. Danach gib den Fragbogen bitte bei der Testleiterin ab!

Statistik Austria jährliches Haushaltseinkommen

Durchschnittlicher Jahresbezug pro Arbeitnehmer und Arbeitnehmerin				
	Brutto	1000 € (Rundungsdiff.)	Fälle	Netto
Wien	29.082	21.876.787	752.243	19.769
1.	48.232	330.628	6.855	31.095
2.	26.208	1.065.621	40.660	18.008
3.	31.157	1.176.856	37.772	20.908
4.	35.202	475.337	13.503	23.221
5.	25.696	637.657	24.815	17.682
6.	31.493	447.415	14.207	21.037
7.	31.934	478.243	14.976	21.191
8.	34.540	387.126	11.208	22.698
9.	32.163	604.368	18.791	21.359
10.	25.037	1.904.193	76.055	17.454
11.	25.789	1.029.558	39.922	17.984
12.	25.931	995.810	38.403	17.926
13.	41.413	853.691	20.614	26.946
14.	30.976	1.151.892	37.186	20.966
15.	22.456	740.478	32.975	15.800
16.	25.397	1.095.593	43.138	17.612
17.	27.739	657.156	23.691	18.879
18.	35.436	754.923	21.304	23.280
19.	37.772	1.004.937	26.605	24.683
20.	23.775	850.636	35.778	16.650
21.	27.950	1.740.717	62.280	19.212
22.	30.223	2.137.264	70.717	20.599
23.	33.262	1.356.687	40.788	22.379

21 CURRICULUM VITAE

Name: Julia Wilder
Geburtsdatum: 31.01.1984
Geburtsort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich

AUSBILDUNG

seit 03/2009	Psychotherapeutisches Propädeutikum beim ÖAGG
seit 03/2008	Diplomstudium Spanisch Universität Wien
seit SS 2004	Diplomstudium Psychologie Universität Wien Schwerpunkte: Klinische Psychologie und Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie Diplomarbeit im Bereich Bildungspsychologie (Betreuung: o.Univ.Prof.em.Dr. Rollett Brigitte)
1999-2004	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe HLW 10 Abschluss: Matura (05/2003)
1994-1999	Gymnasium Lycée Francais de Vienne
1990-1994	Volksschule Lycée Francais de Vienne

PRAKTIKA

07/2009-11/2009	Sechs-Wochen Praktikum bei „sowhat“, Wien
12/2009-03/2010	propädeutisches Praktikum bei „sowhat“, Wien