

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät: Wirtschaft und Soziales

Department: Soziale Arbeit

Studiengang: Bildung und Erziehung in der Kindheit

Bachelorthesis zum Thema:

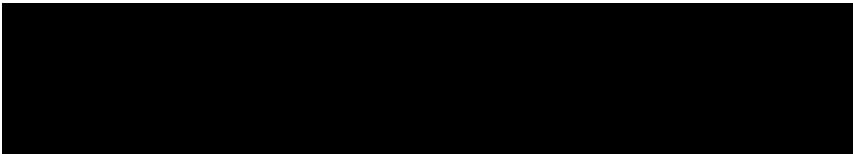
## **Bindung zu Grundschullehrkräften -**

## **Eine prägende Beziehung?**

# **Einflussfaktoren der Schüler\*in-Lehrer\*in- Beziehung auf die Beziehungsqualität**

Abgabetag: 29.04.2021

Vorgelegt von: Annika Juliana Kruse



Erstgutachter: Prof. Dr. Katja Weidtmann

Zweitgutachter: Prof. Dr. Andreas Voss

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis .....	IV
Abbildungsverzeichnis .....	V
1. Einleitung .....	1
2. Bindung .....	3
2.1 Definition des Bindungs- und Beziehungsbegriffes .....	4
2.2 Bindungsqualität.....	6
2.3 Bindungsphasen.....	11
2.4 Auswirkungen der Bindungserfahrung auf die schulische Leistung .....	14
3. Die Schüler-Lehrer-Beziehung.....	18
3.1 Begriffsdefinition der Schüler-Lehrer-Beziehung.....	18
3.2. Eigenschaften der Schüler-Lehrer-Beziehung und Vergleich mit der Erzieher-Kind-Beziehung .....	19
3.3 Der aktuelle Forschungsstand.....	25
3.3.1 „BiKS“ Studie .....	25
3.3.2 Projekt: „Lehrer-Schüler-Beziehungen und Lehrergesundheit“ .....	26
3.3.3 „Mit den Augen eines Kindes“ Studie.....	27
3.3.4 „Visible learning“ Studie.....	28
4. Methodik .....	31
4.1 Forschungsziel, Fragestellung und Erkenntnisinteresse .....	31
4.2 Stichprobe.....	32
4.3 Erhebungsinstrument.....	32
4.4 Vorgehen .....	33
5. Auswertung .....	34
5.1 Beschreibung der rekrutierten Stichprobe .....	34
5.2 Ergebnisse .....	37
5.2.1 Ergebnisse der Eltern-Kind-Beziehung .....	37
5.2.2 Ergebnisse des institutionellen Bildungswegs der Probanden.....	40
5.2.3 Ergebnisse des Vertrauens in die Schüler-Lehrer-Beziehung .....	41
5.2.4 Ergebnisse des Lehrens und Lernens in der Schüler-Lehrer-Beziehung .....	46
5.2.5 Ergebnisse des prägenden Einflusses der Schüler-Lehrer-Beziehung.....	52
5.2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	54
6. Diskussion .....	56
6.1 Die Einflussfaktoren auf die Schüler-Lehrer-Beziehung .....	57
6.2 Die (prägenden) Beziehungs- und Bindungserfahrungen durch die Schüler-Lehrer- Beziehung.....	59

6.3 Fazit und Ausblick.....	62
7. Literaturverzeichnis.....	66
8. Anhang .....	70
8.1 Fragebogen.....	70
8.2 Eidesstaatliche Erklärung .....	81

## Abkürzungsverzeichnis

„BIKS“ Studie - Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen

„BiTe“ Projekt - Bild-Text-Integration Projekt

Kita - Kindertagesstätte

KMK - Kultusministerkonferenz

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eigene Darstellung der Kleinkindbedürfnisse nach Largo, 2017, S. 136 .....	14
Abbildung 2: Eigene Darstellung der Schulkindbedürfnisse nach Largo, 2017, S.136.....	14
Abbildung 3: Eigene Abbildung nach den oben genannten Kriterien einer Schüler-Lehrer- Beziehung .....	23
Abbildung 4: Eigene Abbildung nach den oben genannten Kriterien der Erzieher-Kind- Beziehung .....	23
Abbildung 5: Anzahl der Probanden in Altersgruppen .....	35
Abbildung 6: Deutschlands Bundesländer .....	35
Abbildung 7: Berufsfelder der Probanden .....	36
Abbildung 8: Zeitliche Anstellung der Eltern der Probanden während der Grundschulzeit....	37
Abbildung 9: Beschreibung der Eltern-Kind-Beziehung .....	39
Abbildung 10: Klassengröße der Probanden.....	41
Abbildung 11: Prägende Schüler-Lehrer-Beziehung .....	42
Abbildung 12: Die Prägung der Schüler-Lehrer-Beziehung nach Altersgruppen .....	43
Abbildung 13: Belastende Ereignisse während der Grundschulzeit .....	44
Abbildung 14: Gründe dafür Probleme dem Klassenlehrer nicht zu erzählen.....	45
Abbildung 15: Lehren von außerschulischen Fähigkeiten .....	47
Abbildung 16: Aufbau des Verantwortungsbewusstseins in der Grundschulzeit .....	48
Abbildung 17: Stärkung des Verantwortungsbewusstseins durch den Lehrer.....	48
Abbildung 18: Werte des Klassenlehrers .....	49
Abbildung 19: (Wünschenswerte) Werte eines Grundschullehrers heutzutage.....	50
Abbildung 20: Wünsche der Probanden an ihren Klassenlehrer.....	51
Abbildung 21: (Nachträgliche) Wünsche an den Klassenlehrer .....	52
Abbildung 22: Prägende Eigenschaften der Schüler-Lehrer-Beziehung .....	53

„Natürlich freut sich Lothar auf die Schule. Aber ein bisschen auch gar nicht. Vielleicht wird es total langweilig? Und ja die Lehrerin kennt er ja auch nicht. Die sieht vielleicht ganz gefährlich aus.“ (Dietl, 1998, S. 11f)

„[...] aber der Lehrer war anders als die anderen. Er war menschlich!“<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> 87-jährige über ihren damaligen Klassenlehrer

## 1. Einleitung

„Und nun beginnt der Ernst des Lebens.“ (Krenz, 2007, S. 137). Dieser Satz wird von vielen Erwachsenen beim Schuleintritt ihres Kindes genutzt. So wollen sie das Kind auf den neuen Lebensabschnitt und die bevorstehenden Pflichten einstimmen (vgl. Krenz, 2007, S. 137). Diese besondere Zeit begann für insgesamt 752.700 deutsche Schüler<sup>2</sup> im Schuljahr 2020/2021 mit ihrer Einschulung (vgl. Rudnicka, 2020). Da in dem oben genannten Zitat auch vom „Ernst“ des Lebens gesprochen wird, sollen im Folgenden ein paar aktuelle Zitate von Schülern zeigen, inwiefern sie diesen Ernst wahrnehmen. Das erste Zitat stammt von einem fünfjährigen Jungen, der seit ein paar Monaten die Vorschule besucht und ganz offensichtlich nicht zufrieden mit dem Verhalten seiner Lehrerin ihm gegenüber ist.

„[...] , dass sie immer nur mit mir schimpft, meistens, weil ich immer alle Sachen beim Basteln falsch mache und A<sup>3</sup> [sein Erzieher] schimpft dann immer nicht sofort.“

Es zeigt, dass sein „Ernst des Lebens“ durch seine Lehrerin verkörpert wird, die mit ihm nicht so viel Geduld hat, wie sein Erzieher. Den Kontrast dazu erzählt eine Sechsjährige, welche die erste Klasse besucht und sich von ihren Lehrern gut behandelt fühlt.

„Ich mag an Frau X und Herrn Y, dass sie so nett sind und uns immer helfen.“

Das Mädchen wurde im Sommer 2020 eingeschult und erlebte, durch das Covid-19-Virus, keinen normalen Schulanfang. Dies äußert sich besonders darin, dass die meisten Lehrer, der Umfrage der Accelerom AG nach zu urteilen, hauptsächlich durch den E-Mail-Verteiler mit ihren Schülern kommunizieren (vgl. Heller & Zügel, 2020, S. 7). Dabei müssten die Lehrer gerade in Zeiten von Lockdown und Schulschließungen versuchen, ihren Schülern Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegen zu bringen (vgl. SPIEGEL, 2021). Der Schulstart der beiden Kinder wurde durch die Corona-Pandemie stark beeinflusst. Doch auch ohne Corona leben sie in einer Zeit, in der sich die Pädagogik gewandelt hat. Die „Schulreife“ wurde durch die „Schulfähigkeit“ abgelöst. In dieser kann nun mehr die Individualität des Kindes und seine Persönlichkeit im Fokus stehen, als es noch in den vorigen Generationen möglich war (vgl. Krenz, 2007, S. 139f). Doch auch in den älteren Generationen, bei denen die Pädagogik noch eine andere war, konnte dem „Ernst des Lebens“ etwas Gutes abgewonnen werden. So berichtet ein heute 90-jähriger Mann, der seine Schulzeit während des Nationalsozialismus absolvieren

---

<sup>2</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden im Folgenden die männlichen Formen der personenbezogenen Wörter genutzt. Diese Bezeichnungen richten sich genauso an alle anderen Geschlechter.

<sup>3</sup> Die genannten Namen der Erzieher und Lehrer wurden aufgrund des Datenschutzes anonymisiert

musste, dass sein Klassenlehrer: „durch sein Verhalten unsere Klasse geformt [habe]“. Er beschrieb seinen Lehrer als „sehr aufmerksam und auf die individuellen Fähigkeiten von uns [der Schüler] bedacht“. Leider wurde sein Lehrer kurz darauf eingezogen und fiel im Krieg. Dieses Zitat verdeutlicht, dass trotz der damaligen Zeit jeder Lehrer anders auf die gesellschaftlichen Umstände reagiert hat und der erfolgreiche Schulstart mit der Persönlichkeit des Klassenlehrers im Zusammenhang steht. Besonders da in der nationalsozialistischen Zeit die Individualität des Einzelnen ignoriert und die Anpassung an die Gesellschaft das Erziehungsziel war (vgl. Kuhlmann, 2013, S. 169). Daher wird sich diese Bachelorarbeit mit der Thematik beschäftigen, die in allen Generationen gesellschaftlich und trotz oder gerade auch wegen des pädagogischen Wandels immer wieder in den Fokus gerückt wird. Die Rede ist von der Schüler-Lehrer-Beziehung, insbesondere der zum Klassenlehrer. Eine Beziehungsform, die jedes Kind mit seinem Schulanfang automatisch eingeht und die dadurch immer relevant bleiben wird. Es sollen die Einflussfaktoren auf diese Beziehungsform herausgestellt und hinsichtlich ihres möglichen prägenden Einflusses auf das weitere Leben der Schüler untersucht werden. Da Kindheitspädagogen oft in Kindertagesstätten oder Grundschulen arbeiten, war diese Beziehungsform im Laufe des Bachelorstudiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ in verschiedenen Seminaren immer wieder relevant. Besonders weil der Klassenlehrer, im Unterschied zum Erzieher, die erste institutionelle Autoritätsperson für das Kind darstellt und seine Leistungen auch durch Noten von ihm bewertet werden. Der Ausgangspunkt, um diese und alle anderen Beziehungen eingehen zu können, ist die Bindungserfahrung des Kindes. Daher wird deren Entstehung ebenfalls näher beleuchtet. Die Einflussfaktoren auf die Schüler-Lehrer-Beziehung und die Bindung eines Individuums zu seinen Mitmenschen wird zuerst mittels der Literaturanalyse dargestellt. Die Quellenlage gestaltet sich beim Bindungsteil sehr umfangreich, während es zu der Schüler-Lehrer-Beziehung wenig Literatur gab. Diese Kritik wird an späterer Stelle erneut aufgegriffen. Im Ergebnisteil wird die Literatur dann mit der eigenen empirischen Forschung verglichen. Die Forschungsfrage lautet:

**„Welche Einflussfaktoren können die Beziehungsqualität<sup>4</sup> zwischen Grundschullehrkräften und ihren Schülern beeinflussen und inwiefern kann diese Beziehungsform als prägend<sup>5</sup> bezeichnet werden?“**

---

<sup>4</sup> Beziehungsqualität= Diese wird im Folgenden als Oberbegriff verstanden und klar von der Bindungsqualität abgegrenzt (vgl. Glüer, 2012, S. 27)

<sup>5</sup> Prägend= Der Einfluss, den eine Person auf eine andere ausübt, welcher dauerhaft anhalten kann (vgl. Wirtz, 2019)



Zu Beginn dieser Thesis wird auf die Bindungserfahrung des Kindes eingegangen, da sie, wie bereits beschrieben, einen Einfluss auf alle weiteren Beziehungen im Leben des Kindes hat. Da sowohl die Bindung als auch die Beziehung in dieser Arbeit relevant sind, werden beide Begriffe definiert, um sie voneinander abgrenzen zu können. Darauf aufbauend folgt die Bindungsqualität, die ein Kind im Laufe seines Lebens zu verschiedenen Personen entwickelt. Danach werden die unterschiedlichen Bindungsphasen des Kindes beschrieben, die im darauffolgenden Kapitel in Bezug zur schulischen Leistung gesetzt werden. Im dritten Kapitel folgt die Schüler-Lehrer-Beziehung. Diese wird zuerst definiert und danach in direkten Vergleich zur Erzieher-Kind-Beziehung gesetzt, um die Unterschiede der ersten institutionellen Beziehungen, die ein Kind eingeht, aufzuzeigen. Darauf folgt das vierte Kapitel zum aktuellen Forschungsstand, in welchem drei Studien und deren Ergebnisse erläutert werden. Das vierte Kapitel behandelt die Methodik der eigenen empirischen Forschung. Dieses beginnt mit einem allgemeinen Überblick über die Forschungsfragen, die Ziele und das damit verbundene Erkenntnisinteresse. Im Anschluss folgen die Stichprobe und das Erhebungsinstrument, welches in dieser Arbeit die quantitative Befragung ist. Als letztes wird das Vorgehen beschrieben, welches die Überleitung zu der Auswertung im nächsten Kapitel darstellt. In der Auswertung werden die rekrutierte Stichprobe und danach die Ergebnisse aus der Befragung beschrieben. Diese wurden in verschiedene Unterkapitel gegliedert. Die Reihenfolge ist anders als im ursprünglichen Fragebogen, da so die verschiedenen Thematiken übersichtlicher zusammengefasst werden können. Am Ende werden die wichtigsten Erkenntnisse kurz wiedergegeben. Danach folgt das letzte Kapitel dieser Bachelorarbeit, die Diskussion. Diese teilt sich in drei Unterkapitel. Zuerst werden die Einflussfaktoren auf die Schüler-Lehrer-Beziehung geprüft und anschließend die Beziehungs- und Bindungserfahrungen untersucht. Am Ende wird im Fazit die Leitfrage beantwortet und ein Ausblick dieser Thematik ermöglicht.

## 2. Bindung

Dieses Kapitel soll eine Einführung in die Bindungstheorie ermöglichen. Es beginnt mit einer Definition des Bindungs- und Beziehungsbegriffes, um eine Abgrenzung der beiden Begrifflichkeiten vorzunehmen. Danach werden die unterschiedlichen Bindungsphasen detailliert beschrieben, um den Bindungsprozess zu veranschaulichen und um nachzuvollziehen, in welchen Altersspannen dieser abläuft. Aufbauend auf den Bindungsphasen werden im Folgenden die Bindungsqualitäten erläutert. Diese geben nicht nur Aufschluss darüber, wie das Kind auf seine Hauptbezugspersonen reagiert, sondern haben auch einen Bezug zum nächsten Kapitel, in dem die Auswirkungen der Bindungserfahrungen beschrieben werden. Obgleich sich die

Auswirkungen der Bindungserfahrung auch auf das weitere Leben des Kindes erstrecken, endet dieses Oberkapitel mit den Bindungserfahrungen im Grundschulalter. Es wird aber im folgenden Kapitel der Schüler-Lehrer-Beziehung wieder aufgefasst und in Beziehung gesetzt.

## 2.1 Definition des Bindungs- und Beziehungsbegriffes

„Mit dem Begriff der Bindung wird die enge soziale Beziehung zu bestimmten Personen, die Schutz oder Unterstützung bieten können, beschrieben.“ (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 15)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass der Bindungs- und der Beziehungsbegriff eng miteinander zusammenhängen. Dieses Kapitel soll beide Begriffe klar definieren, um dann schließlich, trotz der engen Verknüpfung, eine Abgrenzung vorzunehmen.

Die Grundannahme der Bindung ist, dass in der Regel jedes Kind darauf vorbereitet ist, eine Bindung zu den Personen einzugehen, die es versorgen. Dabei können sich die Bindungsqualitäten durch die unterschiedlichen Erfahrungen innerhalb der Bindungsbeziehungen unterscheiden (vgl. Suess & Burat-Hiemer, 2009, S. 55f). Auf diese Bindungsqualitäten wird im Kapitel 2.2 näher Bezug genommen. Beim Menschen gibt es aber, im Gegensatz zu beispielsweise Entenküken, keine direkte Prägung nach der Geburt. Die Geburt und die Zeit danach sind wichtige Ereignisse für die Eltern und das Kind. Die Bindung manifestiert sich aber erst durch die Erfahrungen in den kommenden Jahren, insbesondere durch die Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse (vgl. Largo, 2017, S. 117–122), die im Kapitel 2.3 der Bindungsphasen näher erläutert werden. Die Eltern sind in dieser anfänglichen Zeit für die Bindung zwischen ihnen und ihrem Kind verantwortlich, auch wenn das Kind das aktive Element in dieser Bindung ist (vgl. Stangl, 2020). In einer Familie beispielsweise können durch die Art, die zeitliche Dauer und die Intensität ihres Zusammenlebens Bindungen innerhalb der Familienmitglieder entstehen, die einen Einfluss auf das Leben der Einzelnen haben (vgl. Schneewind, 2010, S. 21). Die Bindung an eine oder mehrere Pflegepersonen soll dem Kind Sicherheit geben und es vor lebensbedrohlichen Gefahren schützen. Auf diese könnte der Säugling aufgrund seiner noch nicht fertig ausgebildeten Bewältigungsmöglichkeiten nicht angemessen reagieren (vgl. Schneewind, 2010, S. 121). Das Zitat von Zimmermann et al. fasst die Bindungsdefinition abschließend zusammen.

„Unter Bindung versteht man eine lang andauernde, emotionale Beziehung zu einzelnen erwachsenen Personen, die nicht ohne weiteres ersetzt werden können. Sie äußert sich konkret beobachtbar darin, inwieweit die körperliche oder psychische Nähe (z. B. durch Körperkontakt, Kommunikation) von vertrauten Personen gesucht wird und das Kind sich durch die Nähe beruhigt.“ (Zimmermann, Fremmer-Bombik, Meier & Iwanski, 2018, S. 454).

Der Beziehungsbegriff ist in der Literatur schwierig zu definieren. Er ist nicht direkt beobachtbar und nur durch das Verhalten und der Interaktion der Personen, die sich in einer Beziehung befinden, feststellbar. Ein Beobachter könnte lediglich Vermutungen anstellen, ob eine Beziehung zwischen zwei Personen besteht. Doch jeder Beobachter wird durch seine eigene Beziehungserfahrung beeinflusst, weswegen immer auf andere Aspekte der Beziehung geachtet wird (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 40). Kennzeichnend ist für jede Beziehung, dass sie aus mindestens zwei Personen besteht und zwischen diesen immer wieder Interaktionen stattfinden, durch die ihre Beziehung zueinander „wächst“ (vgl. Schneewind, 2010, S. 24). Ein enges Beziehungssystem, wie beispielsweise eine Familie, wird durch vier Faktoren beschrieben. Die *Abgrenzung* bedeutet in diesem Kontext, dass sie zusammen und räumlich getrennt von anderen Menschen leben, die außerhalb ihres Beziehungsgefüges sind. Die *Privatheit*, beinhaltet, dass ihnen ein eigener Lebensraum, wie eine Wohnung, für ihre Beziehung zur Verfügung steht. Trifft dies nicht zu muss zumindest ein Kommunikationsmittel, wie ein Handy, vorhanden sein, um ihren Austausch zu ermöglichen. Der Faktor der *Dauerhaftigkeit* zeigt, dass sie eine längerfristige Beziehung zueinander pflegen und diese durch Verpflichtungen, gemeinsame Ziele und wechselseitige Bindung gekennzeichnet ist. Abschließend folgt der Faktor, der auch für den Beobachter sichtbar ist: Die *Nähe*. Die Realisierung von geistiger, emotionaler und physischer Intimität zeichnet ein enges Beziehungssystem aus (vgl. Schneewind, 2010, S. 25f).

Aus diesen beiden Definitionen der Begriffe lässt sich schlussfolgern, dass Kinder im Allgemeinen dazu gewillt sind, eine Bindung zu ihren Pflegepersonen, welche häufig in der ersten Zeit die Familienmitglieder sind, einzugehen, um zu überleben (vgl. Schneewind, 2010, S. 21). Das Kind ist dabei der aktive Part in der Bindung (vgl. Stangl, 2020). Diese Bindung äußert sich in emotionaler Dauerhaftigkeit, der Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse und inwieweit vertraute Personen das Kind beruhigen können (vgl. Schneewind, 2010, S. 21). Der Beziehungsbegriff ist in der Literatur schwer definierbar, da er nicht direkt beobachtbar ist und nur durch das Verhalten der Personen zueinander erahnt werden kann. Fest steht, dass jeder Mensch unterschiedliche Beziehungserfahrungen macht und von diesen auch in seiner Beobachtung anderer Beziehungen beeinflusst wird, indem er auf andere Aspekte achtet (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 40). Die Beziehung besteht aus mindestens zwei Personen und durch ihre gemeinsame Interaktion kann ihre Beziehung wachsen (vgl. Schneewind, 2010, S. 24). Der Unterschied zur Bindung ist, dass die Bindung eines Kindes zu seinen Pflegepersonen direkt eingegangen wird, damit das Kind versorgt und geschützt werden kann, auch wenn sie sich erst im Laufe der Zeit und durch die Erfahrungen des Kindes manifestiert (vgl. Largo,

2017, S. 117–122). Eine enge Beziehung ist, nach den Faktoren von Schneewind, auf die wechselseitige Bindung angewiesen. Daher zeigt sich, dass die Bindung ein Teil von einem engen Beziehungsgefüge ist. Die Gemeinsamkeiten zwischen der Bindung und der engen Beziehung, wie die Dauerhaftigkeit, die Intensität der Interaktionen zwischen den beteiligten Personen und die Nähe überwiegen, und eine Abgrenzung ist daher schwierig. Eine Beziehung, die nicht als eng anhand dieser Faktoren eingestuft wird, ist insofern abgrenzbar, als dass sie nicht emotional, dauerhaft und durch Nähe gekennzeichnet sein muss. Inwiefern die Eltern als primäre Bindungspersonen ihre Kinder in ihrer Beziehungserfahrung zu anderen Menschen beeinflussen können, wird im folgenden Kapitel thematisiert.

## 2.2 Bindungsqualität

„Bindungen sind ausgeprägt affektive, „innige“ Beziehungen, wie sie im Sozialverhalten von Mensch und Tier zu finden sind und insbesondere durch Mutterliebe und Mutter-Kind-Bindung geprägt werden.“ (Ahnert, 2014a)

Diese Bindungen und Beziehungen, die das Kind im Laufe der Zeit eingeht, sind die Grundlage seiner Entwicklung. Es braucht sie, um in seinem Entwicklungsprozess immer komplexer werdende Fähigkeiten zu entwickeln und Herausforderungen bewältigen zu können (vgl. Suess & Burat-Hiemer, 2009, S. 23). Das Bindungsverhalten ist im Säuglings- und Kindesalter besonders sichtbar, aber von der Geburt des Kindes bis zu seinem Tod immer präsent. Mit zunehmendem Alter nimmt das sichtbare Bindungsverhalten in seiner Intensität und Häufigkeit ab. Bei Erwachsenen wird es bei starken Belastungen wieder sichtbar (vgl. Bowlby, 2017, S. 23).

Die Grundlage für dieses Bindungsverhalten eines Kindes ist das Bindungssystem, welches durch Kummer, Furcht, Krankheit, Verunsicherung und Erschöpfung aktiviert werden kann. Das ausgelöste Bindungsverhalten versucht die Nähe einer Bindungsperson entweder physisch oder psychisch herzustellen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 15). Die Bindungstheorie sowie die Bindungsforschung beschäftigen sich mit diesem Bindungsverhalten von Kindern und ihren besonderen Beziehungen zu ihren Bezugspersonen<sup>6</sup> (vgl. Grossmann, 2014, S. 21). In den meisten Studien wird die Mutter als Hauptbezugsperson bezeichnet, da es am meisten Informationen zur Mutter-Kind-Beziehung gibt. Das wird dadurch begründet, dass die Mütter in der Regel am meisten Zeit mit dem Kind verbringen. Dies kann zwischen unterschiedlichen

---

<sup>6</sup> Bezugsperson = müssen nicht mit dem Kind verwandt sein, sondern zeichnen sich durch Vertrauen, Fürsorge, Nähe und Zuwendung in ihrer Beziehung zum Kind aus. Hauptbezugspersonen unterscheiden sich von Bezugspersonen, da sie regelmäßig, zeitlich ausreichende und beständige Erfahrungen mit dem Kind machen können (vgl. Largo, 2017, S. 157)

Kulturen und auch innerhalb einer Kultur stark variieren. In den westlichen Gesellschaften werden die Vater-Kind-Beziehungen durch einen hohen spielerischen Anteil beschrieben, in dem die kindliche Exploration, auf die später noch näher eingegangen wird, besonders sichtbar ist. Unabhängig davon, wer die Hauptbezugsperson des Kindes ist, nach Grossmann ist es am wichtigsten, dass das Kind von der Person Verlässlichkeit, Vertrauen und psychologische Sicherheit erfährt, damit es seinen anderen Bindungspersonen lernt zu vertrauen. Schaffen die Bindungspersonen es nicht, dem Kind diese Kompetenzen in ihrer Beziehung zu vermitteln, so wird es diese später nur mit großer Anstrengung nachholen können (vgl. Grossmann, 2014, S. 37–41). Ein weiterer entscheidender Faktor für die Bindungsqualität ist die elterliche Feinfühligkeit. Diese beschreibt die Fähigkeit die Erkundungs- und Bindungsbedürfnisse des Kindes aufmerksam wahrzunehmen und auf sie feinfühlig zu reagieren. Können die Eltern ihrem Kind diese Feinfühligkeit entgegenbringen, kann das Kind mit der Zeit lernen, Autonomie zu entwickeln (vgl. Schleiffer, 2016, S. 8f).

Die Voraussetzung für die Bindungsentwicklung ist die Objektpermanenz. Sie beschreibt die Fähigkeit, einen Gegenstand, den das Kind gerade nicht sehen kann, als noch existierend zu vermerken. Erst nach der Entwicklung dieser Fähigkeit können Kinder ihre Bezugspersonen auswählen und die Bindungsentwicklung kann beginnen. Mit etwa einem Jahr ist dann bei allen gesund entwickelten Kindern ein Bindungsmuster oder auch Bindungsqualität zu diesen Bezugspersonen erkennbar (vgl. Suess & Burat-Hiemer, 2009, S. 27f). Kinder präferieren Personen in ihrem Umfeld anhand ihrer sozialen Interaktion mit ihnen. Sie aktivieren dabei ihr spezifisches Bindungsverhalten und nutzen diese Bindungspersonen als sichere Basis<sup>7</sup>. Dieser Prozess wird auch für den Beobachter sichtbar. Das Kind sucht die Nähe zu diesen Bindungspersonen. Es klammert sich an sie, wenn ihm Gefahr droht, z. B. durch die Trennung von ihnen. Es schreit sie an, wenn sie von ihm weggehen und es nähert sich bei ihrer Wiederkehr an und streckt die Arme nach ihnen aus (vgl. Ahnert, 2014b, S. 67f). Nach der Bindungstheorie umfasst die Bindung einige Merkmale. Die Besonderheit (“specificity“), die Dauer (“duration“), die emotionale Anteilnahme (“engagement of emotion“), die individuelle Entwicklung (“ontogeny“), das Lernen (“learning“) und die Organisation (“organization“). Die Besonderheit sagt aus, dass das Bindungsverhalten eines Menschen auf ein Individuum oder auf wenige besondere Individuen gerichtet ist, die meist einer präferierten Abfolge unterliegen. Die Dauer einer Bindung

---

<sup>7</sup> Sichere Basis = Ainsworth hat sich während ihrer Promotion mit der Sicherheitstheorie nach Blatz beschäftigt. Diese besagt, dass Menschen zu ihren Bezugspersonen eine sichere Bindung eingehen müssen, um sich emotional entwickeln zu können. Diese Theorie fließt in die Bindungsforschung mit ein (vgl. Bolten, 2009, S. 60)

währt in der Regel über einen längeren Zeitraum. Die früheren Bindungen werden dabei nicht aufgegeben und bleiben möglichst bestehen, auch wenn einige in der Adoleszenz ersetzt werden oder neue dazukommen. Die emotionale Anteilnahme beschreibt die intensiven Gefühle, die in den Bindungen bestehen. Dabei wird die Ausbildung dieser, als Verlieben bezeichnet, die Aufrechterhaltung beschreibt das Gefühl jemanden zu lieben, der Verlust wird als Trauern um diejenige Person empfunden und ein drohender Verlust einer Bindungsperson kann Angstgefühle auslösen. Der unbelastete Erhalt einer Bindungsperson kann zur Quelle der Sicherheit werden und die Erneuerung der Bindung kann demjenigen Freude bereiten. Die individuelle Entwicklung des Bindungsverhalten beginnt bei den meisten Kindern ab dem neunten Lebensmonat. Sie ist zuerst gegenüber einer bevorzugten Person sichtbar, die aufgrund der positiven Interaktion mit dem Kind von diesem als Bindungsperson ausgesucht wurde. Meistens sind es die Versorger des Kindes, die zu seinen Hauptbindungspersonen werden. Das Bindungsverhalten bleibt bis zum Ende des dritten Lebensjahres aktiviert und wird bei einer gesunden Entwicklung danach langsam weniger. Das Lernen ist der Schlüsselprozess der Bindung. Das Kind lernt dabei Vertrautes vom Fremden zu unterscheiden. Die Bindung zu den Bindungspersonen kann sich dabei trotz wiederholter Bestrafungen, denen das Kind durch die Bindungspersonen ausgesetzt wird, weiterentwickeln. Das letzte Merkmal der Bindung ist die Organisation. In dieser wird das anfängliche Bindungsverhalten durch relativ einfache Antwortmuster strukturiert, die bis zum Ende des sechsten Lebensjahres zunehmend komplexer werden. Die Verhaltenssysteme, die das Kind dabei entwickelt, sind kybernetisch<sup>8</sup> organisiert und die Vorstellungsmodelle, mithilfe derer sich das Kind seine Umwelt und sich selbst erschließt, werden durch bestimmte Bedingungen erst aktiviert. Die aktivierenden Bedingungen sind beispielsweise Hunger, Fremdheit, Müdigkeit und allgemeine angstausslösende Situationen. Damit die Aktivität des Verhaltenssystems beendet werden kann, reicht es in der Regel aus, wenn das Kind seine Mutter wahrnimmt und diese mit ihm interagiert (vgl. Bowlby, 2017, S. 23ff).

Kinder, die dadurch nicht beruhigt werden können, werden in einem späteren Abschnitt thematisiert. Ist das Kind besonders verängstigt und dadurch stark erregt, braucht es die körperliche Nähe seiner Mutter, um sich zu beruhigen. Dieses Bindungsverhalten ist bei nahezu allen Säugetieren meist bis ins Erwachsenenalter vorhanden. Es schützt sie vor Raubtieren und anderen Bedrohungen und ist dadurch überlebenswichtig (vgl. Bowlby, 2017, S. 23ff). Die Bindung wurde bis zum Ende der 1950er Jahre als sekundäres Grundbedürfnis eingestuft. Demnach entwickle das Kind die Bindung zu der Person, die ihm Essen und Trinken gibt (vgl. Süss &

---

<sup>8</sup> Kybernetisch= geregelt, selbstständig handelnd (vgl. Stangl, 2020)

Burat-Hiemer, 2009). 1969 veröffentlichten Ainsworth und ihre Mitarbeiter ihre Studie der „Fremden Situation“. In dieser Längsschnittstudie untersuchten sie die Entwicklung der Bindung im ersten Lebensjahr zwischen Kindern und ihren Müttern. Die Babys wurden dabei im Alter von 3 bis 54 Wochen alle drei Wochen von den Forschenden zu Hause besucht. Es waren insgesamt 14 Kinder (sieben Jungen und sieben Mädchen) aus der angloamerikanischen Mittelschicht und sie wurden durch ihre frei praktizierenden Kinderärzte rekrutiert. Keine der Mütter war dabei erstgebärend, zwei Mütter hatten einen Teilzeitjob, die übrigen waren Hausfrauen. Ein Besuch dauerte durchschnittlich vier Stunden. Die Forschenden fragten nach alltäglichen Routinesituationen, den Spielsituationen sowie den Interaktionen mit anderen Familienmitgliedern. Sie achteten dabei besonders auf die Bindung zur Mutter und ihr Verhalten in unterschiedlichen Situationen. Das Verhalten des Babys gliederten sie in drei Kategorien. Wie das Baby die Mutter als sichere Basis nutzt, um die Welt zu erkunden. Die Reaktion, wenn die Mutter das Zimmer verlässt und zurückkehrt und die Reaktion auf eine fremde Person. Es zeigte sich, dass die meisten Babys im häuslichen Umfeld während der kurzen Trennungssituation von der Mutter wenig Kummer zeigten und nur wenige eine auffallende Angst vor den fremden Personen entwickelten (vgl. Ainsworth & Wittig, 2017, S. 112–115).

Die Babys wurden anhand ihres Bindungsverhaltens in der Fremden Situation unterschiedlichen Gruppen zugeordnet. Die Babys, die mit ihrer Bindungsqualität dem Muster A zugeordnet wurden, wurden als ängstlich-vermeidend betitelt. Sie haben über alle Episoden<sup>9</sup> ihr Explorationsverhalten aufrechterhalten. Sie wurden zusammen mit den Babys aus dem C Muster in ihrer Bindungsqualität als unsicher und ängstlich eingestuft. Die Babys aus dem C Muster wurden als ängstlich-widerstrebend oder ängstlich-ambivalent betitelt. Sie waren die meiste Zeit über misstrauisch gegenüber der fremden Person und die Trennung von ihrer Mutter erschütterte sie zutiefst. Trotz der Erschütterung in der Trennungssituation, zeigten sie bei ihrer Rückkehr ambivalentes Verhalten. Sie wollten ihr nahe sein, waren aber gleichzeitig zornig und ließen sich schwer von ihr trösten. Die Mütter der ängstlichen Kinder waren weniger einfühlsam den kindlichen Signalen gegenüber. Das zeigte sich sehr auffällig in der Verzögerung ihrer Reaktion, beim Weinen des Kindes. Sie zeigten insgesamt einen Mangel an vorsichtigem, zärtlichem und mitfühlendem Verhalten, weswegen ihre Kinder nicht frei explorieren konnten. Mütter, deren Kinder das A Muster zugewiesen wurde, waren am stärksten zurückweisend, häufig irritiert und ärgerlich gegenüber dem Baby. Sie zeigten sich seltener mitfühlend. Die letzte Gruppe

---

<sup>9</sup> Episoden = Die Fremde Situation wurde in verschiedene Zeitintervalle eingeteilt, um konkreter beobachten zu können. In jeder Episode wurde ein Reiz geschaffen (bspw. Rückkehr der Mutter) wodurch das Baby sein Bindungsverhalten ihr gegenüber zeigte (vgl. Ainsworth & Wittig, 2017, S. 115)

waren die Kinder des B Musters. Die Bindung zwischen ihnen und ihrer Mutter wurde als sicher eingestuft. Sie waren bereit ihre Umgebung zu erkunden, solange ihre Mutter anwesend war, und es zeigte sich ein deutlicher Unterschied, wenn die Mutter ging. Bei der Wiedervereinigung suchten sie schnell die Nähe zu ihrer Mutter oder beeilten sich, eine positive Interaktion mit ihr zu beginnen. Sie zeigten sich weder vermeidend noch zornig in ihrem Verhalten. Die Mütter dieser Babys waren in ihrem Verhalten konstant, ansprechbar und verlässlich. Die Babys hatten dadurch die Erfahrung gemacht, dass ihre Mutter zurückkam, wenn sie riefen oder weinten. Die Fremde Situation ist nach wie vor anerkannt, um die Mutter-Kind-Beziehung einzuschätzen und die Bindungsmuster wurden in unterschiedlichen Studien bereits bestätigt (Ainsworth, 2017, S. 321ff).

Kinder mit einer sicheren, unsicher-vermeidenden oder unsicher-ambivalenten Bindung, die sich bereits in ihrem ersten Lebensjahr an das Verhalten ihrer Bindungspersonen angepasst haben, werden als organisiert in ihren Bindungsqualitäten beschrieben (vgl. Brisch, Hilmer, Oberschneider & Ebeling, 2018, S. 534). Unsichere Bindungsmuster treten im Durchschnitt bei 30-40% der westlich orientierten Gesellschaft auf und dürfen daher nicht mit Bindungsstörungen gleichgesetzt werden (vgl. Zimmermann et al., 2018, S. 450). Die Kinder, deren Bindungsqualität sich in keine der drei Gruppen aus Ainsworth's Studie kategorisieren ließen, wurden von Main und Solomon in die D Gruppe, der desorganisierten Bindungsqualität zugeordnet. Diese Kinder entwickelten meist zu einem ihrer Elternteile eine desorganisierte Bindungsqualität. Diese zeigt sich deutlich in ihrem Verhalten, welches plötzliches Einfrieren ihres Körpers, was bis zu 30 Sekunden anhalten kann, und einem benommenen Gesichtsausdruck umfasst (vgl. Main & Solomon, 1990, S. 122ff). Sie wirken in ihrem Verhalten auf Außenstehende verwirrend, da sie sich widersprüchlich verhalten. Sie suchen die Nähe zu ihren Bindungspersonen, aber können bei ihnen nicht zur Ruhe kommen. Die Ursache können hierbei kindliche Risikofaktoren, wie Frühgeburten oder traumatische Erfahrungen, sein. Elterliche Risikofaktoren, wie ungelöste Traumata oder ungelöster Verlust der Eltern, können ebenfalls einen Einfluss auf diese Bindungsqualität ausüben. Wird das Kind bereits im Säuglings- und Kleinkindalter andauernd und häufig traumatischen Erfahrungen durch seine Bindungspersonen ausgesetzt, kann diese Bindungsqualität im Verlauf zu einer Bindungsstörung führen (vgl. Brisch et al., 2018, S. 534f). Bindungsdesorganisation hat bei Familien der Mittelschicht ohne Risikofaktoren eine Prävalenz von 15%. Bei Familien der Mittelschicht mit Risiko, beispielsweise durch Misshandlungen, beträgt die Prävalenz bereits 30-45% (vgl. Zimmermann et al., 2018, S. 450). Ein Kind kann gleichzeitig unterschiedliche Bindungsqualitäten zu unterschiedlichen Personen in seinem Umfeld aufrecht erhalten (vgl. Suess & Burat-Hiemer, 2009, S. 69). Die Bindung ist aber nicht



gleich Bindungsverhalten. Dieses wird von seiner Umwelt beeinflusst und kann sich dadurch erhöht oder niedrig zeigen. Unabhängig davon neigt das Individuum dazu, von Zeit zu Zeit seine Bindungsperson aufzusuchen. Da sich die Bindungsbeziehungen, die das Kind zu seinen Bindungspersonen eingeht, unterscheiden können, sollten die qualitativen Unterschiede beobachtet, statt die Stärke der Bindung festgestellt werden (vgl. Ainsworth & Bell, 2017, S. 164f). Das folgende Kapitel soll aufzeigen, wann das Kind zu welcher Bindungsperson eine Beziehung aufbaut und inwiefern sich diese Beziehungen unterscheiden können.

### 2.3 Bindungsphasen

Ein kleines Kind ist auf seine Bindungspersonen angewiesen, um Sicherheit zu erlangen. Je älter und selbstständiger das Kind wird, umso besser lernt es, sich selbst zu regulieren (vgl. Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 65). Die Eltern des Kindes sind in allen seinen Bindungsphasen für die Pflege, Erziehung und Betreuung zuständig (vgl. Schneewind, 2010, S. 175). Für jede der unterschiedlichen Bindungsphasen gibt es verschiedene Entwicklungsthematiken, die in jeder Altersstufe neue Auseinandersetzungen mit sich bringen. Diese Themen sind: Nähe, Distanz, Autonomie, Bindung, die Identität der Interaktionspartner und die eigene Identität (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 20). Um diese unterschiedlichen Phasen und deren Entwicklungen zu verdeutlichen, werden diese im Folgenden näher erläutert.

Im Säuglingsalter sind dem Kind besonders die Befriedigung seiner physischen und psychischen Bedürfnisse wichtig. Es braucht in dieser Phase viel Zuwendung und Nähe von seinen Bezugspersonen. Die ersten Lebenswochen dienen ihm dazu, diese zu finden. Es wird vertraut mit den Personen, die es versorgen, es auf den Arm nehmen, mit ihm sprechen und spielen. Seine Signale und Bedürfnisse richtet es in dieser Phase unspezifisch an die Personen, die sich in seiner Umgebung befinden. Werden seine Signale gesehen und seine Bedürfnisse befriedigt, entwickelt es langsam eine Bindung zu den kümmernden Personen. Diese Phase der Bindungsentwicklung wird „Vorphase der Bindung“ genannt und geht von der Geburt bis zum einschließlich dritten Lebensmonat eines Säuglings. Nach dieser Phase beginnt die „Phase der personenbezogenen Ansprechbarkeit“. Der Säugling richtet seine Bedürfnisse nun direkt an seine Bezugspersonen, die sich in der Vergangenheit um ihn bemüht haben. Es ist weiterhin wichtig, dem Säugling ein Gefühl von Nähe zu vermitteln, damit er sich sicher und geborgen fühlt. Besonders durch das Lächeln seiner Bezugspersonen fühlt es sich angenommen und vertraut. Im Alter von sieben bis acht Monaten erreicht der Säugling dann die „Phase der eigentlichen Bindung“ (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 20f). Nun kann von einer spezifischen

Bindungsbeziehung gesprochen werden. Dies zeigt sich dadurch, dass das Kind sich gegenüber unbekanntem bzw. ihm nicht vertrauten Personen gehemmt verhält und nicht mehr so unbefangenen ist. Die Trennungsängste gegenüber seinen Bezugspersonen und das „Fremdeln“<sup>10</sup> werden sichtbar. Gleichzeitig setzt es seine motorischen Fähigkeiten nun vermehrt ein, um seine Umgebung zu erkunden und sich bei seinen Bindungspersonen immer wieder rückzuversichern. Es folgt ihnen dabei und sucht aktiv ihre Nähe (vgl. Schleiffer, 2016, S. 7).

Die Objektpermanenz, die im vorherigen Kapitel bereits erläutert wurde, ermöglicht es dem Kind, sich an seine Mutter und gleichzeitig auch an andere nahestehende Personen zu binden. Über das ganze erste Lebensjahr des Kindes werden die Erwartungen und die Regelmäßigkeiten der Fürsorge gegenüber dem Kind in seinem Inneren gesammelt. Nach Bowlby werden diese Erwartungen dann internalisiert und als „Arbeitsmodelle“ bezeichnet. Diese Arbeits- und Repräsentationsmodelle sind sowohl von der physischen Umgebung, in der sich das Kind befindet, als auch von seinen Bindungspersonen und ihm selbst abhängig. Die Art, wie das Bindungssystem internalisiert ist, zu welchen Zeitpunkten und mit welcher Intensität es aktiviert wird, spiegelt sich in den spezifischen Verhaltensmustern wieder, die das Kind zeigt (vgl. Ainsworth, 2017, S. 318f). Die Organisation und Konstruktion der Beziehungserfahrungen im internalen Arbeitsmodell unterliegen einem ständigen Entwicklungsprozess. Nach den Ergebnissen von Tulving werden Beziehungserfahrungen und Erwartungsmuster zuerst als prozedurale Gedächtnisinhalte und -prozesse organisiert. Dieses Gedächtnis ist die früheste Gedächtnisform in der Entwicklung und bildet die Grundlage für die vorsprachlichen sensomotorischen Lernerfahrungen, die ein Mensch erlebt (vgl. Tulving, 1985, S. 387). Jungmann und Reichenbach haben die Grundlagen Tulvings auf die kindliche Entwicklung angewendet. Sie zeigen auf, dass wiederholte Erfahrungen von der Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse in den prozeduralen Gedächtnisinhalten gespeichert werden. Alle Informationen dieses Gedächtnisses können ohne Einschaltung des Bewusstseins das Verhalten beeinflussen, wie beispielsweise beim Fahrradfahren. Diese Bindungserfahrungen werden bis zum 18. Lebensmonat des Kindes dort gespeichert (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 16). Durch den stetig fortschreitenden Spracherwerb des Kindes werden seine Erfahrungen immer mehr im deklarativen Gedächtnis organisiert. Dieses setzt sich zum einen aus dem semantischen Gedächtnis zusammen, in dem allgemeine, von der Person unabhängige Fakten enthalten sind. Der andere Teil ist das episodische Gedächtnis, welches biografisch relevante Fakten, wie Erlebnisse und Ereignisse,

---

<sup>10</sup> Fremdeln = Das Fremdeln taucht meistens das erste Mal ab dem achten Lebensmonat auf und beschreibt die Furcht vor unbekanntem Menschen. Es zeigt, dass das Kind nun mehr von seiner Umwelt wahrnehmen kann und es versucht die unterschiedlichen Reize zu differenzieren, was ihm zu dem Zeitpunkt noch nicht gelingt (vgl. Stangl, 2021a)

über die Person enthält. Das deklarative Gedächtnis ist für das Kind bewusst abrufbar, wodurch die Entwicklung des internalen Arbeitsmodells beginnt. Nach dem Ende des fünften Lebensjahres ist das Kind dann durch den Abschluss des Sprachlernens dazu fähig, die gesammelten Beziehungsinformationen über sich und seine primären Bezugspersonen aus dem internalen Arbeitsmodell abzurufen und sprachlich mitzuteilen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 16).

Ab dem dritten Lebensjahr kann das Kind sich in seine Bezugspersonen hineinversetzen, um die Erfolgswahrscheinlichkeit seines eingesetzten Bindungsverhaltens zu erhöhen. Damit entwickelt sich gleichzeitig das zielkorrigierende Verhalten, welches ihm dabei helfen kann, die Nähe zu seinen Bezugspersonen herzustellen (vgl. Schleiffer, 2016, S. 8). Zudem lernt es, dass seine Bezugspersonen auch Bedürfnisse haben, die nicht immer mit seinen eigenen übereinstimmen. Die Entwicklungsaufgabe in dieser Phase liegt darin, die eigenen Anliegen zurückzustellen, wodurch die Frustrationstoleranz geübt wird. Dieses Üben entwickelt sich das ganze Leben weiter. Durch die Selbstwahrnehmung und das erweiterte Zeit- und Raumverständnis verändert sich das Bindungsverhalten und das Kind lernt selbstständiger zu werden. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass es allein spielen kann, wenn die Mutter nicht im Raum ist. Das Kind ist in dieser Phase selbstständiger, aber zeitlich und räumlich abhängig von seinen Bezugspersonen. Sie helfen ihm Kontakt zu anderen Menschen herzustellen und sich sicher zu fühlen. Dies bleibt auch in der Vorschulzeit bestehen. Körperkontakt, sprachlicher Austausch und gemeinsame Erlebnisse werden dem Kind immer wichtiger. Es braucht das Gefühl, angenommen und geborgen zu sein. Da die primären Bezugspersonen wie die Eltern, nicht immer da sind, können auch pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten zu Bezugspersonen für das Kind werden (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 22–25). Dies wird in Kapitel 3.2 noch näher thematisiert.

Die nächste und letzte Bindungsphase, die in dieser Bachelorarbeit relevant ist, beginnt im Schulalter. Das Kind ist nun in der Lage, selbst Kontakt zu Erwachsenen und Peers<sup>11</sup> aufzunehmen. Die neu geknüpften Beziehungen sind hierbei so bedeutend für das Kind, dass ein Mangel an diesen sich nachteilig auf sein Selbstwertgefühl und Wohlbefinden auswirken kann. Seine Eltern und seine anderen Hauptbezugspersonen reichen in dieser Phase nicht mehr aus, um seine Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. Largo, 2017, S. 138). Auf den folgenden Abbildungen

---

<sup>11</sup> Peers= Gleichaltrige Kinder oder Jugendliche, die auch vom Status oder Rang als gleichwertig angesehen werden können (vgl. Stangl, 2021b)

ist gut erkennbar, welche Beziehungen in welchem Maße das Kind während dieser Phase im Vergleich zur davor absolvierten Phase beeinflussen.

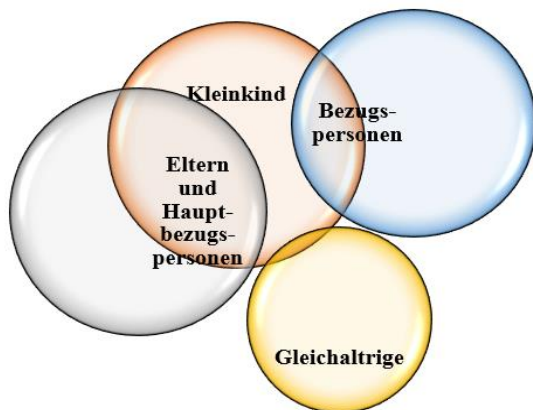


Abbildung 1: Eigene Darstellung Kleinkindbedürfnisse nach Largo, 2017, S.136

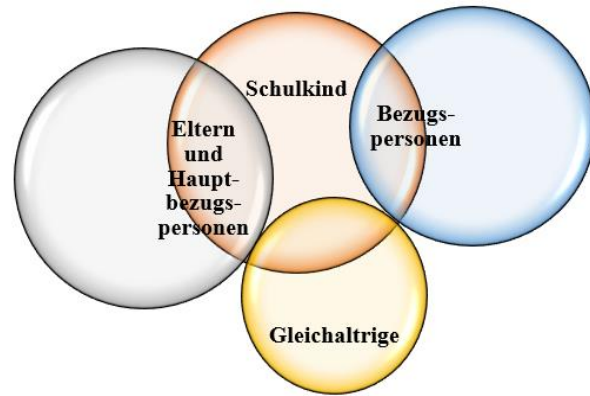


Abbildung 2: Eigene Darstellung Schulkindbedürfnisse nach Largo, 2017, S. 136

Diese Abbildungen zeigen, dass die sozialen Beziehungen außerhalb der Familie mit zunehmendem Alter immer relevanter für das Kind werden. Besonders die Gleichaltrigen werden für das Schulkind immer wichtiger. Auch die Bezugspersonen außerhalb seiner Hauptbezugspersonen nehmen deutlich an Bedeutung zu. Es kann sich im Schulalter weitestgehend selbst versorgen, braucht aber immer noch die Unterstützung seiner Eltern. Besonders wichtig sind in dieser Phase die emotionalen Bedürfnisse, die es weiterhin von seinen Eltern befriedigt bekommen möchte und die Umsorgung von ihnen. Gemeinsame Mahlzeiten und Rituale beim Schlafengehen und Aufstehen helfen dem Kind sich weiterhin sicher und geborgen bei seinen Hauptbezugspersonen zu fühlen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 25f).

Die Auswirkungen der Bindungserfahrung eines Kindes werden durch den Eintritt in die Schule zunehmend auch von anderen Personen wahrgenommen. Um diese Auswirkungen besonders bezüglich der Schüler-Lehrer-Beziehung nachvollziehen zu können, folgt im nächsten Kapitel eine Schilderung über die Auswirkungen der Bindungserfahrung, insbesondere der der pädagogischen Fachkräfte und Grundschullehrkräfte.

## 2.4 Auswirkungen der Bindungserfahrung auf die schulische Leistung

„Somit bleiben Bindungsverhaltensstrategien von der frühen Kindheit bis zum Alter von sechs Jahren stabil, nicht aber bis in die späte Kindheit. Von der späteren Kindheit

bis zum Jugendalter ist jedoch eine Kontinuität auf der Ebene der Bindungsrepräsentation gut belegt.“ (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 34)

Dieses Kapitel soll als Abschluss des Bindungsteils dienen und aufzeigen, inwiefern die Bindungs- und Beziehungserfahrung der Kinder ihr späteres Leben beeinflussen können. In diesem Kapitel soll es besonders um die Auswirkung der Bindungserfahrung im Schulalter eines Kindes gehen, da das darauffolgende Kapitel sich mit der Schüler-Lehrer-Beziehung befasst. Um die Bindungserfahrung zu erfassen, wird das internale Arbeitsmodell der Kinder untersucht, welches im letzten Kapitel bereits erläutert wurde. Anhand dieses Arbeitsmodells kann die Bindung von Schulkindern im Alter von sechs bis zehn Jahren erfasst werden (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 30). Diese Methode wird Separation Anxiety Test (SAT) genannt und wurde ursprünglich von Hansburg 1972 entwickelt (vgl. Julius, 2009, S. 121). Es handelt sich hierbei um ein protektives Verfahren, bei dem Kindern Bilder gezeigt werden, um ihre Bindungsrepräsentation zu aktivieren. Die Aufgabe des Kindes ist es dann zu erzählen, wie sich das auf den Bildern abgebildete Kind in der dargestellten Situation fühlt und wie die Geschichte endet. Bei desorganisierten und hoch unsicher gebundenen Kindern unterscheiden sich die Geschichten stark von den sicher gebundenen Kindern. Unsicher gebundene Kinder erzählen häufig über Katastrophen und sind im Allgemeinen nicht organisiert und strukturiert in ihren Erzählungen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 30). Die Beziehungen in allen Entwicklungsphasen beeinflussen die zukünftige Bindungsbereitschaft des Kindes. Die Einstellung zu anderen Menschen, sein eigenes Selbstwertgefühl, sein Sozialverhalten und der Umgang mit anderen werden von der Bindungsbereitschaft geprägt. Daher ist es für das Kind sehr wichtig, dass die ersten Beziehungen seines Lebens vertrauensvoll sind. Schaffen es die Hauptbezugspersonen, dies dem Kind zu vermitteln, kann es im Schulalter seinen Lehrern und Schulkameraden mit einer inneren Sicherheit und Selbstvertrauen entgegentreten (vgl. Largo, 2017, S. 153f). Studien zeigen, dass sicher gebundene Eltern häufiger sicher gebundene Kinder haben und damit eine generationale Transmission der Bindungsqualitäten besteht. Dies kann aber nicht als allgemeiner Maßstab angesehen werden, da es bisher keinen Eins-zu-eins Vergleich der kindlichen und elterlichen Bindungsqualität gab (vgl. Dornes, 2014, S. 60). Bei frühen Bindungsstörungen im Grundschulalter oder der Auffälligkeit im Bindungsverhalten können auch komorbide Störungen auftreten. Bei diesen kann es sich um Sprachentwicklungsverzögerungen, ADHS und Störungen des Sozialverhaltens handeln. Schwere Bindungsstörungen können auch zu aggressivem Verhalten, Schulverweigerung, dissoziativem Verhalten und Schulversagen führen. Daher ist die enge Zusammenarbeit mit den Bezugspersonen dieser Kinder dringend erforderlich (vgl. Brisch et al., 2018, S. 539).

Auch beim Lernen unterscheiden sich Kinder aufgrund ihrer bisherigen Beziehungserfahrungen. Sicher gebundene Kinder sind neugieriger, explorieren mehr und sind sozial kompetenter. Sie können Spannung und Unsicherheit besser aushalten und werden von ihren Mitschülern insgesamt als sympathischer wahrgenommen (vgl. Geddes, 2007, zit. n. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 128f). Ihr Vorteil gegenüber den anderen Bindungsqualitäten ist, dass sie gute Beziehungserfahrungen gemacht haben, sodass sie ihre sozial-emotionalen Bedürfnisse erfüllen sind. Auf diese Erfahrungen können sie zurückgreifen, wenn sie vor schwierigen Aufgaben stehen, die sie nicht direkt lösen können. Sie probieren unterschiedliche Lösungswege aus und holen sich gleichzeitig aktiv die Unterstützung des Lehrers, wenn sie nicht weiterkommen. Sie benötigen die Hilfe des Lehrers, um von ihm zu lernen. Sie sehen ihn und den Klassenraum als sichere Basis an und werden durch die Lernaufgaben zum Explorieren angeregt. Insgesamt haben sie positive Erwartungen dem Lehrer gegenüber, ein positives Selbstbild und sehen die Lernaufgaben als Herausforderung an (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 128f). Sicher gebundene Kinder verfügen daher über eine hohe Lernmotivation (vgl. Schleiffer, 2016, S. 12).

Kinder, die in ihren primären Bindungsbeziehungen keine Befriedigung ihrer Bedürfnisse erhalten haben und bei denen körperliche Nähe abgelehnt wurde, haben gelernt ihr Bedürfnis nach Nähe zu unterdrücken oder abzuspalten. Diese Bindungsqualität der unsicher-vermeidend gebundenen Kinder zeigt sich auch in ihrem schulischen Alltag. Sie haben ein distanziertes Verhältnis zur Lehrperson und sind stark fixiert auf die Lernaufgaben. Sie verfügen nicht über die Kreativität verschiedene Lösungswege zu finden und sind oft nicht kommunikativ (vgl. Geddes, 2007, zit. n. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 129f). Sie sind häufig ärgerlich gegenüber anderen Personen, Aufgaben oder Objekten, was aus ihrem unbefriedigten Bedürfnis nach Nähe resultieren kann. Es zeigt sich durch Ungehorsam und Aggression. Im schulischen Alltag wird dieses Verhalten von Lehrern und Mitschülern entweder abgelehnt oder sie bemühen sich besonders um diese Schüler. Die Ablehnung wird beim Schüler durch sein geringes Selbstwertgefühl als Bestätigung gesehen, nicht annehmbar und liebenswert für andere zu sein. Die besonderen Bemühungen und der Versuch, emotionale Nähe beim Schüler herzustellen, überfordern ihn und verstärken seine Angst vor der Ablehnung. Es kann zu heftigen Vermeidungsreaktionen kommen, die beide Seiten enttäuschen. Der Schüler enttäuscht sich selbst, da er unabhängig sein will und seine Angst vor emotionaler Nähe nicht wahrgenommen wird. Die andere Person, meistens der Lehrer, ist enttäuscht, dass sein Beziehungsangebot zurückgewiesen wird. Der Lehrer kann bei diesen Kindern am besten durch Lernaufgaben die Bedürfnisse erkennen. Durch die Auswahl und Gestaltung der Aufgaben können die Pädagogen versuchen, den Auslöser für die verdeckte Feindseligkeit zu finden. Die sprachlichen Fähigkeiten des Schülers

werden auf diese Weise zunehmen, da er sich über die Aufgabe austauschen will. Anfangs wird er noch distanziert gegenüber dem Lehrer sein, aber die Bereitschaft, dem Lehrer das Interesse an ihm zu glauben, wird zunehmen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 129–132).

Beim Lernen sind unsicher-ambivalent gebundene Kinder überängstlich und tendieren dazu, den Lehrer zu kontrollieren und sich an ihn zu klammern. Sie versuchen die Lehrerrolle einzunehmen und fühlen sich von den Aufgaben in ihrer Beziehung gestört. Diese Kinder sind häufig sprachlich sehr begabt, bleiben aber oft unter ihren Leistungsmöglichkeiten, da sie sich nicht auf die Aufgaben konzentrieren. Sie versuchen nur die Aufmerksamkeit des Lehrers zu gewinnen. Die Lehrer empfinden diese Schüler oft als abhängig von ihnen. Dabei haben sie nur Angst, die Aufmerksamkeit von ihm wieder zu verlieren. Lehrer, die es schaffen diese Angst des Aufmerksamkeitsverlusts der Schüler zu erkennen, können entsprechend handeln. Hierbei ist es wichtig, dass sie sich als eine verlässliche, starke Person gegenüber dem Kind präsentieren, sie seine Bedürfnisse erkennen und es unterstützen, wenn es sie braucht (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 136f). Die letzte Bindungsqualität (und damit auch die letzte Auswirkung der Bindungserfahrung), zeigt sich bei desorganisiert gebundenen Kindern. Diese Kinder haben keine sichere Basis gehabt, wenn sie eine Gefahr erlebten. Diese Gefahr ging zudem oft von einer ihrer primären Bezugspersonen aus. Diese Bindungserfahrung wirkt sich auch auf ihren Schulalltag aus. Sie zeigen sich dem Lehrer gegenüber oft misstrauisch, erwarten von ihm, wie von ihrer primären Bezugsperson, misshandelt zu werden. Sie provozieren es, indem sie ihn beleidigen, die Regeln missachten und den Lehrer angreifen. Ihr Dilemma besteht darin, dass sie vom Lehrer ständig psychische und physische Bedrohung ihnen gegenüber erwarten und dadurch die schulischen Unterweisungen von ihm nicht akzeptieren können. Bei den Lernaufgaben haben sie Angst zu versagen und sich die Gefühle von Unzulänglichkeit und Inkompetenz der eigenen Person einzugestehen. Der Zusammenhang ihrer Bindungserfahrung und den schulischen Anpassungsschwierigkeiten ist hier offensichtlich. Ihre schlechte Selbstregulation führt dazu, dass sie schlechte Schulleistungen erbringen und ihr eigenes Selbstwertgefühl negativ beeinflusst wird. Ihre Unsicherheit erhöht sich zunehmend und die Regulation, die sie von ihren Bezugspersonen bräuchten, können sie nicht zulassen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 137ff). Sie können keine Hilfe annehmen, da sie Angst haben, dass ihre Hilflosigkeit ihnen zum eigenen Nachteil ausgelegt wird. Ihnen fehlt das nötige Vertrauen in andere Personen, um sich helfen zu lassen (vgl. Schleiffer, 2016, S. 10).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Kind sich sicher und wertvoll fühlt, wenn es sich an seine Bindungspersonen angepasst hat. Es traut sich dadurch auch andere Personen nach Hilfe zu fragen und fühlt sich wichtig genug diese zu bekommen. Seine negativen Gefühle kann

es erklären und weiß, wie es mit äußeren Umständen umgehen kann. Es hat gelernt zielorientiert zu planen und zu handeln und sich an der Wirklichkeit zu orientieren. Die Unterstützung dabei geben ihm seine Eltern, die beide an seiner Bindungsentwicklung beteiligt sind. Können die Eltern diese Aufgabe nicht erfüllen, sind auch Groß-, Pflege- oder Adoptiveltern dazu fähig, die Bindungspersonen für das Kind zu sein (vgl. Ahnert, 2014a, S. 29f). Die Bindungsqualitäten können sich im weiteren Lebensverlauf noch ändern, bleiben aber häufig konstant. Sie können sich durch kritische Lebensereignisse wie Tod eines Angehörigen, Scheidung der Eltern oder traumatisch wirkende Ereignisse ins Negative entwickeln. Ins Positive können sie sich durch eine sichere Partnerschaft oder durch pädagogische/ psychotherapeutische Maßnahmen entwickeln. Daher ist eine unsichere Bindungshaltung im Kindesalter nicht zwangsläufig auch im Erwachsenenalter vorhanden (vgl. Schleiffer, 2016, S. 11).

Dieses Kapitel zeigt, dass die Bindungs- und Beziehungserfahrung des Kindes einen Einfluss auf sein späteres Leben und auch auf seine schulischen Leistungen ausübt. Das nächste Kapitel greift diesen Einfluss auf die schulischen Leistungen auf und setzt sie in den Kontext zur Schüler-Lehrer-Beziehung. In diesem soll erläutert werden, was die Schüler-Lehrer-Beziehung ist, welche Faktoren diese beeinflussen, welche Unterschiede es zu der Erzieher-Kind-Beziehung gibt und wie der aktuelle Stand der Forschung aussieht.

### 3. Die Schüler-Lehrer-Beziehung

In diesem Kapitel soll ein Einblick in die Theorie der Schüler-Lehrer-Beziehung ermöglicht werden. Es beginnt mit einer Definition des Begriffs der Schüler-Lehrer-Beziehung. Im Anschluss werden die Eigenschaften dieser besonderen Beziehungsform beschrieben und mit der Erzieher-Kind-Beziehung verglichen. Darauf folgen die Auswirkungen der Schüler-Lehrer-Beziehung für das weitere Leben des Schülers. In den nächsten Kapiteln werden dann die wissenschaftlichen Erkenntnisse über diese Beziehung erläutert. Zuerst wird der aktuelle Forschungsstand geschildert und im Anschluss werden die für diese Bachelorarbeit relevanten Faktoren der „Visible learning“ Studie beschrieben. Dieses Kapitel zeigt auch, dass die Grundlagen der Bindungstheorie einen Einfluss auf die Schüler-Lehrer-Beziehung ausüben. Im vorigen Kapitel spiegelt sich dieser Einfluss in der schulischen Leistung der Schüler wider, nun richtet sich der Fokus auf die unterschiedlichen Beziehungen, die der Schüler mit seinem Schuleintritt eingeht.

#### 3.1 Begriffsdefinition der Schüler-Lehrer-Beziehung

„Voraussetzung für pädagogisches Handeln ist eine tragfähige Schüler-Lehrer-Beziehung. Sie zeichnet sich durch ein hohes Maß an Verständnis, durch besondere



persönliche Zuwendung und pädagogisch-psychologische Unterstützung aus. Hierzu gehört auch, dass Grenzen gesetzt und Normen und Regeln vereinbart werden. Unterrichtliche und erzieherische Hilfen zur Orientierung im sozialen Umfeld und zur Selbststeuerung dienen der Verarbeitung von belastenden Lebenseindrücken und sollen zu einer individuell und gesellschaftlich akzeptierten Lebensführung beitragen.“ (KMK, 2000, S. 14)

Das oben genannte Zitat ist die Definition der Schüler-Lehrer-Beziehung, die die Kultusministerkonferenz (KMK) festgelegt hat. Es zeigt, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung einen wesentlichen Einfluss auf das schulische und gesellschaftliche Leben des Schülers hat. Hattie gibt in seiner „Visible learning“ Studie, die in Kapitel 3.3.4 vertiefend behandelt wird, der Schüler-Lehrer-Beziehung eine Effektstärke von 0,63, womit sie zu den bedeutenden Faktoren für den Leistungserfolg der Schüler zählt. Er bezeichnet diese Beziehung als vertrauens- und zutrauensvoll. In dieser sollen sich beide Beziehungspartner geborgen, umsorgt und wohl fühlen, was nach Hattie unerlässlich für die schulische Leistung und der Bildung im Allgemeinen ist. Er sieht gute Lehrpersonen als leidenschaftlich und schülerzentriert an, die Lernende daher zum Ausgangs- und Endpunkt des Lernprozesses machen. Der Leistungserfolg ist somit beiden Seiten zuzurechnen, wie auch das mögliche Scheitern auf Lehrende und Lernende zurückgeführt wird. Das Scheitern wird als Chance gesehen, neue Wege zu finden und es solange zu versuchen, bis es gelingt (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 124f). Da nun die Grundlage der Schüler-Lehrer-Beziehung erläutert wurde, sollen im Folgenden die Eigenschaften der Schüler-Lehrer-Beziehung näher untersucht werden, um sie mit denen der Erzieher-Kind-Beziehung abzugleichen.

### 3.2. Eigenschaften der Schüler-Lehrer-Beziehung und Vergleich mit der Erzieher-Kind-Beziehung

„Schulische Bildung gleicht einer Eintrittskarte in die Welt des Wissens, der beruflichen Möglichkeiten und Chancen, die in einem sozialen Setting der Integration und Inklusion erworben wird.“ (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 122f)

Dieses Zitat beschreibt das Ziel der Schüler-Lehrer-Beziehung, die im letzten Kapitel bereits definiert wurde. Im Folgenden sollen nun die Eigenschaften dieser Beziehungsform erläutert werden, die das soziale Setting mit beeinflussen. In dieser besonderen Umgebung können die Kinder aufwachsen, sich orientieren lernen und ihre Identität entwickeln (vgl. Ecarius & Wahl, 2009, S. 13). Lehrpersonen verfolgen daher als wichtigstes Ziel ein gutes Lernklima zu schaffen. Das bedeutet, eine offene Fehlerkultur zu leben und zu verstehen, dass Lernen kein linearer Prozess ist (vgl. Hattie, 2018, S. 28). Kinder werden von verlässlichen und Sicherheit gebenden Personen am meisten motiviert (vgl. Grossmann & Grossmann, 2006, o. S.). Nach Hattie hat die Lehrperson einen großen Einfluss auf die schulischen Leistungen des Lernenden, weswegen

die Beziehung zu ihm sehr wichtig ist. Das gegenseitige Vertrauen und die Glaubhaftigkeit innerhalb dieser Beziehung ist notwendig, um Lehren und Lernen zu ermöglichen (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 129f). Die Kommunikation innerhalb dieser Beziehung ist bedeutend, damit Lernender und Lehrender besser miteinander interagieren können, was einen positiven Einfluss auf das Lernen haben kann (vgl. Maitzen, 2017, S. 16).

Die Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung ist bedeutend für den Lernerfolg, aber auch das Unterrichtsklima<sup>12</sup> ist hierfür entscheidend. Dieses wird nicht nur von der Lehrperson und dem Schüler, sondern auch von der weiteren Klassenzusammensetzung beeinflusst. Die positive Unterrichtsqualität kann das Erleben der sozialen Eingebundenheit, der Motivationsförderung und der kognitiven Verarbeitung des Unterrichtsinhalts ermöglichen (vgl. Lipowsky, 2015, S. 93–96). Ein weiterer Aspekt für ein gutes Unterrichtsklima ist Humor. Er kann dabei helfen, schwierige Situationen zu meistern und sowohl den Aufbau der Klassengemeinschaft als auch der Schüler-Lehrer-Beziehung zu stärken. Die Erinnerung und das Lernen können sich durch Humor verbessern, da dieser beim Angstabbau helfen kann (vgl. Syring, 2017, S. 99f). Ein gutes Unterrichtsklima setzt sich aus gegenseitigem Respekt, den von beiden Seiten verlässlich eingehaltenen Regeln und der gemeinsam geteilten Verantwortung für den Leistungserfolg der Schüler zusammen. Die Gerechtigkeit und Fürsorge, welche die Lehrperson den Schülern entgegenbringt, sind bedeutend für das Unterrichtsklima (vgl. Meyer, 2018, S. 47). Daraus resultiert, dass der Lehrende in dieser Beziehung verschiedene Aufgaben übernehmen muss. Er ist Ansprechpartner für Eltern, Schüler und andere Lehrer. Er ist mitverantwortlich für das soziale Leben innerhalb der Klasse, da eine effiziente Klassenführung ein Schlüsselmerkmal für gute Unterrichtsqualität sein kann. Die Klassenführung und die gute Unterrichtsqualität stehen in Wechselwirkung zueinander, da die aktive Teilnahme und die Motivation der Schüler sich in der Klassenführung widerspiegeln. Herrscht eine gute Klassenführung, fällt es Lehrenden leichter in diesen Klassen zu unterrichten und es gibt weniger Probleme. Beeinflussen kann die Lehrperson die Unterrichtsqualität auch, indem sie ihre methodischen, didaktischen und fachlichen Kompetenzen richtig anwendet und weiterentwickelt (vgl. Helmke & Weinert, 2012, S. 171–176). Inwieweit die Weiterbildung von Lehrenden einen Einfluss auf die Schüler-Lehrer-Beziehung haben kann, wird in Kapitel 3.3.4 näher erläutert.

Fach- und Methodenkompetenz sind auch bei Disziplin Konflikten zwischen Schülern und Lehrern wichtig. Planen die Lehrer ihren Unterricht gewissenhaft und kompetent, können sie diesen emotional ausgeglichener steuern. Sind sie unvorbereitet, werden sie schnell nervös. Die

---

<sup>12</sup> Unterrichtsklima= humane Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung, um das bestmögliche Lernumfeld zu schaffen (vgl. Meyer, 2018, S. 47)

Schüler werden durch den Übertragungseffekt ebenfalls nervös und wenden sich anderen Aktivitäten zu (vgl. Becker & Becker, 2007, S. 218–222). Bei einer durchdachten Planung können Lehrende kurz- und mittelfristig den Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler anpassen (vgl. Beywl, 2015, S. 16). Die gestellten Aufgaben sollten daher schwer genug sein, um die Aufgabenbewältigung der Schüler zu fördern, aber lösbar sein, damit die Schüler sich zufrieden fühlen können, wenn sie diese lösen konnten (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 125).

Klarheit, Kontrolle und Fürsorge sind wichtig für das Lehrerverhalten. Die Berufsjahre oder die bisherige Erfahrung sind nicht von Bedeutung (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 138). Erfolgreiche Lehrpersonen können mit dem Beruf des Regisseurs verglichen werden. Sie verfolgen das Ziel der Unterrichtsstunde, prüfen die ausgewählten Methoden vorher und berücksichtigen die Voraussetzungen, welche die Lernenden bereits besitzen. Daher sind gegenseitige Akzeptanz und Kooperation die wichtigsten Merkmale der Schüler-Lehrer-Beziehung, um so gemeinsam zu lernen (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 138f). Helmke und Weinert ergänzen diese wichtigen Merkmale der Beziehung um Freundlichkeit, Unterstützung und wechselseitigen Respekt, die sich auf das Lernklima und die Schüler-Lehrer-Beziehung auswirken (vgl. Helmke & Weinert, 2012, S. 176). Für Schulanfänger ist ein weiteres wichtiges Merkmal, dass ihre Lehrpersonen ihnen Sicherheit geben (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 122). Das Wichtigste sollte für Lehrpersonen immer sein, dass ihre Schüler sich wertgeschätzt, unterstützt und respektiert von ihnen fühlen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 122–125). Die Bedeutung dieser Beziehung wird besonders bei psychisch oder physisch missbrauchten Kindern ersichtlich. Sie vertrauen sich ihren Lehrern häufig als erstes an. Findet der Missbrauch in der eigenen Familie statt, ist der Lehrer der häufigste Ansprechpartner (vgl. Largo, 2017, S. 163).

Da nun die Eigenschaften der Schüler-Lehrer-Beziehung erläutert wurden, folgt nun der Vergleich mit der Erzieher-Kind-Beziehung. Der Erzieher ist weder die erste noch die wichtigste Bezugsperson im Leben eines Kindes und die Beziehung ist zeitlich festgelegt (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 151). Besonders in der Anfangszeit in der Kita, wenn das Kind mit der Umgebung noch nicht vertraut ist, ist sein Bindungsverhaltenssystem aktiviert. Dadurch sind die täglichen Trennungen von den Bezugspersonen und die Gruppensituation in der Kita belastend und ängstigend für das Kind. Zu seinen Erziehern versucht das Kind eine Bindungsbeziehung, die als sekundäre Bindungsbeziehung bezeichnet wird, einzugehen. Diese Beziehung weist, mehr oder weniger ausgeprägt, die bisherigen Bindungserfahrungen des Kindes zu seinen Bezugspersonen auf. Sie wird durch die Feinfühligkeit des Pädagogen und des Bindungskonzepts des Kindes gestaltet. Die Feinfühligkeit der Fachkraft zeigt sich, indem es einen Ausgleich zwischen den Interessen der Gruppe und des einzelnen Kindes gibt (vgl. Schleiffer,

2016, S. 13f). Durch seine Feinfühligkeit wird der Erzieher für die Kinder zugänglicher. Er bemerkt die Signale der Kinder und kann angemessen darauf reagieren, wie im besten Fall bereits die primären Bezugspersonen des Kindes (s. Kapitel 2.2). Daher entstehen sichere Erzieher-Kind-Beziehungen in Gruppen, in denen Erzieher sich empathisch gegenüber der Gesamtgruppe verhalten (vgl. Ahnert & Thiel, 2015, S. 125–132). Kinder, die ihre Erzieher als feinfühlig wahrnehmen, können zu ihnen eine sichere Bindungsqualität aufbauen. Pädagogen sollten unterstützend, engagiert, fürsorglich und wertschätzend sein. Zudem sollten sie über ein bindungs- und entwicklungspsychologisches Basiswissen verfügen. Sie sollten sich selbst reflektieren können und eine gute Kooperationsfähigkeit, besonders den Eltern der Kinder gegenüber, besitzen. (vgl. Schleiffer, 2016, S. 19f). Die Autonomie- und Kontrollbedürfnisse des Kindes sollten von den Erziehern feinfühlig aufgefangen werden. Die Problemlösekompetenz sollte von ihnen unterstützt werden, indem sie das Kind für seine Versuche loben. Bei Problemen sollte das Kind ermutigt werden, um Hilfe zu bitten (vgl. Schleiffer, 2016, S. 19).

Die Bindung zum Erzieher ist in der Kita altersabhängig. Kleine Kinder brauchen mehr Sicherheit und stressreduzierende Maßnahmen, während ältere Kinder mehr erzieherische Unterstützung beim Erkunden ihrer Umwelt und ihrem Wissenserwerb benötigen. Durch das aktive Zuhören kann der Erzieher zu dem Kind eine Vertrauensbasis schaffen, da er ihm so Aufmerksamkeit und Empathie entgegenbringt (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 36-42). Die Kita ist die erste Institution, die das Kind besucht. Damit dies gelingen kann, muss das Kind lernen, längere Zeit von seinem familiären Umkreis getrennt zu sein. Die beste Erziehungsform für Erzieher und Eltern ist hierbei der autoritative Erziehungsstil. Bei diesem sind die Erzieher sehr feinfühlig und kümmern sich um das Kind. Gleichzeitig sind sie in ihrer Erzieherrolle gefestigt, sodass sie das Kind vertrauens- und respektvoll erziehen können. Durch diesen Erziehungsstil lernen Kinder Regeln und Konsequenzen kennen und können sich an ihnen orientieren (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 81–86). In der Erzieher-Kind-Beziehung läuft ein großer Teil der Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsprozesse ab. Die Erzieher kümmern sich um die Versorgung der Kinder und die Befriedigung ihrer emotionalen Bedürfnisse. Sie fördern die soziale Entwicklung und die Selbstkontrolle der Kinder, lehren sie Fähigkeiten zur Konfliktlösung und ermöglichen ihnen im freien Spiel, selbstständig zu lernen (vgl. Textor, 2007, o. S.). Die Erzieher müssen eine gute Sozial- und Beobachtungskompetenz besitzen, damit sie jedes Kind individuell fördern und in seiner Entwicklung weiterbringen können. Diese Beobachtungen helfen ihnen, dann eine möglichst entwicklungsförderliche Lernumwelt für das Kind zu schaffen, welche sie mit unterschiedlichen Freizeitaktivitäten und verschiedenen

Materialien kindgerecht abstimmen. Diese stimulierende Umwelt, die der Erzieher damit schafft, ist eines der wichtigsten Kriterien seiner Beziehung zu dem Kind. Durch die Dokumentation dieser Entwicklung, mithilfe von beispielsweise Portfolioarbeit, erlebt das Kind seine Selbstwirksamkeit und entwickelt dadurch mehr Selbstvertrauen in sich und seine Handlungen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 87ff). Der Wissenserwerb in der Kita ist im Vergleich zur Schule implizit und passiert eher unbewusst und beiläufig beim Spielen (vgl. Schleiffer, 2016, S. 4).

Erzieher und Lehrer in der Grundschule können zu Bezugspersonen für das Kind werden, wenn sie in ihrer Persönlichkeit nicht distanziert sind und über ausreichendes entwicklungspsychologisches Wissen verfügen (vgl. Grossmann & Grossmann, 2006, o. S.). Daher sind pädagogische Beziehungen spezialisierter, stärker regelgeleitet und zeitlich enger definiert. Diese Kriterien der pädagogischen Beziehung sind in beiden Beziehungsformen vorhanden, auch wenn sie in unterschiedlichen Kontexten geschehen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 40f). In den folgenden Abbildungen ist die Reihenfolge unwichtig und jeder Aspekt ist gleichbedeutend. Die wichtigsten Kriterien beider Beziehungsformen werden in diesen Diagrammen beschrieben, da sie Ähnlichkeit zueinander aufzeigen, sind die Farben jeweils in den Farbnuancen gehalten.

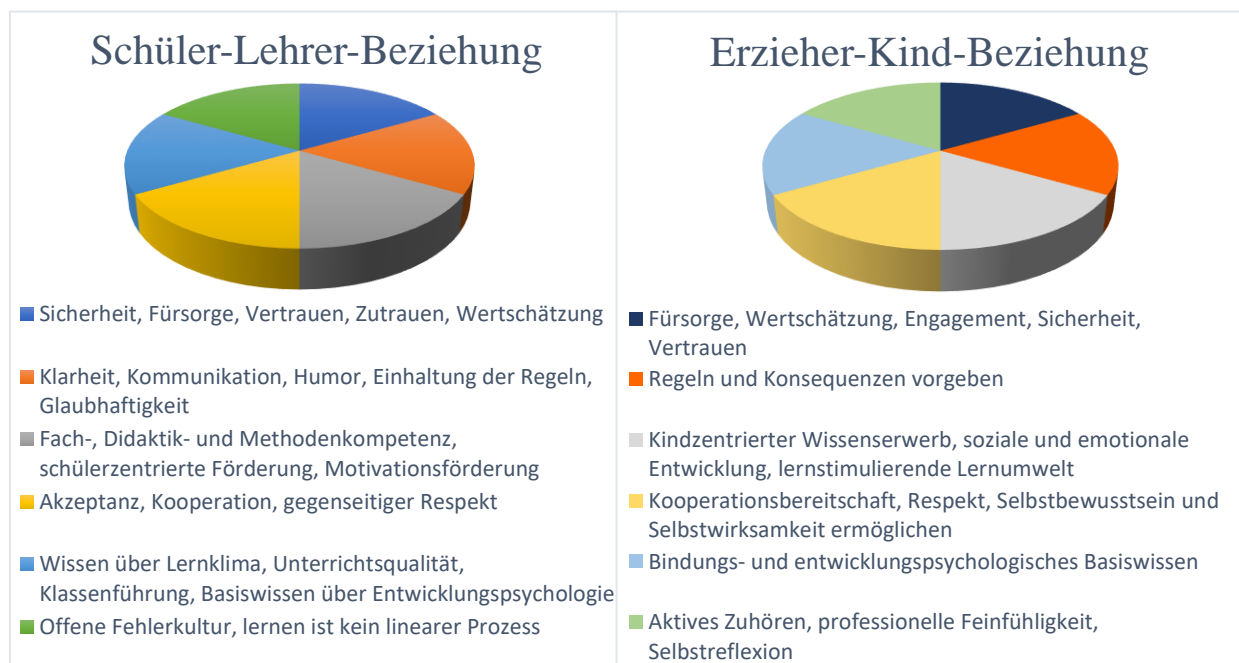


Abbildung 3: Eigene Abbildung nach den oben genannten Kriterien der Schüler-Lehrer-Beziehung

Abbildung 4: Eigene Abbildung nach den oben genannten Kriterien der Erzieher-Kind-Beziehung

Die ersten Punkte beschreiben die Beziehungsformen als vertrauensvoll, fürsorglich, wertschätzend und sicher. Bei der Schüler-Lehrer-Beziehung steht Zutrauen (Abb.3), welches der Lehrer

dem Schüler entgegenbringen sollte, und in der Erzieher-Kind-Beziehung (Abb.4) ist noch Engagement mit aufgenommen. Der nächste Punkt ist bei Abbildung drei die Einhaltung der Regeln, die Klarheit, die Kommunikation, die Glaubhaftigkeit und der Humor. Bei der Abbildung vier sind die Einhaltung der Regeln ebenfalls bedeutend, allerdings wird die Kommunikation nicht weiter erläutert. Der nächste Punkt behandelt die Lehraufgabe des Lehrenden. Bei der ersteren Abbildung wird hier die Fach-, Didaktik- und Methodenkompetenz des Lehrenden zugeordnet, damit dieser die schülerzentrierte Förderung leisten und die Motivationsförderung beim Schüler erreichen kann. Auch die Erzieher haben den Wissenserwerb, die soziale und emotionale Entwicklung und die Schaffung einer lernstimulierenden Umwelt für das Kind als Aufgabe. Der nächste Punkt ist in beiden Beziehungsformen stimmig. Die Beziehung ist gekennzeichnet durch gegenseitigen Respekt und Kooperationsbereitschaft. Bei der Schüler-Lehrer-Beziehung ist auch die Akzeptanz füreinander ein wichtiges Merkmal ihrer Beziehung, während es bei der Erzieher-Kind-Beziehung noch um das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeitserfahrung des Kindes geht, welches die Erzieher mitbeeinflussen können. Der vorletzte Punkt ist bei beiden Beziehungsformen unterschiedlich. Der Lehrende muss sich in der Beziehung zu seinen Schülern Wissen über die Klassenführung, die Unterrichtsqualität und das Lernklima aneignen, um es in der Praxis anzuwenden und den Schülern eine gute Lernumgebung zu schaffen. Zudem sollte er sich ein Repertoire an entwicklungspsychologischem Wissen anlegen, damit er seine Schüler altersentsprechend verstehen und fördern kann. Die Erzieher sollten über Bindungs- und entwicklungspsychologisches Basiswissen verfügen, damit sie auch auf Kinder mit unsicheren Bindungsqualitäten adäquat reagieren können (s. Kapitel 2.2). Das letzte Kriterium ist in beiden Beziehungen unterschiedlich. Es geht hierbei um die Einstellung und Haltung des Pädagogen. Der Lehrer sollte vor allem darauf achten, dass er eine offene Fehlerkultur ermöglicht, in der sich alle Schüler wohlfühlen. Zudem sollte er wissen, dass das Lernen kein linearer Prozess ist, der stetig steigt. Erzieher sollten, um ihre Beziehung zu den Kindern zu stärken, das aktive Zuhören üben, um eine Vertrauensbasis zu schaffen. Dieses Vertrauen sollten sie durch ihre Feinfühligkeit weiter vertiefen und sich immer wieder selbst reflektieren, inwiefern sie die Beziehung stärken können.

Diese Gegenüberstellung beider Beziehungsformen beweist, dass sie sich in einigen Punkten unterscheiden, aber in den grundlegenden Kriterien einer (engen) Beziehung (s. Kapitel 2.1) übereinstimmen. Es zeigt, dass sowohl Erzieher in der Kita als auch Grundschullehrer zu Bezugspersonen für das Kind werden können, auch wenn ihre Beziehungen in unterschiedlichen Kontexten stattfinden. Im nächsten Kapitel soll das Wissen über die Eigenschaften der Schüler-Lehrer-Beziehung angewendet werden, um den aktuellen Forschungsstand nachzuvollziehen.

### 3.3 Der aktuelle Forschungsstand

Im Folgenden sollen drei ausgewählte Studien kurz erläutert werden, die Einflussfaktoren auf den individuellen Leistungserfolg der Kinder, die Schüler-Lehrer-Beziehung und den Übergang von der Kita zur Schule aufzeigen. Die nachfolgenden Studien werden auf die für diese Thesis relevanten Fakten reduziert. Insgesamt zeigt sich, dass besonders die Schüler-Lehrer-Beziehung noch nicht gut in der Forschung miteinbezogen wurde, was auch der Anlass dafür war, in diese Bachelorarbeit eine eigene Forschung einfließen zu lassen.

#### 3.3.1 „BiKS“ Studie

Die erste Studie ist die „BiKS“, was die Abkürzung für: Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen für Kinder im Vor- und Grundschulalter, ist. Das Ziel der BiKS-Studie ist, die zufällig ausgewählten Kindergarten- und Schulkinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und so die Bedingungen der Sprach- und Denkentwicklung sowie die Entscheidungen, wie die Wahl der weiterführenden Schule, zu erforschen (vgl. BiKS, 2020). Die BiKS Studie ist in unterschiedliche Studien unterteilt. Die erste Studie BiKS 3-10 setzt sich mit den Bildungserfahrungen, zu denen die Entwicklungsprozesse und Entscheidungen zählen, auseinander. Diese werden vor und nach dem Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule beschlossen. Das Ziel der Studie ist, die kognitiv-sprachlichen Kompetenzen im Zusammenhang mit der Umwelt des Kindes zu erfassen. Das Erkenntnisinteresse besteht darin, die Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Einzelnen hinsichtlich darauf zu untersuchen, inwiefern die institutionellen und familiären Umwelten diese beeinflussen. Dazu wurde im September 2005 eine Gruppe von Kindergartenkindern ausgewählt und bis zum Ende der Grundschulzeit begleitet. Die Kinder waren am Anfang der Studie im Schnitt dreieinhalb und am Ende der Studie zehn Jahre alt. Insgesamt wurden diese Kinder in zehn Haupt- und vier Nebenerhebungen untersucht und ihre Daten gesammelt. Zusätzlich dazu wurden auch ihre Eltern, Erzieher, Lehrer, Kita- und Schulleiter befragt (vgl. Homuth, Mann, Schmitt & Mudiappa, 2018, S. 15f).

Die Erkenntnisse dieser Studie waren, dass sich ein längerer Kitabesuch positiv auf die mathematischen Fähigkeiten eines Kindes auswirken kann. Zudem zeigte sich, dass die Kita und die Familie die wichtigsten Bezugspunkte für die frühe Entwicklung von Kindern sind. Zusätzlich dazu wurde bestätigt, dass die Kita, neben der Familie, der Ort ist, an dem die Kinder auf die Schule vorbereitet werden (vgl. Homuth & Karwath, 2013, S. 7f). Im Rahmen der BiKS-Studie 3-10 wurden auch die Lehrer der Kinder befragt. Zwei Drittel der Lehrer sagten aus, dass die Förderung des allgemeinen Wissens, die mathematischen Fähigkeiten und die Stärkung der

Persönlichkeit in der Kita ausreichend gefördert wurde. Die Sprache, die Konzentrationsfähigkeit, das Denken und die sozialen Fähigkeiten fand die Mehrheit der Lehrer noch nicht genügend gefördert. Zusammengefasst zeigt es, dass die Mehrheit der Lehrer die Förderung in den Kitas angemessen findet, lediglich bei den letzten genannten Bereichen sieht der Großteil der Lehrer noch Unterstützungsbedarf (vgl. Große, 2013, S. 29ff). Besonders die sozialen Kompetenzen, die wichtig für die Schüler-Lehrer-Beziehung und damit relevant für diese Bachelor-Thesis sind, scheinen aus der mehrheitlichen Sicht der Lehrer in der Kita noch nicht genug gefördert zu werden. Eine weitere Erkenntnis der Studie ist, dass der Wechsel der Betreuungsperson vom Erzieher zum Lehrer bei Jungen mehr Probleme auslöst als bei Mädchen. Auch die Integration innerhalb der Klasse und die Bewältigung der Schulaufgaben fallen Jungen schwerer. Familiär wirkt sich das Bildungsniveau der Eltern auf das Kind aus, wodurch Kinder aus bildungsnahen Familien eher dazu in der Lage sind, selbständig Schulaufgaben zu bearbeiten. Zusätzlich dazu zeigte sich, dass der Schulalltag besser erträglich und die Lernfreude in den ländlichen Gegenden höher ist als in den städtischen (vgl. Pohlmann-Rother, Kratzmann & Wehner, 2010, S. 49). Das Kompetenzerleben des einzelnen Schülers kann durch die Mitschüler positiv verstärkt werden, da diese einen größeren Einfluss als der Lehrer haben (vgl. Kleine & Schmitt, 2018, S. 69). Die BiKSplus 3-18, die alle BiKS- Studien zusammenfasst, ist die erste nationale Studie, die sich mit den langfristigen Kompetenzen der bereits oben genannten kindlichen Lernumwelten beschäftigt. Die Studie startete 2005 und endete am 31. Dezember 2020 (vgl. BiKSplus [3-18], 2020).

### 3.3.2 Projekt: „Lehrer-Schüler-Beziehungen und Lehrergesundheit“

Die nächste Studie ist das Projekt „Lehrer-Schüler-Beziehungen und Lehrergesundheit“, welches von der Universität Tübingen und der Hochschule Esslingen 2012 ins Leben gerufen wurde. Diese soll die Erwartungen der Schüler und Lehrer hinsichtlich ihrer Beziehung erforschen. Die Erhebung fand von April bis Juni 2012 statt und erfasste die Daten von 20 Lehrern und 427 Schülern. Die Lehrer waren an Haupt-, Real-, Gemeinschaftsschulen und Gymnasien angestellt. Ein Großteil von ihnen unterrichtete zum Zeitpunkt der Erhebung in der achten Klasse, der Rest war für die Klassen sieben und neun zuständig. Die Erhebung verteilte sich auf zwei Unterrichtsstunden. Die erste Stunde wurde als Video mitgeschnitten, in der zweiten bearbeiteten die Schüler einen Fragebogen und die Lehrer absolvierten ein qualitatives Interview. Die Ergebnisse zeigten, dass für die Lehrer besonders die Mitarbeit, die Disziplin, die Freundlichkeit und der Lernerfolg ihrer Schüler im Mittelpunkt standen. Die Ergebnisse der Schüler zeigten hingegen, dass sie die Mitarbeit und den Lernerfolg individuell am Schüler



festmachten und nicht am Lehrer. Ihnen war am wichtigsten, dass der Lehrer zu ihnen freundlich ist, was sie aber auch mit ihrem eigenen Verhalten ihm gegenüber in Beziehung setzten (vgl. Richey, Wesselborg, Bohl, Reiber & Merk, 2014, S. 20–25).

### 3.3.3 „Mit den Augen eines Kindes“ Studie

Die letzte hier vorgestellte Studie heißt „Mit den Augen eines Kindes“ und setzt sich mit den individuellen Prädiktoren für die Schülereinschätzungen der Unterrichtsqualität auseinander (vgl. Iglar, Ohle-Peters & McElvany, 2019, S. 191). Die Datengrundlage dieser Studie stammt aus dem Projekt BiTe (Bild-Text-Integration), welches von der technischen Universität Dortmund entwickelt wurde. Ziel dieser Studie war die Erfassung der Kompetenz von Schülern und Lehrern beim Lernen mit Texten und Bildern (vgl. „BiTe - Institut für Schulentwicklungsfor- schung - Fakultät 12 - TU Dortmund“, 2021). Da die Ergebnisse der BiTe- Studie für diese Bachelorarbeit nicht relevant sind, wird sich im Folgenden auf die oben genannte Studie bezo- gen. Im April 2012 wurde es in Rheinland-Pfalz und 2013 in Nordrhein-Westfalen in den vier- ten Klassen der Grundschulen umgesetzt. Für diese Studie wurden die Daten von 647 Schülern ausgewertet, wovon 50,8% weiblich waren und 33,5% einen Migrationshintergrund<sup>13</sup> hatten. Die Ergebnisse zeigten, dass Schüler ohne Migrationshintergrund eine höhere Motivation und eine positivere emotionale Bindung zum Lehrer aufwiesen. Dadurch schätzten sie die Motiva- tion durch den Lehrer höher ein. Die Unterrichtsstörungen wurden von Schülern mit einem niedrigen sozialen Hintergrund höher eingestuft als von anderen Schülern derselben Klasse. Besonders die kognitiven Fähigkeiten und die emotionale Bindung zum Lehrer wirkten sich signifikant auf die Motivation durch die Lehrkraft aus. Die Resultate zeigen, dass sich die Bin- dung zum Klassenlehrer auf die Motivation der Schüler auswirken kann. Weniger bedeutsam für die Motivation durch den Lehrer und die Unterrichtsqualität ist der Faktor Geschlecht. Da- her ist die Schüler-Lehrer-Beziehung ein wichtiger Faktor für den Lernerfolg bei jedem Schü- ler. Für nachfolgende Studien wurde angemerkt, dass die tatsächliche Unterrichtsqualität sehr subjektiv auf Seiten der Schüler gemessen wurde und bei anderen Studien zusätzlich mithilfe eines externen Beobachters erfasst werden könnte (vgl. Iglar et al., 2019, S. 196–202).

Da nun die Ergebnisse von drei deutschen Studien beschrieben wurden, wird im nächsten Kapitel die bislang umfassendste internationale Studie der empirischen Bildungsforschung

---

<sup>13</sup> Migrationshintergrund = Dieser Begriff ist aktuell in der Kritik, daher werden momentan Alternativen dafür gesucht. Bis diese gefunden und anerkannt sind, wird im Folgenden der aktuell noch gängige Begriff genutzt

erläutert. Da diese auch in einem Kapitel auf die Schüler-Lehrer-Beziehung eingeht, haben die Ergebnisse für diese Bachelorarbeit eine hohe Bedeutung.

### 3.3.4 “Visible learning“ Studie

„Das Einzige, was Kinder und Jugendliche brauchen, um in der Schule zu lernen, ist ein Puls.“ (Hattie & Zierer, 2018, S. 9)

John Hattie, ein neuseeländischer Pädagoge, hat die “Visible learning“ Studie erstmals 2008 veröffentlicht. Zu diesem Zeitpunkt umfasste sie 816 Meta-Analysen und 52.469 Einzelstudien, an denen insgesamt über 20 Millionen Lernende mitgewirkt haben. Damit hatte die Hattie Studie bereits 2008 die größte Datengrundlage der empirischen Bildungsforschung, die jemals in einer Studie ausgewertet wurde. Im Jahr 2013 veröffentlichte Hattie dann die “Visible teaching“ Studie mit 931 Meta-Analysen und 60.167 Einzelstudien, in denen ca. 240 Millionen Lernende mitwirkten. 2017 wurde dann die erstmals letzte Studie Hatties veröffentlicht. Unter “Visible learning“ aktualisierte er seine Fassung von 2008. Diese basiert auf 1.412 Meta-Analysen, 82.955 Einzelstudien und vereint dadurch die Leistung von ca. 300 Millionen Lernenden (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 27). Wichtig ist, dass Hattie in seinen Studien nur die Leistungen der Schüler miteinbezogen hat. Er konnte nicht die Motivation oder das Selbstkonzept der Schüler messen (vgl. Lotz & Lipowsky, 2015, S. 100).

Die Hattie Studie der 2017 veröffentlichten Fassung beinhaltet neun Bereiche, die einen Einfluss auf die Leistung der Schüler ausüben (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 32). Im Folgenden sollen nun die für diese Thesis relevanten Bereiche näher erläutert werden. Diese sind die Lernenden und die Lehrperson. Lernende definiert Hattie als alle Faktoren, welche die geistigen, körperlichen und seelischen Voraussetzungen der Schüler in den Blick nehmen. Die entscheidenden Ergebnisse dieses Bereiches sind, dass die Kooperation zwischen Lehrenden, Elternhaus und Lernenden funktioniert. Einer der wichtigsten Faktoren, der mit einer Effektstärke<sup>14</sup> von 1,22 zu einer der höchsten Faktoren der Studie gehört ist, dass Lehrpersonen die Selbsteinschätzung ihrer Lernenden mit dem eigenen Leistungsniveau des Schülers und seinen Selbstwirksamkeitserwartungen in Einklang bringen. Das bedeutet, dass sich die Lehrpersonen mit dem Selbstvertrauen und den Ängsten des Schülers befassen müssen, da diese oft Hindernisse beim Lernen sein können. Auch das Elternhaus beeinflusst den Schüler in seinen Leistungen. Der sozioökonomische Status mit einer Effektstärke von 0,56 sowie das häusliche

---

<sup>14</sup> Effektstärke= ist ein statistisches Maß, welches zur Angabe von der Bedeutsamkeit des Zusammenhangs zwischen zwei Faktoren benutzt wird (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 28)

Anregungsniveau mit einem Wert von 0,53 können sich auf die Leistung des Schülers auswirken. Die Lehrperson kann ihren Einfluss nutzen und die Eltern zur Kooperation ermutigen. Dabei ist es wichtig, nicht zwischen den Eltern zu differenzieren, sondern alle Eltern zu unterstützen und zu versuchen, die Sprache von ihnen zu sprechen. Gegebenenfalls kann es für Lehrer hilfreich sein, ihre eigene Haltung bezüglich Migration und bildungsfernen Menschen zu reflektieren, um einen besseren Umgang mit ihnen zu gewährleisten (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 42–55).

Der Bereich Unterricht ist der meistforschte Bereich der Studie mit 632 Meta-Analysen. Ein großer Effekt ist die Rückmeldung der Lehrperson an den Schüler mit einer Effektstärke von 0,7. Dieser Faktor ist besonders interessant, da er in 31 Meta- und 1.431 Einzelstudien erforscht wurde. Er beinhaltet die größten Datenmengen und kann auf den deutschsprachigen Raum übertragen werden (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 86–89). Die Klassengröße zu reduzieren hat nur einen positiven Einfluss, wenn die Lehrperson den Unterricht dadurch verbessert (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 11). Auch bei der eigenen empirischen Forschung wurde auf die Klassengröße und die Rückmeldung der Lehrperson eingegangen. Die Ergebnisse davon werden in Kapitel fünf behandelt. Lob und schlechte Rückmeldungen sind für die Schüler-Lehrer-Beziehung in Form eines Feedbacks entscheidend (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 91f). Das Feedback erfolgt hierbei auf vier verschiedenen Ebenen: der Ebene der Aufgabe, des Prozesses, der Selbstregulation und des Schülers (vgl. Maitzen, 2017, S. 12). Die Ziele sind bei jedem individuell. Im Allgemeinen soll es aber die Schüler weiter in ihrer Leistung herausfordern. Ein weiterer wichtiger Effekt, der sich auch auf die Schüler-Lehrer-Beziehung auswirkt, ist das kooperative Lernen. Dieses hat eine geringere Effektstärke mit 0,47, ist aber besonders in der Grundschule von Bedeutung, da hier die Basis für das kooperative Lernen gelegt wird. Dadurch entscheidet sich bereits dort, wie erfolgreich der Schüler in den nächsten Jahren dadurch lernen kann (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 99f). Der Erfolg des Unterrichts zeigt sich darin, wie klar der Lehrer die Ziele formulieren kann. Schafft er dies, kann jede Methode erfolgsversprechend sein. Die Rückmeldungen der Schüler dienen dabei als Schlüsselfaktor für das sichtbare Lernen und sollten in die Entscheidungen der Lehrperson einbezogen werden. Die Haltung der Lehrenden ist hierbei ebenso entscheidend, da sie die Methodenwahl bestimmt. Zudem zeigt sich dadurch auch, ob die Lehrenden eine offene und konstruktive Fehlerkultur in ihren Unterricht integrieren können (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 111f) (s. Kapitel 3.2).

Der letzte wichtige Bereich in der Hattie Studie für diese Thesis ist die Lehrperson und die Schüler-Lehrer-Beziehung. Zu der Lehrperson werden von Hattie alle Faktoren der Haltung und der didaktischen, pädagogischen und fachlichen Kompetenzen gezählt. Zusammen mit dem

Bereich des Elternhauses ist es der am wenigsten erforschte Bereich der Studie, gleichzeitig ist es aber auch der einflussreichste. Von den 16 Faktoren dieses Bereichs haben zehn eine Effektstärke über 0,4, wodurch sie signifikant und damit bedeutend sind. Die Fachkompetenz des Lehrers, wie sie auch schon in der Abbildung in Kapitel 3.2 dargestellt wurde, hat erst einen positiven Einfluss auf die Schüler, wenn die Lehrperson auch über eine didaktische und pädagogische Kompetenz verfügt. Wie auch in Kapitel 3.2 bereits erwähnt, hat die Lehrerfort- und -weiterbildung einen signifikanten Einfluss mit einem Effekt von 0,49. Doch auch Unterrichtsbeobachtungen und die bereits erläuterte Rückmeldung durch die Schüler können die Professionalität des Lehrers stärken und die schulische Leistung der Schüler begünstigen (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 121–124). Wichtig ist die gegenseitige Anerkennung innerhalb der Schüler-Lehrer-Beziehungen, um diese zu stärken (vgl. Lotz & Lipowsky, 2015, S. 106). Besonders die Glaubwürdigkeit mit einer Effektstärke von 0,9 und die Einschätzung des Leistungsniveaus durch den Lehrer mit einem Effekt von 1,41 sind wichtige Faktoren. Diese kann der Lehrer durch seine pädagogische, fachliche und didaktische Kompetenz lernen und den Schülern dadurch entgegenbringen. Jeder der Bereiche hat einen Einfluss auf den schulischen Erfolg des Schülers und doch nimmt die Lehrperson nach Hattie eine besondere zentrale Stellung ein. Die Ergebnisse der Hattie Studie konnten zeigen, dass bereits ca. 50% der Lehrer alle Anforderungen umsetzen (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 149-163). Zusammenfassend kann man sagen, dass die Lehrperson einen großen Einfluss auf die Lernenden hat. Auch wenn die Lernenden aus unterschiedlichen familiären Verhältnissen kommen, kann die Lehrperson durch ihre Unterstützung und Kooperation mit den Eltern auch im Elternhaus viel bewirken. Engagement für die Schüler, Selbstreflexion über mögliche Vorurteile und das Interesse, sich immer weiterzubilden und die Rückmeldungen der Schüler anzunehmen, zeichnen eine gute Lehrperson nach Hattie aus. Die ca. 50% der Lehrer, die diese Anforderungen nach Hattie noch nicht umsetzen, sollten an ihre Schlüsselfunktion im Lernerfolg der Schüler erinnert werden, damit auch sie die Anforderungen umsetzen können und die Schüler unterstützt werden.

Mit diesem Kapitel endet der Theorieteil und der Fokus dieser Thesis richtet sich in den folgenden zwei Kapiteln auf die empirische Untersuchung, die im Rahmen dieser Bachelorarbeit durchgeführt wurde. Auch wenn es bereits einige Studien über den Lernerfolg von Schülern gibt, wird immer wieder deutlich, wie wenig bisher über die Schüler-Lehrer-Beziehung explizit erforscht wurde. Da die Bedeutung dieser Beziehung bereits verdeutlicht wurde, soll nun in der eigenen empirischen Forschung diese näher untersucht werden. Dafür wird im nächsten Kapitel die quantitative Methode vorgestellt und in Kontext zu der Fragestellung dieser Thesis gesetzt.

## 4. Methodik

Da der theoretische Teil bereits erläutert wurde, soll im Folgenden nun der empirische Teil dieser Bachelorarbeit im Fokus stehen. Dafür werden als Einführung die Fragestellung und die allgemeinen Forschungsziele erläutert. Darauf folgend wird die Stichprobe beschrieben und die Akquirierung für diese Bachelorarbeit. Darauf aufbauend wird das Erhebungsinstrument näher erläutert. Abschließend wird das Vorgehen für den empirischen Teil zusammengefasst, um im nächsten Kapitel die Auswertung der Ergebnisse vornehmen zu können. Der Fragebogen, der für diese Bachelorarbeit erstellt wurde, befindet sich im Anhang.

### 4.1 Forschungsziel, Fragestellung und Erkenntnisinteresse

Das Forschungsziel dieser empirischen Methode besteht darin, die Beziehung zwischen Grundschullehrkräften und ihren Schülern zu analysieren. Im Fokus steht die Annahme, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung eine prägende Bindung sein kann und das weitere Leben sowie die Beziehungserfahrungen des Schülers beeinflussen könnte. Des Weiteren wird vor der Untersuchung angenommen, dass sich demographische Unterschiede auswirken können und auch die elterliche Arbeitssituation während der Grundschulzeit einen Einfluss auf die Schüler-Lehrer-Beziehung haben könnte. Die Forschungsfrage besteht daher aus zwei Teilen. Zum einem soll beantwortet werden, ob die Schüler-Lehrer-Beziehung grundsätzlich eine prägende Bindung sein kann, die einen Einfluss auf das weitere Leben des Schülers hat. Zum anderen soll erforscht werden, welche Einflussfaktoren sich auf diese besondere Beziehungsqualität auswirken.

Das Erkenntnisinteresse besteht darin, die wichtige Rolle der Grundschullehrkräfte im Umfeld der Schüler zu erforschen. Sie sind nach den Erziehern die ersten institutionellen Bezugspersonen der Kinder und haben ihnen gegenüber eine wichtige Vorbildfunktion (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 40f). Wie bereits erwähnt, sind sie im Fall eines Missbrauchs oft die ersten Personen, denen sich Kinder anvertrauen. Die Hattie Studie ist bislang die erste internationale und nationale Studie, welche die Schüler-Lehrer-Beziehung als signifikanten Faktor für den Leistungserfolg der Schüler miteinbezieht. Zusammenfassend zeigt sich, dass es wichtig ist, diese Beziehungsform zu erforschen. Ebenfalls von Bedeutung ist, dass Lehrer auch Bezugs- und Bindungspersonen für ihre Schüler werden können, was bei Schülern, die keine gute Bindungsqualität zu ihren bisherigen Bezugspersonen aufbauen konnten, eine große Unterstützung sein kann. Diese Erkenntnisse zeigen, dass die empirische Untersuchung dieser besonderen Beziehungsform sinnvoll ist, um die einflussreichen Faktoren auf die Schüler-Lehrer-Beziehung herauszufiltern und die nachhaltige Beziehungsqualität verbessern zu können.

## 4.2 Stichprobe

Die Stichprobe dieser Umfrage ist insofern beschränkt, als dass sie nur von Personen absolviert werden konnte, die über einen Internetzugang verfügen oder jemanden hatten, der ihnen dabei behilflich sein konnte. Die Verbreitung der Fragebögen erfolgte über die sozialen Medien (Facebook, Instagram und WhatsApp), über den E-Mail-Verteiler der HAW an alle Studierenden und der Website der Fakultät Wirtschaft und Soziales der HAW, um möglichst viele unterschiedliche Probanden zu erreichen. Die Zitate, die in der Einleitung zu finden sind, sind zusätzlich zur empirischen Forschung zu sehen, da die Kinder zu jung waren, um den Fragebogen eigenständig beantworten zu können. Diese kommen von zwei Kindern, von denen eines in die erste Klasse der Grundschule geht und eines sich in der Vorschule befindet. Die anderen beiden Zitate sind von Personen, die während des zweiten Weltkrieges die Grund- und weiterführende Schule besucht haben. Diese Zitate sollen beispielhaft verdeutlichen, inwieweit sich die Schulen in den letzten siebzig Jahren im direkten Vergleich zu heute verändert haben und wie dadurch auch die Schüler-Lehrer-Beziehung beeinflusst wurde.

## 4.3 Erhebungsinstrument

„Unter der wissenschaftlichen Fragebogenmethode („questionnaire method“) verstehen wir die zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen und numerischen Selbstausskünften von Befragungspersonen zu ausgewählten Aspekten ihres Erlebens und Verhaltens in schriftlicher Form.“ (Döring & Bortz, 2016, S. 398)

Ein Fragebogen wird eigenständig von den Teilnehmern ausgefüllt und kann sowohl postalisch, per Internet, mobilen Endgerät<sup>15</sup> oder in einer Face-to-Face Situation zur Verfügung stehen. Die Vorteile einer Fragebogenbefragung sind, dass es keinen geschulten Interviewer benötigt, es zeitsparender ist und die Teilnehmer anonymer und diskreter antworten können als in einem Interview. Die Nachteile können die Lese- und Schreibkompetenz sein, die vorhanden sein müssen, um den Fragebogen ausfüllen zu können und dass die Ergebnisse weniger transparent sind als im direkten Interview (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 398f). Die Umfrage in dieser Bachelorarbeit setzt auch die Lese- und Schreibkompetenz voraus. Es wurde sich für einen digitalen Fragebogen entschieden, da teilweise sehr intime Fragen beinhaltet sind, wie z. B. das Verhältnis zu den eigenen Eltern. Im digitalen Format ist die Teilnahme anonym, wodurch mehr Teilnehmer den Mut aufbringen konnten, diese Umfrage zu absolvieren.

---

<sup>15</sup> Endgerät = elektronisches Gerät der Informations- und Telekommunikationstechnik, das am Teilnehmeranschluss mit einem Daten- oder Kommunikationsnetzwerk verbunden ist, bspw. Smartphone oder Tablet (vgl. „DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache“, 2016)

Neben den telefonischen Umfragen sind Onlineumfragen heutzutage die häufigste Befragungstaktik, die sowohl in der sozial-, privatwirtschaftlichen und auch akademischen Forschung eingesetzt werden kann (vgl. Kuckartz, Ebert, Rädiker & Stefer, 2009, S. 12). Bei einer Onlinebefragung, welche auch für diese Thesis verwendet wurde, wird der Fragebogen im Internet verbreitet. Die Antworten der Teilnehmer werden dann auf einem Befragungsserver gespeichert und stehen als Datensätze zur Verfügung (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 414). Für die Umfrage dieser Bachelorarbeit wurde die Software „Unipark“ verwendet. Ein weiterer Vorteil der Onlineumfragen ist, dass Schiebeskalen miteingebaut werden können, anhand derer die Befragten ihre Antworten nach ihrer eigenen Relevanz sortieren konnten. Zudem gibt es Filter bei den Fragen, die im nächsten Kapitel genauer erläutert werden, und es kann die genaue Ausfüllzeit dokumentiert werden. Hilfreich ist auch, dass während der Umfrage bereits Zwischenergebnisse eingesehen werden können. Ein guter Fragebogen zeichnet sich dadurch aus, dass er auf das Medium abgestimmt ist. Beim Onlinefragebogen sollte das Lesen vom Bildschirm einbezogen werden. Die Anordnung der Fragen sollte durchdacht werden, damit es nicht zu viel und unübersichtlich wird, aber es andererseits auch nicht zu viele Seiten werden, durch die sich der Teilnehmer klicken muss (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 414). Ein Fortschrittsbalken sollte ebenfalls vorhanden sein und kann eine motivierende Wirkung auf die Teilnehmer ausüben. Die Bearbeitungszeit von 15 Minuten sollte trotz dessen nicht überschritten werden (vgl. Kuckartz et al., 2009, S. 37). Die mobilen Onlineumfragen, welche am Endgerät ausgeführt werden können, werden seit der Verbreitung der internetfähigen Endgeräte mit ihren kostengünstigen Internetflatrates immer attraktiver. Der Fragebogen wird bei ihnen ebenfalls wie beim Onlinefragebogen über das Internet verbreitet und auf einem Befragungsserver gespeichert. Der Vorteil besteht darin, dass sie in freien Zeiten genutzt und somit flexibler verwendet werden können als herkömmliche Onlineumfragen am Computer (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 416f). Auch dieser Fragebogen profitierte durch das digitale Format davon, dass er schnell und einfach in der Freizeit der Probanden absolviert werden konnte. Da nun die Vor- und Nachteile dieser quantitativen Methode näher untersucht wurden, wird im folgenden Kapitel auf das Vorgehen für die Untersuchung innerhalb dieser Bachelorarbeit eingegangen.

#### 4.4 Vorgehen

Der Fragebogen, der im Anhang dieser Bachelorarbeit blanko verfügbar ist, wurde von der Forschenden selbst entwickelt und durch Literatur von (Valentino, 2008), (Ophardt & Thiel, 2015), (Hattie & Zierer, 2018) und (Glüer, 2012) inspiriert. Die Berufsfelder, die am Anfang des Fragebogens zur Wahl stehen, wurden an die der Bundesagentur für Arbeit (vgl. „Erkunde

die Berufsfelder - Bundesagentur für Arbeit“, o. J.), angelehnt. Die Erstellung des Fragebogens erfolgte mit der Software „Unipark“ und der Pretest wurde durch die Erstgutachterin Frau Weidtmann und Personen aus dem persönlichen Umfeld der Forschenden getätigt. Nachdem die Anmerkungen in den Fragebogen umgesetzt wurden, konnte er am 22.12.2020 über die im Kapitel 4.2 bereits beschriebenen sozialen Medien veröffentlicht werden. Einige der Fragen, wie z. B. die über das Verhältnis zu den Eltern, beinhalteten Filter und führten beim Verneinen der Frage direkt zu einer anderen, da diese nicht beantwortet werden konnte.

Zusammenfassend zeigt dieses Kapitel über die quantitative Methode der Onlinebefragung, dass auf diese Weise unterschiedliche Menschen erreicht werden können. Durch die Anonymität und die schnellere Durchführbarkeit zeigen sich vielversprechende Vorteile, auch wenn die Voraussetzung der Lese- und Schreibkompetenz und die fehlende Transparenz der Ergebnisse, da die Teilnehmer diese Umfrage allein durchführten, gegeben war. Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse ausgewertet und mit den bisherigen theoretischen Ergebnissen verglichen.

## 5. Auswertung

Der Abschluss der Umfrage erfolgte am 19.01.2021. Insgesamt wurden 918 Menschen erreicht, die auf die Startseite der Umfrage gegangen sind. Von diesen haben 730 Probanden die Umfrage beendet und 711 die Umfrage beendet und alle Fragen gesehen. Damit liegt die Beendigungsquote bei 79,52%. Die mittlere Bearbeitungszeit der Umfrage beträgt 13:59 Minuten. Danach erfolgte schrittweise die Auswertung der unterschiedlichen Fragen. Da bei einigen Fragen nicht alle Probanden geantwortet haben, wird bei allen Fragen die Gesamtzahl der Probanden mit „n“ angegeben, um aufzuzeigen, wie viele Personen diese beantwortet haben. Einige der Fragen waren offen gestellt, sodass sie händisch gezählt und ausgewertet wurden. Dabei wurden die Antworten der offenen Fragen in Kategorien eingeteilt und entsprechend ausgewertet. Die geschlossenen Fragen wurden mit der Uniparksoftware ausgewertet und in Diagramm- oder in Textform dargestellt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt nicht in der Reihenfolge des Fragebogens, da die unterschiedlichen Themenfelder so besser zusammengefasst werden konnten. Die verschiedenen Kategorien des Fragebogens werden, zur besseren Lesbarkeit, in Unterkapiteln dargestellt. Die Farbe der Diagramme richtet sich nach der jeweiligen Kategorie.

### 5.1 Beschreibung der rekrutierten Stichprobe

Insgesamt konnten 711 Probanden rekrutiert werden, die alle Fragen gesehen und die Umfrage vollständig beendet haben. Davon waren insgesamt 184 männlich, 514 weiblich und acht



divers. Fünf Angaben wurden ungültig oder fehlend erkannt. Die Mehrzahl der Probanden bewegte sich in der Altersgruppe zwischen 21-25 Jahren. Die genaue Altersverteilung kann der folgenden Abbildung entnommen werden. Die Abbildung zeigt, dass die Altersgruppen „15 und jünger“ und „66 und älter“ am wenigsten rekrutiert werden konnten.

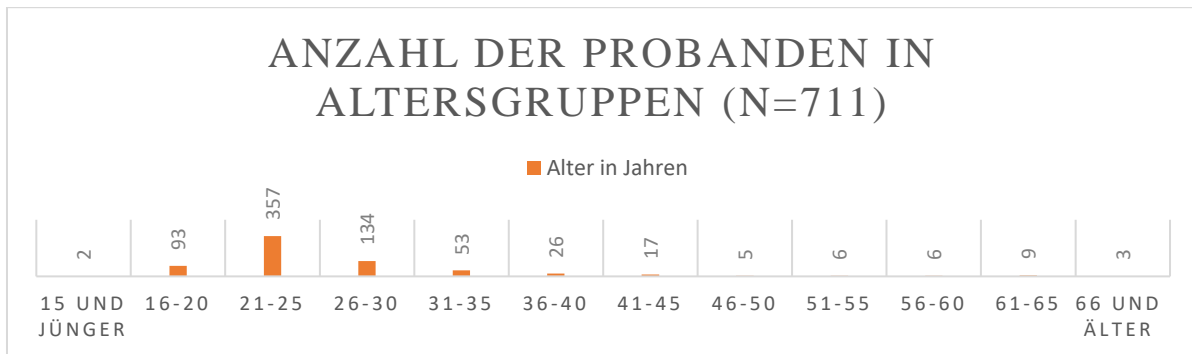


Abbildung 5: Anzahl der Probanden in Altersgruppen

Um auch den geographischen Hintergrund der Probanden näher beleuchten zu können, wurde im Folgenden nach dem Wohnort zur Grundschulzeit gefragt. Dabei handelte es sich um eine offene Angabe, wodurch es möglich war, die Antworten nach den Bundesländern zu kategorisieren. Wie der unteren Abbildung entnommen werden kann, waren alle Bundesländer außer das Saarland vertreten. Einige Probanden haben ihre Grundschulzeit auch außerhalb Deutschlands verbracht. Unten rechts in der Abbildung befindet sich eine genaue Auflistung dazu über die unterschiedlichen Länder. Zwei Probanden machten dabei eine ungenaue Angabe, die sich nicht zuordnen ließ.



Die Legende sortiert nach der Häufigkeit der Bundesländer (n=711)

1. Hamburg (n=436)
2. Niedersachsen (n=88)
3. Schleswig-Holstein (n=82)
4. Nordrhein-Westfalen (n=20)
5. Im Ausland (n=18)
6. Baden- Württemberg (n=13)
7. Mecklenburg-Vorpommern (n=12)
8. Bayern (n=8)
9. Brandenburg (n=7)
10. Bremen (n=6)
11. Sachsen-Anhalt (n=6)
12. Berlin (n=5)
13. Hessen (n=4)
14. Rheinland-Pfalz (n=3)
15. Sachsen (n=2)
16. Thüringen (n=1)

Abbildung 6: Deutschlands Bundesländer

Auch der bislang höchste erreichte Bildungsabschluss war in dieser Umfrage sehr heterogen. Knapp ein halbes Prozent der Probanden hatten (noch) keinen Bildungsabschluss erreicht. Ebenfalls knapp ein halbes Prozent der Probanden hatten einen Hauptschulabschluss. Über einen Realschulabschluss verfügten knapp vier Prozent, über das Fachabitur neun Prozent und das allgemeine Abitur wurde von knapp 49% als bislang höchster Bildungsabschluss angegeben. Einen Abschluss der Berufsausbildung hatten bisher knapp 19% erreicht und ebenfalls 19% verfügten bereits über einen Hochschulabschluss. Eine Angabe fehlte hierbei, weswegen es nur 710 Antworten gab.

Bei den Berufsfeldern wurde sowohl nach dem derzeitigen Berufsfeld als auch nach dem aktuellen Status gefragt, da einige der Probanden sich noch in der Ausbildung des Berufsfeldes befinden. Daher waren Mehrfachnennungen möglich. Am häufigsten vertreten waren Studenten und Probanden, die im sozialen/pädagogischen Bereich tätig sind. Auch die Berufsfelder Gesundheit mit knapp acht Prozent, sowie Technik/Technologiefelder und Wirtschaft/Verwaltung mit jeweils fünf Prozent waren häufig vertreten. Einen weiteren Ausblick über die Berufsfelder ermöglicht die folgende Abbildung.

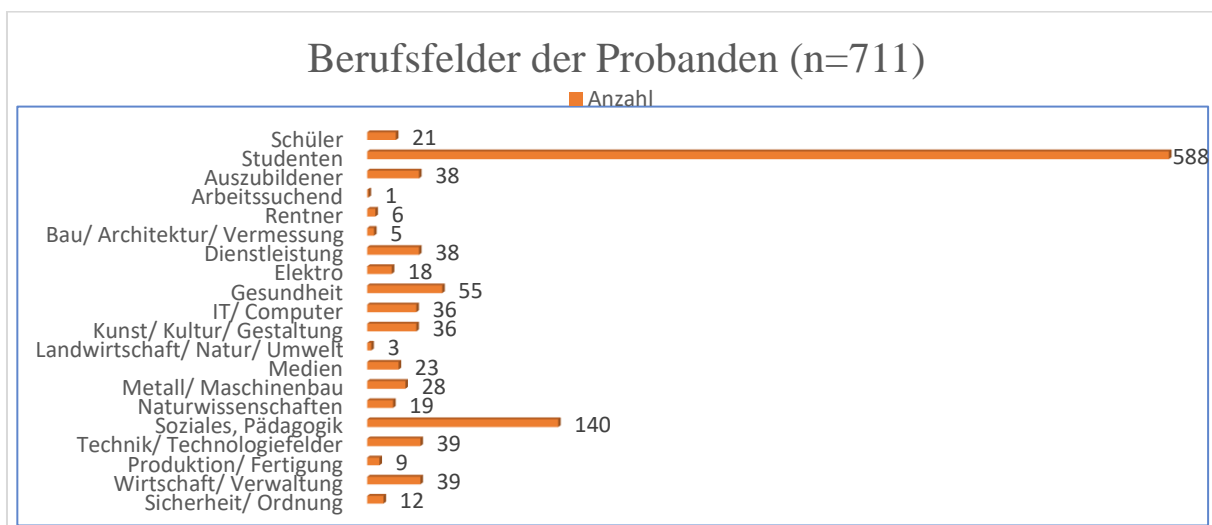


Abbildung 7: Berufsfelder der Probanden

Neben den Berufsfeldern zeigte sich auch, dass die Mehrheit der Probanden, mit über 80%, während ihrer Grundschulzeit in Familien gelebt haben, in denen ihre Eltern in einer Partnerschaft lebten oder verheiratet waren. Lediglich 11% der Eltern waren bereits in der Grundschulzeit getrennt bzw. geschieden. Bei sechs Prozent erfolgte die Trennung während der Grundschulzeit und drei Prozent der Eltern waren in einer Partnerschaft oder verheiratet, aber nicht zusammenlebend. Bei dieser Frage fehlten zwei Antworten von Probanden.

Zusammengefasst zeigt sich, dass die Mehrheit der Probanden weiblich und zwischen 21-25 Jahren alt ist. Die meisten der Probanden haben während ihrer Grundschulzeit in Hamburg gewohnt und studieren aktuell. Die wenigsten rekrutierten Probanden sind divers. Bei den Altersgruppen sind die wenigsten Probanden 15 Jahre alt oder jünger. Beim Wohnort ist auffällig, dass nur ein Proband während seiner Grundschulzeit in Thüringen gelebt hat. Bei den Berufsfeldern ist nur ein arbeitssuchender Proband vertreten und drei Personen, die in dem Berufsfeld Landwirtschaft, Natur und Umwelt arbeiten.

Nachdem die Stichprobe der Probanden nun beschrieben wurde, werden die weiteren Ergebnisse der Umfrage im folgenden Kapitel dargestellt.

## 5.2 Ergebnisse

Dieses Kapitel wird nun auf die weiteren Ergebnisse der Umfrage eingehen und diese am Ende des Kapitels kurz zusammenfassen. Zunächst folgen die Fragen über die Eltern, danach wird der Unterricht und die Klassenzusammensetzung näher untersucht. Am Ende sollen die Fragen über die Schüler-Lehrer-Beziehung dargestellt werden.

### 5.2.1 Ergebnisse der Eltern-Kind-Beziehung

Da im vorigen Kapitel bereits auf den Beziehungsstatus der Eltern eingegangen worden ist, soll nun der berufliche Stand der Eltern thematisiert werden. Zeitlich waren die Eltern der Probanden in unterschiedlichen Arbeitsverhältnissen angestellt, wie der Abbildung acht entnommen werden kann.

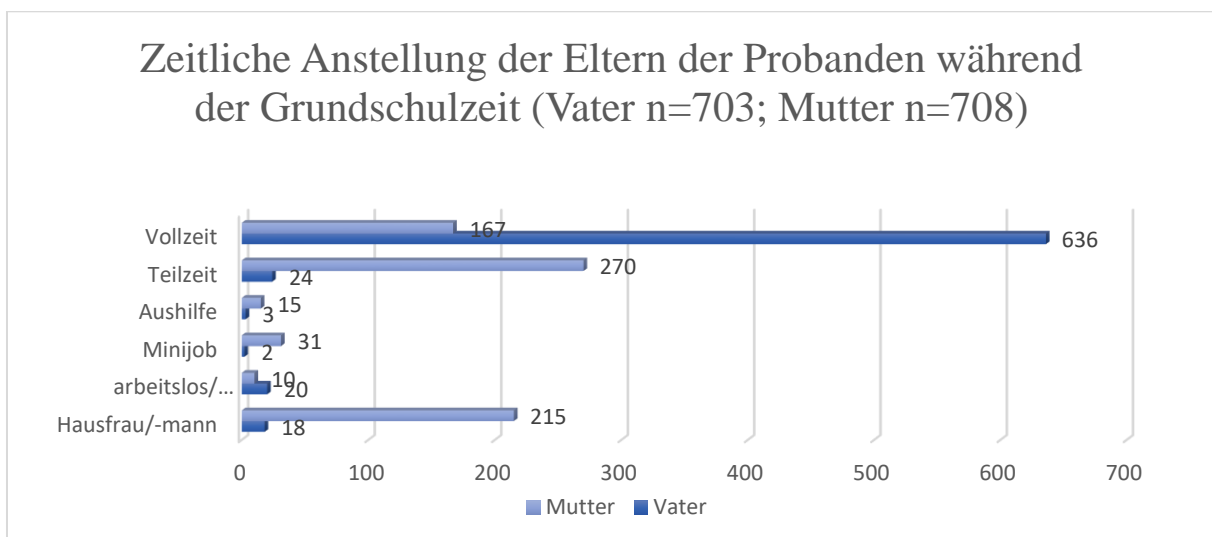


Abbildung 8: Zeitliche Anstellung der Eltern der Probanden während der Grundschulzeit

Die Väter gingen mit über 90% am häufigsten einer Vollzeitbeschäftigung nach, während die Mütter am häufigsten mit mehr als 38% als Teilzeitkraft arbeiteten. Insgesamt waren fast 95 % der Väter erwerbstätig, während es bei den Müttern etwas mehr als 68% waren. Der Tätigkeit als Hausfrau gingen mehr als 30% der Mütter nach, während es bei den Vätern nur knapp drei Prozent waren. Da sich dadurch zeigte, dass ein Großteil der Eltern berufstätig war, wurde im Folgenden auch nach der Eltern-Kind-Beziehung gefragt. Dabei gaben insgesamt 56% an, dass sie voll und ganz zufrieden mit der Beziehung zu ihren Eltern während ihres Grundschulbesuches waren. Knapp 35% sagten, dass ihre Beziehung zu dieser Zeit eher gut war und knapp acht Prozent fanden sie eher nicht gut. Knapp ein Prozent der Probanden sagten aus, dass sie in ihrer Grundschulzeit gar keine gute Beziehung zu ihren Eltern hatten. Neun Antworten wurden bei dieser Frage als fehlend markiert. Die Probanden, die angaben, dass die Beziehung zwischen ihnen und ihren Eltern eher nicht gut oder gar nicht gut war, wurden zu einer Filterfrage weitergeleitet. In dieser konnten sie angeben, warum sie in dieser Zeit keine gute Beziehung zu ihren Eltern hatten. Es zeigte sich, dass 57 der 61 Probanden, die zu dieser Frage weitergeleitet wurden, eine konkrete Antwort dazu gaben. 16 von ihnen sagten aus, dass die Beziehung nicht gut war, weil ihre Eltern zu streng mit ihnen waren. Ebenfalls 16 von ihnen fühlten sich von ihren Eltern vernachlässigt, weil diese aufgrund ihrer Arbeitszeiten oder persönlichen Probleme keine Zeit für sie hatten. Neun der Probanden gaben an, dass die Scheidung ihrer Eltern sich in dieser Zeit problematisch auf ihre Beziehung ausgewirkt hatte. Sieben der Probanden erlebten durch ihre Eltern psychische oder physische Gewalt. Sechs der Probanden erklärten, dass ihre Eltern während ihrer Grundschulzeit Sucht- oder psychische Probleme hatten, aufgrund derer sie ihre Eltern-Kind-Beziehung als nicht gut empfanden. Drei der Probanden gaben eine ungenaue Antwort, die sich nicht eindeutig der Frage zuordnen ließ.

In Bezug auf die Schüler-Lehrer-Beziehung gaben knapp 65% der Probanden, die eher keine gute Beziehung zu ihren Eltern hatten, an, dass sie die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer als prägend für ihr weiteres Leben empfanden. Bei den Probanden, die ihren eigenen Angaben nach gar keine gute Beziehung zu ihren Eltern während ihrer Grundschulzeit hatten, waren es 100%, welche die Schüler-Lehrer-Beziehung als prägend empfanden.<sup>16</sup> Hier wurden fünf Antworten als ungültig markiert. Es zeigt, dass die Probanden, die gar keine gute Beziehung zu ihren Eltern hatten, eine prägende Beziehung durch ihren Klassenlehrer erfahren haben. Um die Eltern-Kind-Beziehung näher zu beleuchten, wurden die Probanden dazu aufgefordert, diese in einem

---

<sup>16</sup> Hierbei wurden die Antwortmöglichkeiten „stimme voll und ganz zu“ und „stimme eher zu“ zusammengezählt

Wort zu beschreiben. Die folgende Abbildung soll die Ergebnisse dazu graphisch darstellen.

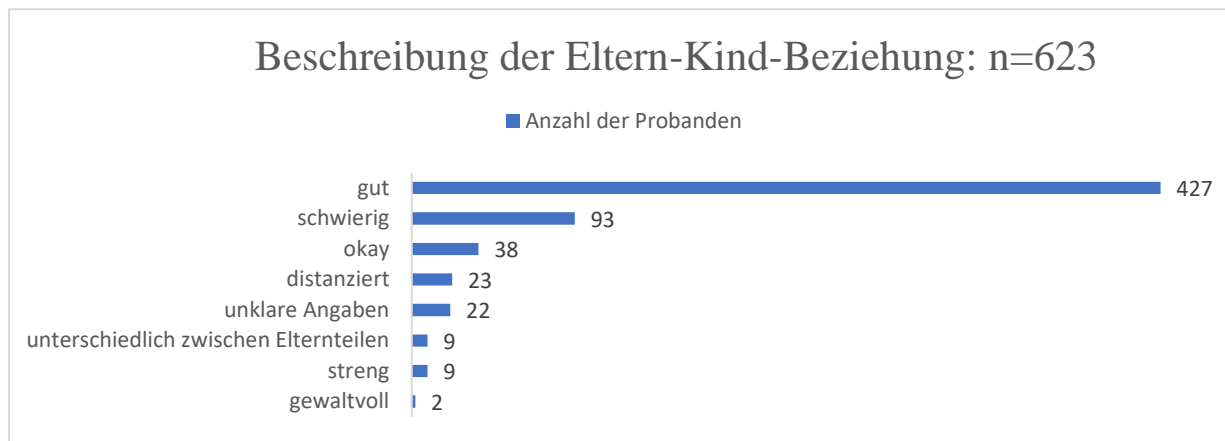


Abbildung 9: Beschreibung der Eltern-Kind-Beziehung

Mehr als 68% der Probanden beschrieb hierbei die Beziehung zu ihren Eltern als gut. Viele der Probanden nutzen in diesem Zusammenhang auch die Synonyme „liebevoll“, „sehr gut“ oder „vertraut“. Knapp 15% der Probanden gaben an, dass sie eine schwierige Beziehung zu ihren Eltern hatten. Die häufigsten Synonyme hier waren „ambivalent“, „kompliziert“ und „belastend“. Die sechs Prozent der Probanden, die die Beziehung als okay einstufen, nutzten unter anderem auch Synonyme wie „stabil“ oder „mittel“. Bei den unklaren Angaben wurden die Angaben gezählt, die nicht aussagekräftig waren, ob die Beziehung als positiv oder negativ empfunden wurde, wie z. B. „Scheidungskind“ oder „toleriert“, sowie die Angaben, bei denen nichts angegeben wurde. Die Probanden, welche die Beziehung als distanziert empfanden, beschrieben sie auch als „kühl“ und „sachdienlich“. Bei den unterschiedlichen Angaben zwischen den Elternteilen war zu beobachten, dass alle Probanden zu einem Elternteil ein gutes Verhältnis hatten und zu dem anderen, aus unterschiedlichen Gründen, nicht. Der letzte Punkt, der noch Synonyme enthielt, war der Punkt „streng“. Hier sagten einige Probanden aus, dass sie die Beziehung als „autoritär“ oder durch zu großen Leistungsdruck geprägt fanden. Einige der Probanden empfanden die Beziehung zu ihren Eltern als sehr unterstützend. Bei der Frage, ob sie sich von ihren Eltern auch bei schulischen Angelegenheiten unterstützt fühlten, gaben 56% aller Probanden an, dass sie sich voll und ganz unterstützt fühlten. Knapp 29% fühlte sich eher unterstützt und elf Prozent fanden, dass ihre Eltern sie eher nicht unterstützt hätten. Knapp vier Prozent der Probanden fühlten sich von ihren Eltern gar nicht bei schulischen Angelegenheiten unterstützt und knapp ein halbes Prozent konnte sich daran nicht mehr erinnern. Es zeigt, dass die Mehrheit der Probanden eine gute und schulisch unterstützende Beziehung zu ihren Eltern während der Grundschulzeit hatte.

### 5.2.2 Ergebnisse des institutionellen Bildungswegs der Probanden

Die nächsten Fragen beschäftigten sich mit dem institutionellen Bildungsweg der Probanden. Daher wurde zuerst nach dem Kitabesuch der Probanden gefragt. Hierbei sagten 519 Probanden aus, eine Kita besucht zu haben, was fast drei Viertel der Befragten ausmacht. Etwas über ein Fünftel hatte keine Kita durchlaufen, aber sie hätten die Möglichkeit dazu wahrnehmen können. Lediglich knapp fünf Prozent der Probanden haben keine Kita in Anspruch genommen, weil es keine Möglichkeit dazu gab. Von den 519 Probanden, die eine Kita besucht haben, gaben mehr als die Hälfte an, dass sie sich noch an die Zeit erinnern könnten. Knapp 45% sagten aus, dass sie sich nur noch an einige Ereignisse erinnern und nur etwas mehr als drei Prozent konnten sich an nichts mehr aus ihrer Kitazeit erinnern. Zwei Aussagen wurden als fehlend gewertet. Für die Probanden, die sich noch ganz an ihre Kitazeit oder an besondere Ereignisse erinnern konnten, kam nun eine Filterfrage zu ihrer Beziehung zum Bezugserzieher. Dabei gab etwa die Hälfte an, dass sie eine gute Beziehung zu ihrem Bezugserzieher in der Kita gehabt haben. Etwas mehr als fünf Prozent hatten keine gute Beziehung zu ihrem Bezugserzieher. Knapp 15% gaben an, dass sie keinen Bezugserzieher in ihrer Kitazeit gehabt hatten und 30% der Probanden sagte aus, dass sie sich nicht an die Beziehung zwischen ihnen und dem Erzieher erinnern konnten. Insgesamt wurden bei dieser Frage drei Antworten als fehlend markiert. Die Probanden, die sich nicht erinnern konnten, wurden automatisch zur nächsten Frage weitergeleitet.

Die nächsten Fragen zielen nun auf die Grundschulzeit der Probanden ab. Die Mehrheit und damit fast 90% der Probanden wurden zwischen 1991 und 2010 eingeschult. Im Durchschnitt besuchten fast 90% der Probanden die Grundschule insgesamt vier Jahre. Mehr als die Hälfte der Probanden gab an, dass sie fünf Stunden am Tag in der Grundschule unterrichtet wurden. Knapp 13% gaben an, dass sie sich nicht mehr daran erinnern konnten und 27% sagten aus, dass sie sechs Stunden täglich die Grundschule besuchten. Knapp drei Prozent hatten acht Stunden Schule und knapp zwei Prozent besuchten die Schule vier oder weniger Stunden am Tag. Zwei Antworten wurden bei dieser Frage als fehlend markiert. Als Nächstes wurde die schulische Nachmittagsbetreuung in den Fokus genommen. 22% der Probanden gaben hierbei an, die Nachmittagsbetreuung in ihrer Grundschulzeit in Anspruch genommen zu haben. Knapp 44% nahmen trotz eines Angebots an Nachmittagsbetreuung diese nicht in Anspruch und mehr als ein Drittel der Probanden hatten keine Möglichkeit einer Nachmittagsbetreuung. Nun soll die Klassenzusammensetzung und der Unterricht beim Klassenlehrer beleuchtet werden.

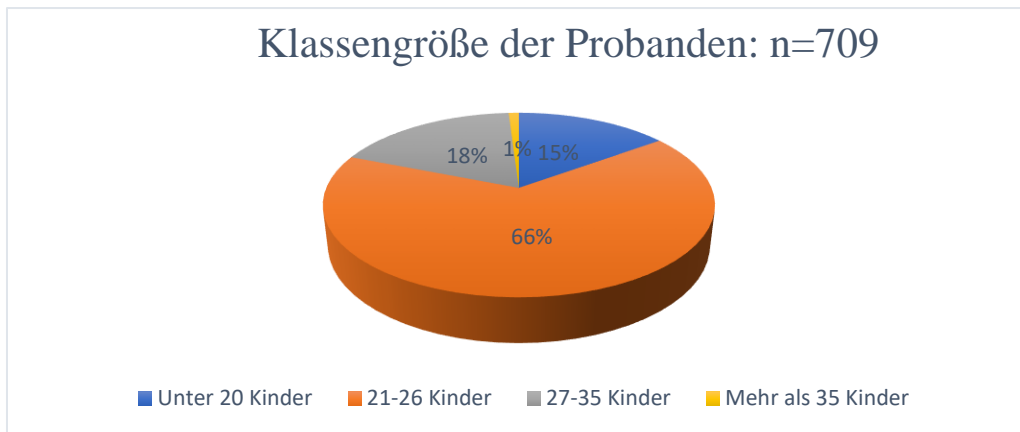


Abbildung 10: Klassengröße der Probanden

Die Klassengröße der Probanden war sehr unterschiedlich, wie der Abbildung entnommen werden kann. Die Probanden, die eine Klasse mit weniger als 20 Kindern besuchten, fielen mit 81,7% in die Altersgruppe der 16-30-Jährigen. Von diesen 81,7% waren 51% der Probanden zwischen 21-25 Jahren alt. Bei einer Klassengröße von 21-25 Kindern waren erneut knapp 51% aus der Gruppe der 21-25-Jährigen. In dieser Gruppe konnten aber auch insgesamt die meisten Probanden rekrutiert werden. Die Altersgruppen mit den wenigsten Probanden, die „15 Jahre oder jünger“ und die „66 Jahre oder älter“, waren in dieser Frage auch vertreten. 50% der unter 15-Jährigen gaben an, in so einer Klasse gewesen zu sein. Bei den über 66-Jährigen waren es ein Drittel. Bei der Klassengröße von 27-35 Kindern zeigte sich schon eine Verschiebung zu den älteren Altersgruppen. Knapp 48% der Altersgruppe zwischen 21-25 Jahren gaben jedoch an, in so einer großen Klasse gewesen zu sein. Auch knapp 20% der 26-30-Jährigen waren in so einer großen Klassenzusammensetzung. Bei dieser großen Klassenzusammensetzung ist aus allen Altersgruppen mindestens eine Person vertreten, außer die jüngste und die älteste Altersgruppe, die im vorigen schon genannt wurden. Bei den Klassen mit mehr als 35 Kindern waren zwei Drittel der über 66-jährigen vertreten und der Rest verteilte sich auf die Altersgruppen zwischen 21-30 Jahren. Es zeigt sich, dass die jüngeren Probanden häufiger in Klassen mit weniger Kindern waren, während die ältesten Probanden in großen Klassen mit 35 und mehr Kindern unterrichtet wurden. Bei dieser Frage wurden zwei Antworten als ungültig erkannt.

### 5.2.3 Ergebnisse des Vertrauens in die Schüler-Lehrer-Beziehung

Da die Rahmendaten zu der Klassenzusammensetzung bereits erläutert wurden, sollen nun die sozialen Aspekte berücksichtigt werden. Von 710 Probanden, eine Antwort fehlte, gaben knapp 39% an, dass sie sich voll und ganz in die Klasse integriert fühlten. Knapp 44% stimmten dem eher zu und 13% fühlten sich eher nicht gut integriert. Etwas mehr als drei Prozent fühlten sich gar nicht in der Klasse integriert und etwas mehr als ein Prozent der Probanden konnte sich

nicht mehr daran erinnern. Von den Probanden, die sich voll und ganz in der Klassengemeinschaft integriert fühlten, fanden fast drei Viertel die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer für ihr weiteres Leben prägend.<sup>17</sup> Bei den Probanden, die auch eher zugestimmt haben, dass sie gut in die Klassengemeinschaft integriert waren, sind es zwei Drittel, die ihre Schüler-Lehrer-Beziehung als prägend für ihr weiteres Leben empfanden. Die Probanden, die nach eigener Aussage sich eher nicht in die Klassengemeinschaft integrieren konnten, empfanden die Schüler-Lehrer-Beziehung auch insgesamt als weniger prägend. Etwas mehr als 55% von ihnen sagten aus, dass sie diese Beziehung als prägend bezeichnen würden. Bei den Probanden, die sich gar nicht integriert fühlten, empfanden 52% die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer prägend für ihr weiteres Leben. Die Probanden, die sich nicht mehr daran erinnern konnten, inwiefern sie sich in die Klassengemeinschaft integriert haben, empfanden auch die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer als weniger prägend. Lediglich 22% von ihnen würden diese Beziehung als prägend bezeichnen. Es zeigt, dass die Probanden, die sich am meisten in die Klassengemeinschaft integriert fühlten, auch die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer häufiger als prägend empfanden, als die Probanden, die sich nicht integriert fühlten oder sich nicht mehr daran erinnern konnten.

Da in der vorigen Frage bereits nach der Prägung der Schüler-Lehrer-Beziehung bei Probanden gefragt wurde, die sich nicht gut in der Klasse integrieren konnten, soll nun die Prägung der Schüler-Lehrer-Beziehung für alle Probanden ermittelt werden. Die Probanden wurden gefragt, ob sie die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer in der Grundschule als prägend für ihr späteres Leben bezeichnen würden. Sie sollten sich hierbei auf den Klassenlehrer beziehen, den sie am längsten als Klassenlehrer hatten oder an den sie sich am besten erinnern konnten.

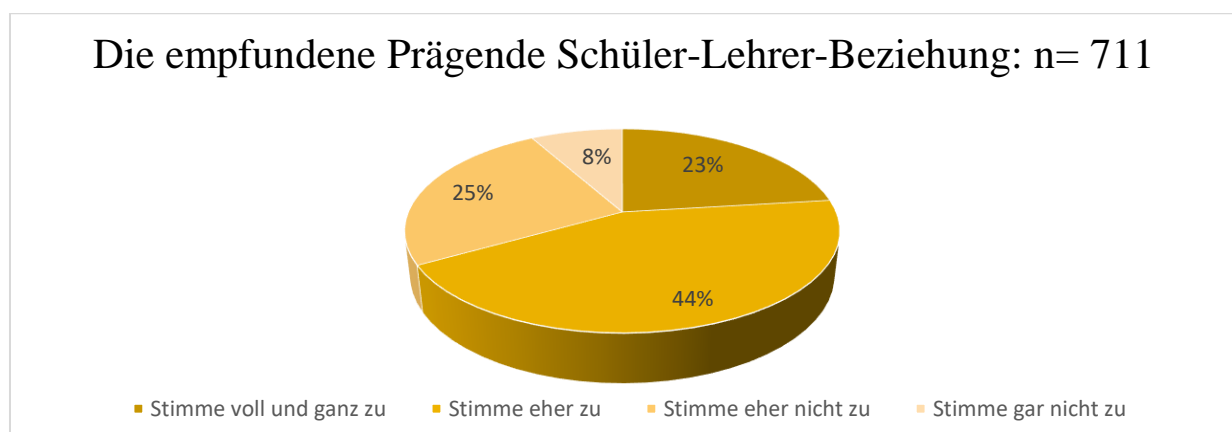


Abbildung 11: Prägende Schüler-Lehrer-Beziehung

<sup>17</sup> Diese Probanden haben mit „stimme voll und ganz zu“ oder „stimme eher zu“ auf die Frage geantwortet



Es zeigt sich, dass insgesamt 475 Probanden, und damit mehr als 66%, die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer als prägend für ihr weiteres Leben bezeichnen würden. Lediglich acht Prozent sahen die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer als gar nicht prägend an. Um die Prägung bezüglich der Altersgruppen noch detaillierter darzustellen, wird im Folgenden eine Abbildung gezeigt, inwiefern das Alter der Probanden einen Einfluss auf ihre Prägung zur Lehrkraft erlebt hat.

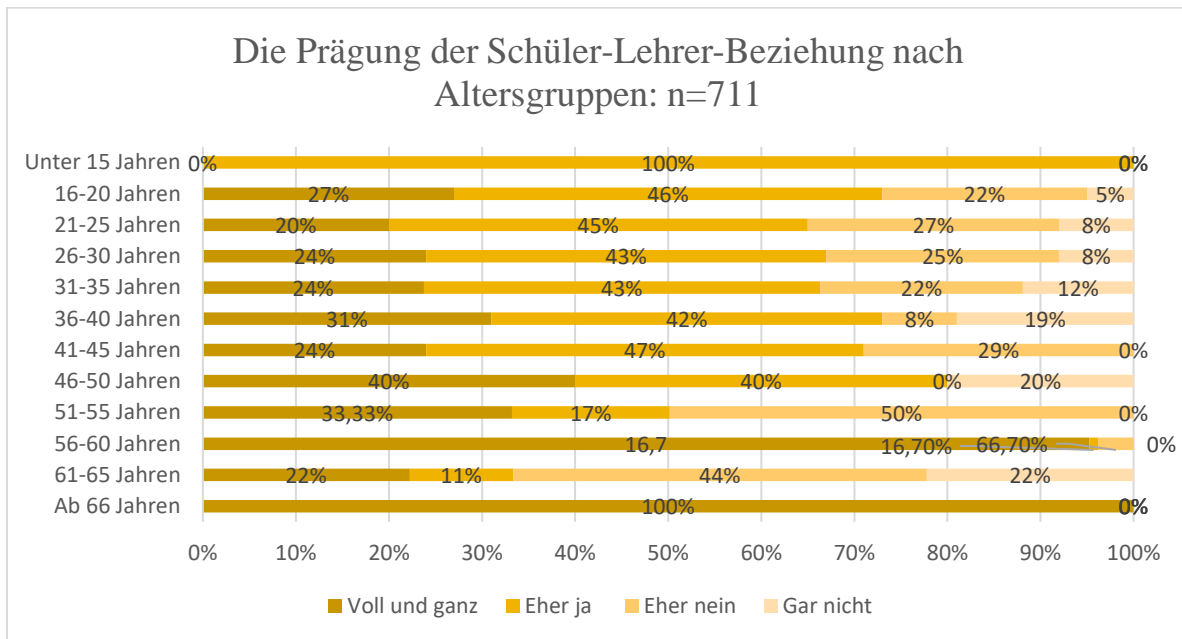


Abbildung 12: Die Prägung der Schüler-Lehrer-Beziehung nach Altersgruppen

Es zeigt sich, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung von der ältesten Altersgruppe als voll und ganz prägend empfunden wurde. In dieser Altersgruppe konnten jedoch nur drei Probanden rekrutiert werden. Bei der Altersgruppe zwischen 61-65 Jahren sagten die meisten Probanden aus, dass sie die Beziehung als gar nicht prägend empfunden haben. In dieser Gruppe waren neun Probanden. In der Altersgruppe von 41-45 Jahren waren mit 47% die meisten Probanden, welche die Schüler-Lehrer-Beziehung insgesamt eher prägend empfanden. Diese Gruppe umfasste 17 Personen. Die Altersgruppe zwischen 51-55 Jahren war die Gruppe, die die Schüler-Lehrer-Beziehung als eher nicht prägend beschrieb. Die größte Probandengruppe mit 357 Teilnehmern, war zwischen 21-25 Jahre alt. Bei dieser zeigt sich, dass die Mehrheit die Schüler-Lehrer-Beziehung als eher prägend empfand. Diese Frage wird am Ende der Befragung in ähnlicher Form erneut aufgegriffen, um zu prüfen, ob und inwiefern sich die Meinung der Probanden im Verlauf der Umfrage diesbezüglich geändert hat.

Die nächste Frage bezog sich auf ein belastendes Ereignis innerhalb der Grundschulzeit. Die Mehrheit der Probanden, insgesamt fast 72%, hatte kein belastendes Ereignis innerhalb ihrer Grundschulzeit erlebt. Da diese Erlebnisse sich auch auf die Schüler-Lehrer-Beziehung

auswirken können, soll im Folgenden auf die 28% der Probanden eingegangen werden, die so ein Ereignis in ihrer Grundschulzeit miterlebt haben. Bei dieser Frage wurden drei Antworten als ungültig erkannt. Abbildung 13 soll einen Überblick über die unterschiedlichen belastenden Ereignisse ermöglichen.

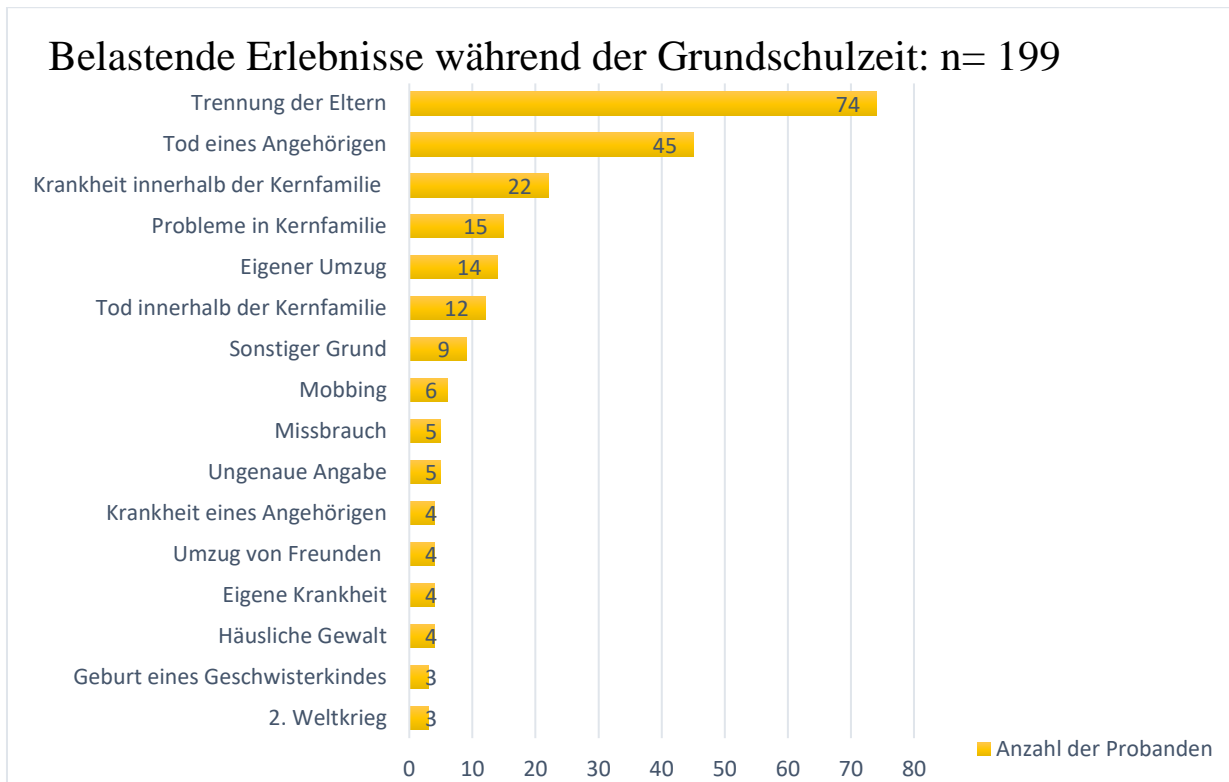


Abbildung 13: Belastende Ereignisse während der Grundschulzeit

Einige Probanden haben bei dieser Aufgabe mehrere Gründe angegeben, weshalb 199 Probanden sich an dieser Aufgabe beteiligt haben, es aber insgesamt 226 Antworten gibt. Die ungenauen Angaben wurden hierbei außen vor gelassen. Die Abbildung zeigt, dass sich die meisten Probanden durch die Trennung ihrer Eltern innerhalb ihrer Grundschulzeit belastet fühlten. Auch der Tod eines Angehörigen, aus der erweiterten Familie, hat knapp ein Viertel der Probanden in dieser Zeit beschäftigt. Innerhalb der Kernfamilie waren es weniger Todesfälle, jedoch zeigt diese Abbildung auch, dass die meisten Probanden die belastenden Ereignisse innerhalb ihrer Familie erleben mussten. Insgesamt waren 176 Probanden mit belastenden Ereignissen innerhalb ihrer eigenen Familie konfrontiert, durch Trennung, Problemen, Krankheiten und Todesfällen. Probleme innerhalb der Schule hatten insgesamt sechs Probanden, die angaben, dass sie gemobbt wurden. Auch, wenn es nicht mal ein Prozent der Probanden ausmacht, die innerhalb der Schule ihre belastenden Ereignisse erlebt haben, ist es wichtig herauszufinden, ob und inwiefern die Lehrkraft diese Probleme thematisiert hat. 29 der Probanden gaben an, dass die Lehrkraft ihr Problem innerhalb der Grundschulzeit gewusst und thematisiert hat.

Insgesamt äußerten sich 19 von 29 der Probanden ausführlich dazu. Bei mehr als der Hälfte von ihnen suchte die Lehrkraft das persönliche Gespräch und bat ihnen ihre Hilfe an. Bei mehr als einem Viertel der Probanden gab es Gespräche mit der ganzen Klasse über das Problem, was einige Probanden hilfreich und andere unangebracht fanden. Drei Probanden berichteten über Elterngespräche, die der Klassenlehrer zu der Thematik führte. Bei zwei Probanden fanden Gespräche innerhalb der Klasse hinter ihrem Rücken statt, in denen die Lehrkraft die Klasse über die Thematik aufklären wollte. Die Probanden fanden es beide unangebracht und unangenehm. Ein Proband berichtete von einem zusätzlichen Pädagogen, der in der Klasse eingesetzt wurde und sich um ihn kümmerte. Der Großteil der Probanden, mit insgesamt über 85%, sagte aus, dass der Lehrer es bei ihnen nicht thematisiert hatte. Zwei Drittel der Probanden begründeten ihre Aussage, warum der Klassenlehrer es nicht thematisiert hatte. Die häufigste Aussage, die 31 Probanden tätigten war, dass sie selbst nicht wollten, dass ihr Lehrer davon erfährt. 29 gingen davon aus, dass ihr Lehrer es nicht gewusst hatte und 17 wussten es nicht mehr genau. Neun Probanden bemängelten, dass ihr Klassenlehrer es ihnen nicht angemerkt hatte. Elf der Probanden sagten aus, dass ihr Klassenlehrer es wusste, aber er es bewusst ignorierte und sie damit allein gelassen hatte. Bei sieben der Probanden wollte ihre Familie nicht, dass ihr Klassenlehrer davon erfuhre. Es zeigt sich, dass in den meisten Fällen die privaten Probleme nicht in die Schule getragen werden. Die meisten Probanden wollten es ihren Lehrern nicht erzählen oder gingen davon aus, dass sie es nicht wussten. Elf der Probanden fühlten sich allein gelassen, da sie ihr Klassenlehrer es wusste und bewusst ignorierte.

Da nicht jeder Proband etwas Belastendes während seiner Grundschulzeit erlebt hatte, wurde die Frage gestellt, ob sie sich grundsätzlich bei privaten Problemen an ihren Klassenlehrer gewendet hätten. Hierbei gaben knapp 35% an, dass sie es getan hätten. Etwas mehr als 65% sagten aus, dass sie ihre privaten Probleme nicht mit ihrem Klassenlehrer besprochen hätten. Die Gründe hierfür sind in der folgenden Abbildung aufgeführt.

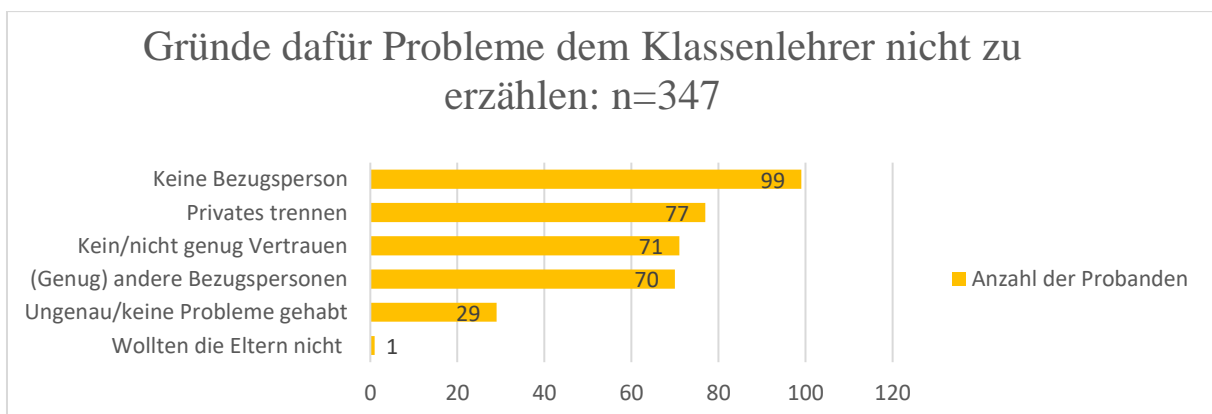


Abbildung 14: Gründe dafür Probleme dem Klassenlehrer nicht zu erzählen

Die Abbildung zeigt, dass die meisten Probanden ihren Klassenlehrer nichts von ihren privaten Problemen anvertraut haben oder hätten, weil sie ihn nicht als Bezugsperson wahrgenommen haben. Gründe hierfür waren unter anderem, dass einige Probanden zu schüchtern waren, auf den Lehrer zuzugehen und sie der Meinung waren, dass er sich, wenn sie es getan hätten, nicht dafür interessiert hätte. Andere Probanden sahen ihren Lehrer allgemein nicht als Bezugsperson an, an den sie sich wenden würden. Viele der Probanden fanden, dass private und schulische Themen getrennt werden sollten. Einige von ihnen gaben dabei an, dass es zu der Zeit, in der sie zur Schule gingen, nicht üblich war, dem Lehrer als Autoritätsperson Privates anzuvertrauen. Ein Proband gab dabei an, dass seine Eltern es nicht wollten, dass die privaten Probleme in die Schule getragen wurden. Einige der Probanden sagten aus, dass sie kein oder zu wenig Vertrauen in ihren Lehrer hatten, um ihm von ihren privaten Problemen zu erzählen. Das lag bei einigen Probanden daran, dass sie in der Vergangenheit schon miterlebt hatten, dass ihr Lehrer in ähnlichen Situationen nicht angemessen reagiert hat. Daher waren ihr Vertrauen und ihre Bindung zu ihm nicht ausreichend. Insgesamt 70 der Probanden gaben an, dass sie genug andere Bezugspersonen in ihrem privaten Umfeld hatten, an die sie sich lieber wenden würden als an ihren Lehrer. Die Mehrheit der Probanden nannte bei dieser Aussage ihre Eltern. 29 der Probanden machte ungenaue Angaben oder sagten aus, dass sie in der Grundschulzeit keine Probleme gehabt haben. Diese wurden als ungenau erfasst, da daraus nicht erschlossen werden konnte, ob sie sich, wenn sie Probleme gehabt hätten, an ihren Klassenlehrer gewandt hätten. Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrheit der Probanden ihren Lehrer nicht als Bezugsperson für private Probleme angesehen hat.

#### 5.2.4 Ergebnisse des Lehrens und Lernens in der Schüler-Lehrer-Beziehung

Die nächste Frage beschäftigt sich damit, ob die Probanden dachten, dass es ihrem Klassenlehrer wichtig gewesen war, dass sie in seinem Unterricht etwas für ihr weiteres Leben lernten. Es zeigte sich, dass mehr als 32% dieser Frage voll und ganz zustimmten. 39% der Probanden stimmten hier eher zu und 12% stimmten dem eher nicht zu. Knapp vier Prozent der Probanden waren überzeugt, dass es ihrem Klassenlehrer gar nicht wichtig war und 13% können sich nicht daran erinnern. Zwei Angaben wurden als fehlend erkannt. Abschließend zeigt sich, dass die Mehrheit der Probanden denkt, dass es ihrem Klassenlehrer ein Anliegen war, sie etwas für ihr weiteres Leben zu lehren. Die nächste Frage behandelt daher die außerschulischen Fähigkeiten, welche die Probanden bei ihrem Klassenlehrer erlernen konnten. Dabei gaben 62% der Probanden an, dass sie außer den schulischen Fertigkeiten, nichts von ihrem Klassenlehrer gelernt

haben. Die restlichen 38% sagten aus, dass ihnen ihr Klassenlehrer etwas für ihr weiteres Leben beibrachte, was nicht Teil des Curriculums war, wie die untere Abbildung zeigt.

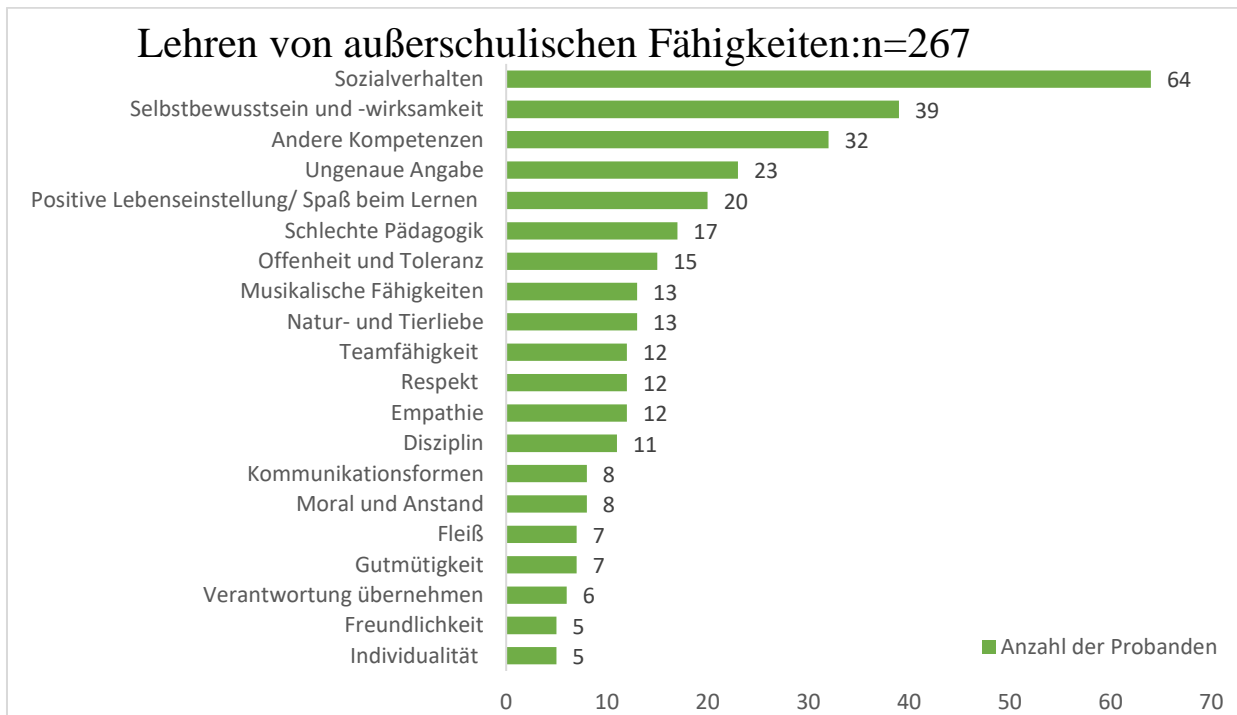


Abbildung 15: Lehren von außerschulischen Fähigkeiten

Diese Abbildung soll verdeutlichen, welche die häufigsten außerschulischen Fähigkeiten sind, die die Probanden von ihrem Klassenlehrer gelernt haben. Insgesamt haben sich 267 Probanden daran beteiligt. Dadurch, dass einige von ihnen mehr als eine Fähigkeit genannt haben, sind 329 Antworten zusammengekommen. Es zeigt sich deutlich, dass der Schwerpunkt der meisten Lehrer auf dem Aufbau von Sozialverhalten, Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit gelegen hat. Andere Kompetenzen, die einzeln nicht so viel ausmachten und deswegen zusammengefasst wurden sind z. B. Handarbeit, Allgemeinwissen und der Aufbau von Freundschaften. Bei der schlechten Pädagogik, die auch von 17 Probanden genannt wurde, wurde die Voreingenommenheit des Lehrers über den sozialen Hintergrund, die Bevorzugung von Schülern und den Selbsthass und -zweifel, die einige Schüler durch die Abneigung des Lehrers erfahren mussten, genannt. Unter den ungenauen Angaben wurden alle zusammengefasst, die außerhalb des Kontexts lagen oder in denen Probanden aussagten, dass sie etwas Außerschulisches von der Lehrperson gelernt hatten, aber nicht mehr genau wüssten, was es war. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die meisten außerschulischen Fähigkeiten, welche die Lehrer ihren Schülern beibrachten, Sozialverhalten und Selbstbewusstsein waren. Ein Proband wurde so sehr von seinem Klassenlehrer inspiriert, dass er angab, seinetwegen die Begeisterung für den Lehrerberuf entwickelt zu haben, den er jetzt ausführt.

In der vorigen Abbildung haben sechs Probanden angegeben, dass ihr Klassenlehrer sie dazu ermutigt hat, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. In der folgenden Frage, die sich an alle Probanden richtete, wurde dies erneut aufgegriffen. Die Abbildungen im Folgenden sollen aufzeigen, inwiefern die Klassenlehrer bei den Probanden den Aufbau von Verantwortungsbewusstsein unterstützt haben.

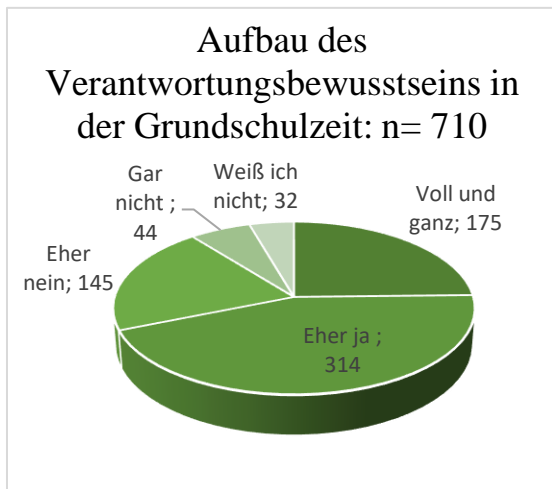


Abbildung 16: Aufbau des Verantwortungsbewusstseins in der Grundschulzeit



Abbildung 17: Stärkung des Verantwortungsbewusstseins durch den Lehrer

Die Abbildung 16 verdeutlicht, dass mehr als 68% der Probanden zugestimmt haben, in ihrer Grundschulzeit bereits Verantwortungsbewusstsein erlernt zu haben. Etwas mehr als ein Fünftel würde dem eher widersprechen und etwas mehr als sechs Prozent widersprechen dem ganz. Eine Antwort wurde hierbei als fehlend/ungültig erkannt.

Die 68% der Probanden, die bei der vorigen Aufgabe angegeben haben, dass sie in der Grundschulzeit bereits ihr Verantwortungsbewusstsein erlernt haben, wurden nun gefragt, ob sie durch ihren Grundschullehrer darin unterstützt worden sind. Hierbei stimmten etwas mehr als ein Viertel dem voll und ganz zu, während fast die Hälfte dem eher zustimmte. Knapp ein Fünftel gab an, sich eher nicht von ihrem Klassenlehrer darin unterstützt gefühlt zu haben und etwas mehr als fünf Prozent sagten aus, dass ihr Klassenlehrer sie gar nicht darin unterstützt hatte. Hierbei war erneut eine Antwort fehlend/ungültig. Diese Abbildungen zeigen, dass der Großteil der Probanden bereits in der Grundschulzeit gelernt hat Verantwortung zu übernehmen und die meisten der Grundschullehrer sie darin unterstützt haben. Da in der Abbildung 15 zu den erlernten außerschulischen Fähigkeiten auch Respekt von 12 Probanden aufgeführt wurde, soll es nun um den Respekt gehen, den der Lehrer seinen Schülern entgegenbrachte. Hierbei gaben knapp 40% der Probanden an, dass sie sich voll und ganz von ihrem Klassenlehrer respektiert fühlten. 34% stimmten dieser Aussage eher zu und neun Prozent eher nicht. Etwas mehr als sieben Prozent fühlten sich gar nicht von ihrem Klassenlehrer respektiert und weitere 10% konnten dies nicht beurteilen. Bei dieser Frage wurde eine Antwort als ungültig gewertet. Insgesamt zeigt sich,

reits in der Grundschulzeit gelernt hat Verantwortung zu übernehmen und die meisten der Grundschullehrer sie darin unterstützt haben. Da in der Abbildung 15 zu den erlernten außerschulischen Fähigkeiten auch Respekt von 12 Probanden aufgeführt wurde, soll es nun um den Respekt gehen, den der Lehrer seinen Schülern entgegenbrachte. Hierbei gaben knapp 40% der Probanden an, dass sie sich voll und ganz von ihrem Klassenlehrer respektiert fühlten. 34% stimmten dieser Aussage eher zu und neun Prozent eher nicht. Etwas mehr als sieben Prozent fühlten sich gar nicht von ihrem Klassenlehrer respektiert und weitere 10% konnten dies nicht beurteilen. Bei dieser Frage wurde eine Antwort als ungültig gewertet. Insgesamt zeigt sich,

dass knapp drei Viertel der Probanden sich von ihrem Klassenlehrer respektiert fühlten. Eine Art von Respekt kann der Lehrer seinen Schülern auch durch eine offene Fehlerkultur im Unterricht ermöglichen. Bei der Frage, ob die Probanden Angst hatten, im Unterricht ihres Lehrers einen Fehler zu machen, gaben 14% an, dass sie voll und ganz zustimmten. Knapp 28% stimmten eher zu, 29% eher nicht und 22% gar nicht. Knapp sieben Prozent wussten es nicht mehr und bei dieser Frage wurden drei Antworten als fehlend gekennzeichnet. Es zeigt sich, dass etwas mehr als die Hälfte der Probanden, mit 51% keine oder eher keine Angst hatten, Fehler im Unterrichtsgespräch bei ihrem Klassenlehrer zu machen.

Im Folgenden soll es nun um die Werte gehen, die der Klassenlehrer gegenüber seinen Schülern vertreten hat. Dabei konnten die Probanden sechs unterschiedliche Antworten in der Rangfolge platzieren, die ihrer Meinung nach ihrem Klassenlehrer am wichtigsten war. Die folgende Abbildung zeigt das Ergebnis davon.

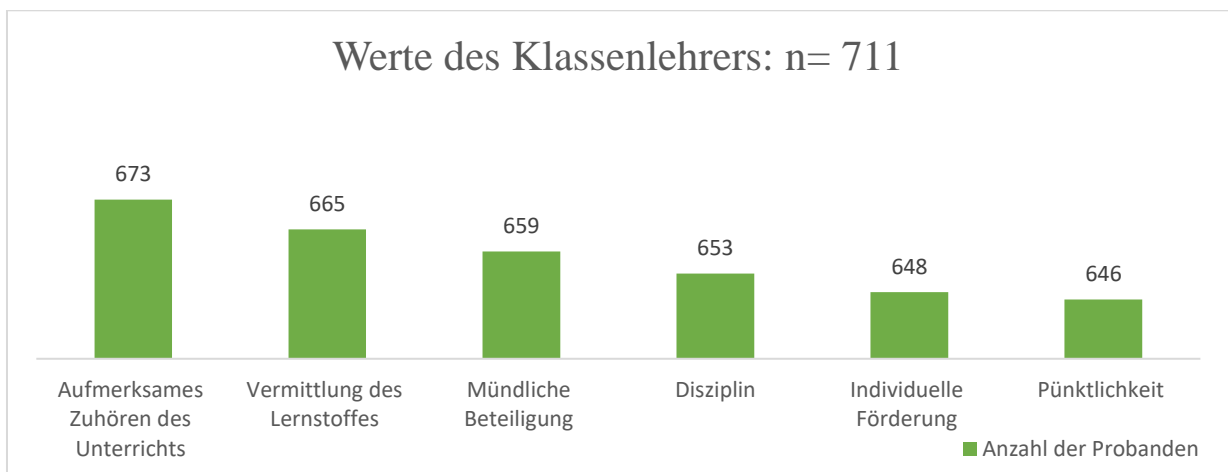


Abbildung 18: Werte des Klassenlehrers

Die Abbildung zeigt, dass die meisten Probanden denken, dass ihr Klassenlehrer am meisten Wert darauf gelegt hat, dass sie in seinem Unterricht aufmerksam zuhören. Auch die Vermittlung des Lernstoffes und die mündliche Beteiligung scheint ihrer Meinung nach bei dem Lehrer ein Schwerpunkt zu sein. Die Disziplin, die bereits bei den außerschulischen Fähigkeiten von elf Probanden genannt wurde, ist auch in dieser Abbildung als wichtiger von ihnen aufgefasst worden als die individuelle Förderung. Diese und die Pünktlichkeit sahen die meisten Probanden, aus der Sicht ihres Lehrers, am unwichtigsten an. Die individuelle Förderung wurde von dem Großteil der Probanden bei den Werten ihres Klassenlehrers an die vorletzte Stelle eingeordnet, wie Abbildung 18 zeigt. Bei der Frage, inwiefern die Probanden fanden, dass ihr Klassenlehrer individuell auf sie eingegangen ist, stimmten etwas mehr als ein Viertel voll und ganz zu. 35% der Probanden stimmten eher zu und knapp 23% stimmten eher nicht zu. Knapp 13% fanden nicht, dass ihr Klassenlehrer individuell auf sie eingegangen ist und etwas mehr als neun

Prozent konnten sich nicht mehr daran erinnern. Zusammengefasst zeigt sich, dass zwei Drittel der Probanden sich individuell von ihrem Klassenlehrer unterstützt gefühlt haben, auch wenn andere Werte für ihren Klassenlehrer wichtiger waren, wie die vorige Abbildung beweist. Da die Probanden die Werte nach der Rangliste ihres Klassenlehrers sortieren sollten, folgt nun eine Abbildung über ihre eigenen Vorstellungen eines Lehrers. Hierbei sollten sie erneut die Werte der Rangfolge nach sortieren, die ihnen selbst heutzutage bei einem Lehrer am wichtigsten sind.



Abbildung 19: (Wünschenswerte) Werte eines Grundschullehrers heutzutage

Bei dieser Frage sollten die Probanden die für sie wichtigsten Werte eines heutigen Grundschullehrers in eine Rangfolge bringen. Da einige Probanden mittendrin aufgehört haben oder nicht alle Möglichkeiten in die Rangfolge mit eingebracht haben, fehlen einige Antworten. Da sich aber alle Probanden beteiligt haben, liegt der n-Wert bei 711. Anhand dieser Abbildung zeigt sich, dass die Werte der Probanden sehr eng aneinander liegen. Für die Mehrheit der Probanden ist es am wichtigsten, dass der Unterricht motivierend ist. Die Empathie des Lehrers steht für sie an zweiter Stelle, das außerschulische Interesse an fünfter. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass es für die meisten Probanden am wichtigsten ist, dass der Lehrer motivierenden Unterricht macht, empathisch und gerecht ist. Die transparente Benotung und die Struktur des Unterrichts sind für die meisten Probanden auch entscheidend. Am wenigsten wichtig ist für sie die Leistungsorientierung des Lehrers.

Da den Probanden die motivierenden Unterrichtsmethoden in der vorigen Abbildung am wichtigsten bei einem Lehrer waren, folgen nun die Ergebnisse der Frage, ob ihnen der Unterricht bei ihrem Klassenlehrer in der Grundschulzeit Spaß gemacht hat. Diese Frage konnten mehr als ein Viertel mit voll und ganz beantworten. Knapp 47% gaben an, dass sie eher Spaß gehabt haben. Knapp 15% der Probanden hatte in dem Unterricht ihres Klassenlehrers eher keinen



Spaß und sieben Prozent gar keinen. Knapp vier Prozent können sich nicht mehr daran erinnern und zwei Angaben wurden als ungültig erkannt. Das beweist, dass mehr als 70% der Probanden in dem Unterricht ihres Klassenlehrers Spaß gehabt hatten. Ein weiterer Faktor, der auch zu den motivierenden Unterrichtsmethoden führen könnte, ist das Loben bei guten Leistungen. Hierbei gaben knapp die Hälfte der Probanden an, dass ihr Klassenlehrer sie für gute Leistungen gelobt hat. Knapp 40% sagten aus, dass er es nicht immer tat und 11% führten an, dass ihr Klassenlehrer sie nicht für gute Leistungen lobte. Hierbei wurden vier Antworten als fehlend angezeigt. Die nächste Frage soll die allgemeine Zufriedenheit der Probanden bezüglich ihres Klassenlehrers aufzeigen. Das Ergebnis zeigt, dass knapp 282 der Probanden voll und ganz und 284 Probanden eher zufrieden mit ihren Klassenlehrern waren. Dagegen waren 74 eher nicht und 52 gar nicht zufrieden mit ihm. 19 Probanden gaben an, dass sie nicht mehr wissen würden, ob sie mit ihm zufrieden gewesen sind. Zusammengefasst zeigt sich, dass knapp 80% der Probanden mit ihrem Klassenlehrer zufrieden waren. Die nächste Frage soll daher Aufschluss darüber geben, ob sich die Probanden, obwohl die Mehrheit von ihnen mit ihrem Klassenlehrer zufrieden war, sich noch etwas von ihm gewünscht hätte. Die folgende Abbildung zeigt die Wünsche der Probanden, bei denen fünf vorgegeben und eine offene Antwort möglich war.

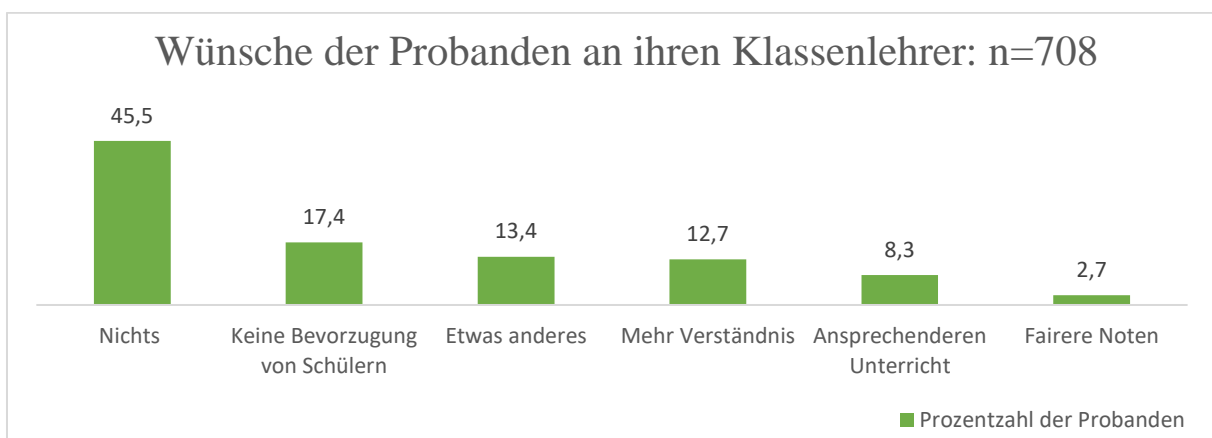


Abbildung 20: Wünsche der Probanden an ihren Klassenlehrer

Die Abbildung zeigt, dass 45% der Probanden keine nachträglichen Wünsche an ihren damaligen Klassenlehrer äußert. 17% hätten sich keine Bevorzugung von ihm gewünscht. Am wenigsten Probanden, mit knapp drei Prozent, hätten sich fairere Noten von ihm erhofft. 13% der Probanden gaben an, sich etwas anderes wünschen zu würden, worauf nun näher eingegangen werden soll.



Abbildung 21: (Nachträgliche) Wünsche an den Klassenlehrer

Wie der Abbildung bereits entnommen werden kann, hätte sich die Mehrheit der Probanden mehr individuelle Förderung durch ihren Klassenlehrer gewünscht. Unter diesen Punkt fielen auch mehr Unterstützung und Kooperation mit den Eltern der Probanden, mehr Hinterfragen bei störendem Verhalten der Probanden und dessen Förderung. Auch die Förderung des Selbstbewusstseins wurde mehrfach geäußert. An zweiter Stelle steht der Punkt der Bezugsperson. Unter dieser hätten sich die Probanden mehr Empathie und Zuhören von ihrem Klassenlehrer gewünscht. Der nächste Punkt umfasst den pädagogischen Umgang. Dieser war bei einigen Probanden verbesserungsfähig, da diese angaben, dass der Lehrer einige Schüler, die er nicht mochte, bewusst vor der Klasse blamierte. Wie genau das passierte, äußerten diese Probanden nicht. Andere berichteten von Anzüglichkeiten, die der Lehrer einigen Schülern gegenüber äußerte. Andere Probanden kritisierten das Konfliktmanagement ihres Lehrers und den fehlenden Respekt, der ihnen entgegengebracht wurde. Bei dem folgenden Punkt Klassengemeinschaft stärken, sagten die meisten Probanden aus, dass ihr Lehrer das Mobbing in ihrer Klasse zuließ und nichts für die Klassengemeinschaft tat. Besseren Unterricht und eine strukturiertere Organisation wünschten sich sechs der Probanden. Fünf der Probanden gaben eine ungenaue Aussage, die keine Antwort auf die Frage war. Es zeigt sich, dass die meisten Probanden sich mehr individuelle Förderung durch ihren Klassenlehrer gewünscht hätten.

#### 5.2.5 Ergebnisse des prägenden Einflusses der Schüler-Lehrer-Beziehung

Da der Ergebnisteil nun kurz vor dem Ende steht, soll wie bereits angekündigt die mögliche Prägung der Schüler-Lehrer-Beziehung noch einmal aufgegriffen werden. Das Ergebnis am Anfang war, dass insgesamt 475 Probanden die Beziehung als voll und ganz oder eher prägend empfunden haben. 178 Probanden stimmten eher nicht zu, eine prägende Beziehung zu ihrem Klassenlehrer gehabt zu haben. Lediglich 58 empfanden die Beziehung als gar nicht prägend.

Am Abschluss der Umfrage wurde erneut nach der Beziehung zum Klassenlehrer gefragt und insgesamt 500 der 711 Probanden nutzten das freie Textfeld, um ihre persönliche Empfindung dazu zu begründen. Die folgende Abbildung kategorisiert die Empfindungen der Probanden.

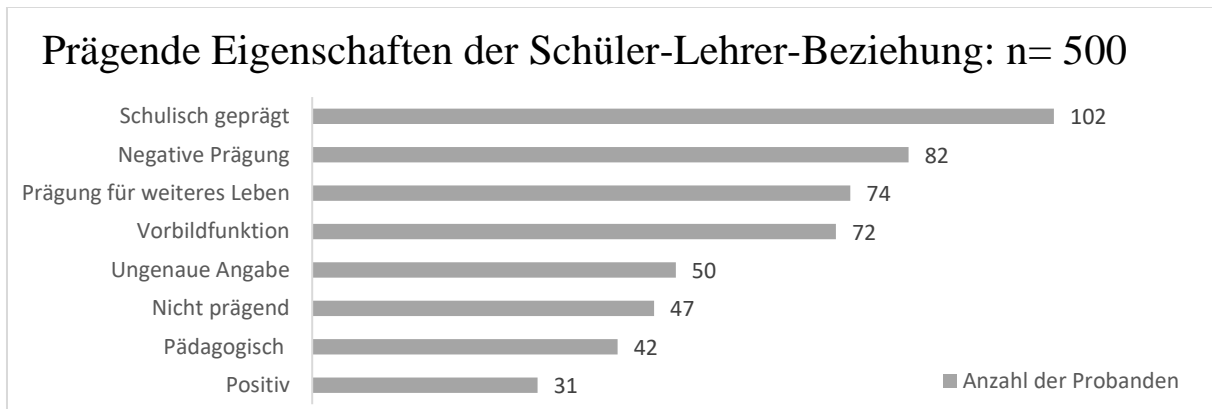


Abbildung 22: Prägende Eigenschaften der Schüler-Lehrer-Beziehung

Die folgende Abbildung zeigt, inwiefern die Probanden sich durch die Schüler-Lehrer-Beziehung geprägt gefühlt haben. Die Mehrheit der Probanden wurde besonders in ihrer schulischen Leistung durch ihren Lehrer geprägt. Viele der Probanden beschrieben in diesem Kontext besonders die individuelle Förderung und den Spaß am Lernen, welcher ihnen vermittelt wurde. Dazu folgt nun das Zitat eines Probanden, inwiefern sich die schulische Prägung der Schüler-Lehrer-Beziehung auf ihn ausgewirkt hat:

„Dadurch das [sic] unsere Klassenlehrerin sehr lieb war, uns sehr gelobt hat und auch viele verschiedene Methoden genutzt hat, wurde ich dann auch mutiger in der Unterrichtsbeteiligung und im Umgang mit Mitschülern. [...]“ (Proband 242)

Da die Prägung auch negativ erfolgen konnte, soll nun auf die negative Prägung, die einige Probanden durch ihren Klassenlehrer erfahren hatten, eingegangen werden. Den Aussagen der Probanden nach zeigte sich diese am häufigsten durch Ungerechtigkeit, Desinteresse und zu strenger Autorität. Viele der Probanden berichteten auch von Auswirkungen, die teilweise immer noch anhielten. Diese waren: Angst Fehler zu machen, Misstrauen in die folgenden Lehrer und keine Lust am Lernen. Einige Probanden berichteten auch davon, dass ihr Lehrer sie vor der Klasse bloßstellte, was sich auf ihr Selbstbewusstsein auswirkte und wodurch sie Angst vor ihm entwickelten. Ein Proband beschrieb es als: „[...] Kein Vertrauen in Erwachsene [...]“ (Proband 234). Unter der Prägung für das weitere Leben verstanden die meisten Probanden das Weitergeben von gesellschaftlich anerkannten Werten, die Stärkung des Selbstbewusstseins, das Schaffen von Vertrauen und Sicherheit sowie das Erlernen der Frustrationstoleranz. Ein Proband fasste es für sich wie folgt zusammen: „[...] wird man natürlich von dem Lehrer beeinflusst, was Werte, Ansichten und Verhalten angeht.“ (Proband 23). Einige Probanden

empfanden ihren Lehrer auch als Vorbild. Sechs von ihnen berichteten, dass sie aufgrund ihres Grundschullehrers dazu inspiriert wurden, selbst Lehrer zu werden. Die ungenauen Angaben bei dieser Frage waren vermehrt Probanden, die sich nicht mehr daran erinnern konnten. Einige äußerten sich auch über ihre Schulempfehlung, woraus aber nicht klar hervorging, ob sie mit dieser zufrieden oder unzufrieden waren. Andere Probanden machten auch keine Angabe oder beschrieben allgemeine Fakten, die keinen Aufschluss über ihre Meinung zu dieser Frage geben konnten. So hat beispielsweise ein Proband angegeben, dass es „[...] der erste außerfamiliäre Kontakt mit einer Autorität“ (Proband 196) gewesen sei. Daraus ist nicht klar erkennbar, ob es für ihn persönlich ein negativer oder positiver Kontakt war. Als nächstes folgten die Probanden, welche die Beziehung als nicht prägend einstufen. Einige begründeten dies mit zu häufigen Lehrerwechseln oder damit, dass sie keinen Zugang zu ihrem Klassenlehrer gefunden hatten. Der Punkt „pädagogisch“ aus der Abbildung 22 war positiv besetzt. Er bedeutete für die Mehrheit der Probanden, in ihrem Klassenlehrer eine Vertrauens- und Bezugsperson gefunden zu haben, die auch für das zwischenmenschliche der Beziehung einsteht. Einige berichteten auch davon, dass ihr Klassenlehrer einen besonderen Fokus auf die Klassengemeinschaft legte. Ein Proband beschrieb seine Klassenlehrer wie folgt:

„Verständnisvolle und empathische Bezugspersonen haben mir in meiner Familie gefehlt. Meine Lehrer haben diese Lücke gefüllt.“ (Proband 832)

Unter dem letzten Punkt wurden alle Antworten der Probanden zusammengefasst, welche die Beziehung lediglich als positiv beschrieben, aber nicht näher ausführten. Es zeigt sich, dass auch wenn sich nicht alle Probanden an dieser Antwort beteiligt haben, die Mehrheit eine prägende Beziehung zu ihrem Klassenlehrer hatte. Insgesamt gaben 321 der 500 Probanden an, positiv von ihrem Klassenlehrer geprägt worden zu sein. 82 sagten aus, dass ihre Prägung negativ war. Damit gaben insgesamt 403 Probanden, also 80% von ihnen, an, dass sie durch ihren Klassenlehrer geprägt wurden, positiv oder negativ. Knapp zehn Prozent sagten explizit aus, nicht durch ihren Lehrer geprägt worden zu sein. Zusammengefasst zeigt sich, dass die Mehrheit der Probanden eine prägende Beziehung zu ihrem Klassenlehrer entwickelt hatte, auch wenn bei dieser offenen Frage nur 70% aller Probanden dieser Umfrage geantwortet haben.

#### 5.2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Abschließend sollen die wichtigsten Ergebnisse kurz zusammengefasst werden. Die Mehrheit der Väter der Probanden gingen einer Vollzeitbeschäftigung nach, während die Mütter mit 38% am häufigsten einer Teilzeitbeschäftigung nachgingen. Trotz der Arbeitssituation der Eltern

gaben 91% der Probanden an, dass sie eine gute<sup>18</sup> Beziehung zu ihren Eltern gehabt haben. Die Probanden, welche die Beziehung als nicht gut empfunden haben, gaben am häufigsten an, dass es an der strengen Erziehung ihrer Eltern lag oder dass sie sich von ihnen aufgrund ihrer Arbeitssituation vernachlässigt fühlten. Es zeigte sich auch, dass die Probanden, die angaben, dass sie gar keine gute Beziehung zu ihren Eltern hatten, eine prägende Beziehung durch ihren Klassenlehrer erfahren haben. Institutionell begannen fast drei Viertel der Probanden ihren Bildungsweg durch einen Kitabesuch. Dabei kann sich mehr als die Hälfte noch gut an diese Zeit erinnern und hatte auch eine gute Beziehung zu ihrem Bezugserzieher. Eingeschult wurden dann knapp 90% von ihnen zwischen 1991-2010 und ebenfalls knapp 90% besuchte die Grundschule vier Jahre. Mehr als die Hälfte der Probanden hatte dann fünf Stunden täglich Unterricht. Die Nachmittagsbetreuung nahm die Mehrheit der Probanden dabei nicht in Anspruch, obwohl sie angeboten wurde. Bei der Klassenzusammensetzung zeigte sich, dass die jüngeren Probanden häufiger in Klassen mit weniger Kinder waren, während die Mehrheit der älteren Probanden in größeren Klassen unterrichtet wurde. 83% der Probanden fühlten sich dabei gut in ihrer Klasse integriert. Es zeigte sich, dass die Probanden, die sich am meisten integriert gefühlt haben, auch die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer als prägender empfanden als die Probanden, die sich nicht integriert gefühlt haben. Für alle Probanden gesprochen zeigte sich, dass 66% von ihnen die Prägung zu ihrem Klassenlehrer als voll und ganz oder eher prägend bezeichnen würden. Auf die Altersgruppen bezogen ist erkennbar, dass besonders die Altersgruppe mit den ältesten aller Probanden, alle die Schüler-Lehrer-Beziehung als prägend empfunden haben. Da die Prägung auch durch belastende Ereignisse herrühren kann, wurde auch nach diesen gefragt. 72% der Probanden hat kein solches Ereignis in ihrer Grundschulzeit erlebt. Die Probanden, die ein solches Ereignis erfahren mussten, waren häufig in ihrer eigenen Familie damit konfrontiert. Die häufigsten Erlebnisse, die hierbei genannt wurden, sind die Trennung der Eltern, Probleme innerhalb der Kernfamilie, Krankheiten und Todesfälle von Angehörigen. Bei dem Großteil der Probanden wurde diese Belastung aber nicht durch ihre Klassenlehrer thematisiert. Der häufigste Grund hierfür war, dass die Probanden selbst nicht wollten, dass er es erfährt. Abschließend wurden nun alle Probanden gefragt, ob sie ihrem Klassenlehrer etwas von ihren privaten Problemen erzählen würden. Die Mehrheit der Probanden sagte hierbei aus, dass sie den Klassenlehrer nicht als Bezugsperson wahrgenommen haben und sich dadurch eher jemandem aus ihrem privaten Umfeld anvertrauen würden.

---

<sup>18</sup> Hierbei wurden die „stimme voll und ganz zu“ und „stimme eher zu“ Antworten zusammengezählt

Bei der Frage über das Lehren von außerschulischen Fähigkeiten gaben mehr als 38% an, dass sie diesbezüglich etwas von ihrem Klassenlehrer gelernt haben. Bei der Mehrheit der Probanden hatte der Klassenlehrer hierbei den Schwerpunkt auf das Sozialverhalten gelegt. Bezüglich des Aufbaus von Verantwortungsbewusstsein gaben mehr als 68% der Probanden an, dass sie es bereits in der Grundschulzeit erlernt haben. Die Mehrheit der Probanden sagte zudem aus, dass ihr Lehrer sie dabei gefördert hat. Der Respekt innerhalb der Schüler-Lehrer-Beziehung war bei knapp drei Viertel der Probanden gegeben. Etwas mehr als die Hälfte der Probanden hatten keine oder eher keine Angst, Fehler im Unterrichtsgespräch zu machen. Bei den Werten ihres Klassenlehrers war sich die Mehrheit der Probanden darüber einig, dass ihr Klassenlehrer am meisten auf das aufmerksame Zuhören geachtet hatte. Bei den Fähigkeiten, die sich die Probanden heutzutage für einen Klassenlehrer in der Grundschule wünschen, sind motivierende Unterrichtsmethoden und Empathie für sie am wichtigsten. Bezüglich ihrer Motivation durch ihren Lehrer gaben mehr als 70% der Probanden an, dass sie in ihrer eigenen Grundschulzeit auch Spaß am Unterricht ihres Klassenlehrers gehabt hatten. Mehr als die Hälfte wurde dabei auch von ihrem Lehrer für gute Leistungen gelobt. Knapp 80% der Probanden sagten aus, dass sie mit ihrem Klassenlehrer zufrieden waren. Trotz der Zufriedenheitsquote gab es auch offene Wünsche einiger Probanden. Der häufigste genannte Wunsch war der, nach mehr individueller Förderung und Kooperation mit den Eltern. Abschließend zeigt sich, dass insgesamt die Mehrheit der Probanden sich besonders in ihrer schulischen Leistung durch ihren Grundschullehrer geprägt fühlte. Hierbei wurde der Spaß am Lernen und die individuelle Förderung genannt, die die Mehrheit der Probanden als prägend erlebte. Unter Einbeziehung der Ergebnisse dieser eigenen empirischen Untersuchung zeigt sich daher, dass die Mehrheit der Probanden die Schüler-Lehrer-Beziehung in ihrer Grundschulzeit als prägend für ihr weiteres Leben bezeichnet. Trotz der mehrheitlich positiven Prägung soll in der folgenden Diskussion auch besonders die negative Art der Prägung berücksichtigt werden.

## 6. Diskussion

Da im vorigen Kapitel bereits die Zusammenfassung der Ergebnisse der empirischen Forschung erfolgte, soll nun auf die Forschungsfrage und deren Beantwortung Bezug genommen werden. Die Forschungsfrage dieser Bachelorthesis lautet: **„Welche Einflussfaktoren können die Beziehungsqualität zwischen Grundschullehrkräften und ihren Schülern beeinflussen und inwiefern kann diese Beziehungsform als prägend bezeichnet werden?“** Der erste Teil der Forschungsfrage soll nun, mithilfe der ersten beiden Theoriekapitel und der eigenen Forschung aus dem letzten Kapitel, beantwortet werden.

## 6.1 Die Einflussfaktoren auf die Schüler-Lehrer-Beziehung

Die Einflussfaktoren auf die Schüler-Lehrer-Beziehung sind sehr vielfältig. Am Anfang soll nun auf den Lehrer und seinen Einfluss auf die Schüler-Lehrer-Beziehung eingegangen werden. Die Literatur zeigt, dass der Lehrer über methodische, didaktische und fachliche Kompetenzen verfügen sollte (vgl. Helmke & Weinert, 2012, S. 171–176). Zudem sollte er über entwicklungspsychologisches (vgl. Grossmann & Grossmann, 2006) und pädagogisches Wissen verfügen, um das altersgerechte Verhalten der Kinder besser zu beurteilen. Diese Kenntnisse, über die der Lehrer verfügt, sollten durch Fort- und Weiterbildungen immer auf den neuesten Stand gebracht werden (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 121-124). Bei Schulanfängern sollte der Lehrer darauf achten, ihnen Sicherheit zu vermitteln (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 122). Doch auch ältere Schulkinder profitieren von der Sicherheitsvermittlung und der Motivation, die von dem Lehrer ausgehen kann (vgl. Grossmann & Grossmann, 2006, o. S.). Die Motivation kann der Lehrer vermitteln, indem er mit den Schülern kommuniziert. Bei dieser gemeinsamen Kommunikation können Lehrer und Schüler viel voneinander lernen (vgl. Maitzen, 2017, S. 16). Damit so eine Kommunikation zustande kommen kann, müssen sich beide Teilnehmer gegenseitig unterstützt und respektiert fühlen (vgl. Helmke & Weinert, 2012, S. 176). In der eigenen empirischen Forschung sagten knapp drei Viertel der Probanden aus, dass sie sich von ihrem Klassenlehrer respektiert gefühlt haben (s. S.48). Durch diesen Respekt kann auch eine Kooperation zwischen Schülern und Lehrern ermöglicht werden (vgl. Hattie, 2018, S. 138f). Diese Kooperation sollte sich dadurch auszeichnen, dass sich die Schüler von ihrem Lehrer wertgeschätzt fühlen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 122–125). Dies gilt im Besonderen, wenn sie ihrem Lehrer gegenüber Kritik äußern. Wie in Kapitel 3.3.4 bereits erwähnt, hilft das gegenseitige Feedback den Schülern und dem Lehrer. Die Schüler können durch das Feedback ihre Leistungen verbessern. Der Lehrer kann durch die Rückmeldung prüfen, ob seine Unterrichtsmethoden erfolgreich sind. Der Unterricht hat eine Effektstärke von 0,7 und damit einen wesentlichen Einfluss auf den Aufbau der Schüler-Lehrer-Beziehung (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 86- 92). Bei der eigenen Forschung zeigte sich, dass auch in der Praxis das Feedback und Loben gut angenommen wird. Knapp die Hälfte der Probanden gaben an, dass ihr Klassenlehrer sie für gute Leistungen lobte. Bei knapp 40% tat der Lehrer es nicht immer (s. S. 51). Das Loben ist wichtig, da es auch ein Zeichen für die gegenseitige Anerkennung ist und diese für diese Beziehungsform besonders relevant ist (vgl. Lotz & Lipowsky, 2015, S. 106). Damit die Schüler auch dem Lehrer Anerkennung entgegenbringen können, müssen sie ihm glauben, was er sagt und ihn authentisch finden (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 149).

Verstärken kann sich diese Authentizität durch Humor. Dieser hilft nicht nur die Schüler-Lehrer- Beziehung zu stärken, da er Ängste abbauen kann, sondern auch der Klassengemeinschaft (vgl. Syring, 2017, S. 99f). In der eigenen Untersuchung gaben mehr als 70% der Probanden an, dass sie in dem Unterricht ihres Klassenlehrers Spaß hatten. Das positive Unterrichtsklima, welches ebenfalls durch Humor gestärkt werden kann, beeinflusst auch die Motivationsförderung, die kognitive Verarbeitung des Unterrichts und die soziale Eingebundenheit der Klassenmitglieder (vgl. Lipowsky, 2015, S. 93–96). Im Rahmen der eigenen empirischen Forschung gaben knapp 97% der Probanden an, dass sie es am wichtigsten finden, dass ein Lehrer motivierenden Unterricht gibt. Dabei sollte er auch empathisch und gerecht gegenüber seinen Schülern sein. Die transparente Benotung und die Unterrichtsstruktur fanden die meisten Probanden weniger ausschlaggebend (s. Abb. 19). In die Klassengemeinschaft integriert fühlten sich knapp 83% der Probanden, indem sie „voll und ganz“ oder „eher“ zustimmten. Auffällig war, dass die Probanden, die sich gut integriert fühlten, auch die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer häufiger als prägend empfanden als die Probanden, die sich nicht integriert fühlten oder angaben, sich nicht mehr daran zu erinnern (s. S.41). Zu den bereits genannten Faktoren des Unterrichtsklimas gehört auch, seitens des Lehrers, eine offene Fehlerkultur zu ermöglichen (vgl. Hattie, 2018, S. 28). Bei der eigenen Forschung zeigte sich, dass etwas mehr als die Hälfte aller Probanden keine oder eher keine Angst davor hatte, Fehler im Unterrichtsgespräch ihres Klassenlehrers zu machen (s. S.49). Diese offene Fehlerkultur hängt auch damit zusammen, wie der Lehrer mit Leistungserfolg oder Misserfolg seiner Schüler umgeht. Ist der Lehrer in der Lage schülerzentriert zu arbeiten und den entstandenen (Miss)Erfolg bei dem Schüler und sich selbst anzuerkennen, trägt dies zu einer offenen Fehlerkultur bei (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 124f). Bei der eigenen Untersuchung zeigte sich, dass die Mehrheit der Probanden keine Wünsche mehr an ihren Klassenlehrer hatte. Etwas mehr als 17% von ihnen hätten sich weniger Bevorzugung von bestimmten Schülern gewünscht.

Doch auch die Schüler beeinflussen durch ihre eigenen Bindungsqualitäten die Schüler-Lehrer-Beziehung. Das Knüpfen von neuen Beziehungen, auch zu Erwachsenen, ist für die Kinder im Schulalter besonders wichtig. Schaffen die ersten Beziehungspartner des Kindes, ihm in seinen ersten Lebensjahren Vertrauen entgegen zu bringen, kann es im Schulalter seinen Schulkameraden und Lehrern mit einer inneren Sicherheit und Selbstvertrauen gegenüberreten (vgl. Largo, 2017, S. 138-153f). Sind die ersten Beziehungspartner dazu nicht in der Lage, können sich dadurch beim Kind schwere Bindungsstörungen entwickeln. Diese können im Schulalter auftreten und zu aggressivem und dissoziativem Verhalten, Schulverweigerung und Schulversagen führen. Die Bindungsqualitäten, durch die auch Bindungsstörungen entstehen können,



sind in Kap. 2.2 ausführlich beschrieben. Sie können die Schüler-Lehrer-Beziehung beeinflussen, konnten aber in der eigenen empirischen Forschung aufgrund der quantitativen Fragebogenmethode nicht aufgegriffen werden. Die Bindungsqualitäten können sich im Laufe des Lebens noch ändern, bleiben aber häufig konstant. Sie können sich ins Negative, durch belastende Lebensereignisse, aber auch ins Positive, durch bspw. pädagogische Maßnahmen, entwickeln (vgl. Schleiffer, 2016, S. 10f).

Es zeigt sich, dass eine Vielzahl von Faktoren diese besondere Beziehungsform beeinflussen. Im Weiteren soll nun der zweite Teil der Forschungsfrage beantwortet werden. Diese untersucht, inwiefern diese Beziehungsform zwischen dem Klassenlehrer in der Grundschule und seinem Schüler als prägend bezeichnet werden kann.

## 6.2 Die (prägenden) Beziehungs- und Bindungserfahrungen durch die Schüler-Lehrer-Beziehung

Um die Beziehungs- und Bindungserfahrungen hinsichtlich ihres prägenden Einflusses zu untersuchen, soll im Folgenden auf die literarischen Ergebnisse Bezug genommen werden. Die Bindung wird in der Literatur als eine lang andauernde, emotionale Beziehung zu einzelnen erwachsenen Personen beschrieben, die nicht einfach ersetzt werden kann. Sie äußert sich darin, inwiefern die körperliche oder psychische Nähe von den vertrauten Personen gesucht wird (vgl. Zimmermann et al., 2018, S. 454). Gegenüber der Bindung ist der Beziehungsbegriff schwerer zu bestimmen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 40). Kennzeichnend ist, dass sie aus mindestens zwei Personen besteht und diese immer wieder in Interaktion zueinander treten, durch die ihre Beziehung wachsen kann. Eine enge Beziehung zeichnet sich besonders durch Nähe aus, die geistig, emotional und physisch sein kann (vgl. Schneewind, 2010, S. 24). Die Gemeinsamkeiten der Bindung und Beziehung sind, dass sie beide dauerhaft sind, viel Interaktion zwischen den Personen stattfindet und sie sich nahestehen. Bezugspersonen zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht verwandt sein müssen, aber Vertrauen, Fürsorge, Nähe und Zuwendung in ihrer Beziehung zum Kind vorhanden sind. Hauptbezugspersonen heben sich dadurch ab, dass sie regelmäßige, zeitlich ausreichend und beständige Erfahrungen mit dem Kind ermöglichen können (vgl. Largo, 2017, S. 157).

Im Folgenden soll nun zu allgemeinen Fakten Bezug genommen werden. In der BiKS Studie war ein Ergebnis, dass die Schüler in den ländlicheren Gegenden mehr Lernfreude besitzen und besser mit dem Schulalltag umgehen können als die städtischen Schulkinder (vgl. Pohlmann-Rother et al., 2010, S. 49). Diese These konnte in der eigenen Forschung nicht überprüft werden, da die meisten Probanden das Bundesland und nicht die konkrete Stadt angaben, in der sie

zur Grundschulzeit gelebt haben. 61% der Probanden haben zu der Zeit in Hamburg gewohnt (s. S. 35). Die Klassengröße, die auch nicht durch die Lehrperson oder die Schüler beeinflusst werden kann, hat keinen unmittelbaren Einfluss auf ihre Beziehung. Nach Hattie kann die Reduzierung der Klassengröße nur einen positiven Effekt haben, wenn die Lehrperson dadurch auch ihren Unterricht verbessert (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 11). Die eigene Forschung zeigt, dass bei mehr als zwei Drittel der Probanden die Klassengröße zwischen 21-25 Kindern lag. Die Klassengröße bei zwei Drittel der über 66-jährigen war größer, dort waren mehr als 35 Kinder in der Klasse (s. S. 41). Bei dieser Altersgruppe gaben alle Probanden an, dass sie die Schüler-Lehrer-Beziehung als „voll und ganz“ prägend empfunden haben (s. Abb. 12). Die jüngeren Probanden der Umfrage waren hingegen häufiger in Klassen mit weniger Kindern. Die 15-jährigen und jüngeren Probanden fanden die Beziehung „eher prägend“. Die größte Probandengruppe mit 357 Teilnehmern war zwischen 21-25 Jahre alt. Die Hälfte von ihnen gab an, mit weniger als 20 Kindern in einer Klasse gewesen zu sein, die andere Hälfte von ihnen war mit 21-25 Kindern in einer Klasse. Die Mehrheit dieser Altersgruppe sagte aus, dass sie die Schüler-Lehrer-Beziehung als eher prägend empfunden hat.

Ein weiterer Faktor, der sich auf diese Beziehung auswirken kann, ist die elterliche Arbeitssituation und die Eltern-Kind-Beziehung. Der Großteil der Eltern in der eigenen Umfrage war berufstätig. Bei den Vätern waren es insgesamt 95% und bei den Müttern mehr als 68% (s. Abb. 8). Trotz der Erwerbstätigkeit der Eltern gaben 91%<sup>19</sup> der Probanden an, mit der Beziehung zu ihren Eltern während ihrer Grundschulzeit zufrieden gewesen zu sein. Knapp acht Prozent der Probanden fanden sie eher nicht gut und ein Prozent empfand sie als gar nicht gut. Bei den Probanden, die aussagten „eher keine gute“ Eltern-Kind-Beziehung erlebt zu haben, empfanden 65% die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer mehrheitlich als prägend für ihr weiteres Leben. Bei den Probanden, die ihren eigenen Angaben nach gar keine gute Beziehung zu ihren Eltern während ihrer Grundschulzeit hatten, empfanden alle Probanden die Schüler-Lehrer-Beziehung prägend (s. S. 38). Ein Faktor, der für diese Prägung verantwortlich sein könnte, ist, dass nach Largo, besonders missbrauchte Kinder sich ihrem Lehrer als erstes anvertrauen (vgl. Largo, 2017, S. 163). Die Probanden, welche die Eltern-Kind-Beziehung als eher nicht oder gar nicht gut erlebten, gaben mehrheitlich an, dass ihre Eltern „zu streng“ waren oder sie sie aufgrund ihrer Arbeitszeiten oder eigenen Probleme vernachlässigten (s. S. 38). Bei den Probanden, die unterschiedliche Angaben zu ihren Elternteilen machten, war zu beobachten, dass alle von

---

<sup>19</sup> Hierbei wurden die Werte von „stimme voll und ganz zu“ und „stimme eher zu“ zusammengezählt

ihnen zu einem Elternteil ein gutes Verhältnis hatten und zu dem anderen, aus unterschiedlichen Gründen, nicht (s. S. 39).

Da auch belastende Lebensereignisse die Eltern-Kind-Beziehung beeinflussen können, soll im Folgenden darauf Bezug genommen werden. Insgesamt gaben knapp 72% der Probanden an, kein belastendes Ereignis innerhalb ihrer Grundschulzeit erlebt zu haben. Bei den 28% die etwas Belastendes erleben mussten, gab die Mehrheit der Probanden mit 37% die Trennung ihrer Eltern an. Auch der Tod eines Angehörigen hat knapp ein Viertel der Probandengruppe zu ihrer Grundschulzeit beschäftigt. (s. Abb. 13). Damit herausgefunden werden konnte, inwiefern die Probanden von ihren Lehrern in dieser Zeit unterstützt wurden, wurde im Folgenden danach gefragt. Es zeigte sich, dass insgesamt 29 der Probanden von ihren Klassenlehrern unterstützt wurden. 19 von ihnen äußerten sich hierbei ausführlich. Bei mehr als der Hälfte von ihnen suchte der Lehrer das persönliche Gespräch und bat ihnen seine Hilfe an. Der Großteil der Probanden mit mehr als 85% sagte aus, dass der Lehrer es bei ihnen nicht thematisiert hatte. Zwei Drittel dieser Probanden begründeten dies. Die häufigste Aussage war, dass sie selbst nicht wollten, dass der Lehrer es erfährt. Es zeigt, dass die Mehrheit der Probanden bei ihren belastenden Ereignissen in der Grundschulzeit keine Unterstützung von ihren Lehrern erhalten konnten, da die meisten von ihnen es ihm nicht erzählen wollten (s. S. 45). Da die Mehrheit der Probanden kein belastendes Ereignis in ihrer Grundschulzeit erfahren hatten, wurden nun alle befragt, ob sie sich bei privaten Problemen an ihren Klassenlehrer gewandt hätten. Knapp 35% der Probanden gaben an, dass sie es getan hätten. 29% der Probanden sagten aus, dass sie es ihrem Klassenlehrer nicht erzählt hätten, da sie ihn nicht als Bezugsperson wahrgenommen haben. Die Gründe dafür waren unter anderem, dass sie selbst zu schüchtern waren auf ihn zuzugehen oder sie dachten, dass er sich dafür nicht interessiert hätte (s. Abb. 14).

Die Mehrheit der Probanden hätte ihren Klassenlehrer nicht bei privaten Problemen aufgesucht. Trotzdem gaben mehr als 66% der Probanden an, dass sie die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer als prägend für ihr weiteres Leben bezeichnen würden. Lediglich acht Prozent sah die Beziehung als gar nicht prägend an. Bezüglich der Altersgruppen zeigte sich, dass die Mehrheit der Altersgruppe zwischen 61-65 Jahren die Beziehung als gar nicht prägend empfand. In dieser Gruppe waren neun Probanden. Die Altersgruppe zwischen 51-55 Jahren, mit sechs Probanden, empfand mehrheitlich die Beziehung als eher nicht prägend. In der Altersgruppe zwischen 41-45 Jahren, mit 17 Probanden, empfand die Mehrheit die Schüler-Lehrer-Beziehung als eher prägend. Bei der ältesten Teilnehmergruppe mit den Personen ab 66 Jahren waren drei Probanden und sie empfanden alle diese Beziehungsform als voll und ganz prägend. Die größte

Probandengruppe mit 357 Teilnehmern war zwischen 21-25 Jahre alt und empfand die Beziehung mehrheitlich als eher prägend.

Da die Mehrheit der Probanden die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer als prägend empfand, soll nun aufgezeigt werden, inwiefern diese Beziehungsform prägend war. 500 von 711 Probanden beschrieben dabei ihre wahrgenommene Prägung. Die Mehrheit von ihnen mit mehr als 64% gab an, sich von ihrem Klassenlehrer positiv geprägt zu fühlen. Dabei beschrieben knapp 32% von ihnen, dass sie besonders in ihrer schulischen Leistung geprägt wurden. Viele nannten hierbei die individuelle Förderung und den Spaß am Lernen. 23% fühlten sich für ihr weiteres Leben geprägt. Beispiele hierfür waren die vermittelten gesellschaftlichen Werte, die Stärkung ihres Selbstbewusstseins, die Sicherheit, das Vertrauen und das Erlernen der Frustrationstoleranz. Knapp 10% der Probanden gaben an, dass sie keine prägende Beziehung zu ihrem Lehrer hatten. Die Gründe hierfür waren unter anderem ein häufiger Lehrerwechsel und dass sie „keinen Zugang“ zu ihrem Lehrer fanden. Dass die Prägung auch negativ erfolgen konnte, zeigten 16% der Probanden. Die Gründe hierfür waren Ungerechtigkeit, Desinteresse und zu strenge Autorität des Klassenlehrers. Viele von ihnen berichteten, dass sie aufgrund dieser Beziehungserfahrung noch lange danach und zum Teil auch heutzutage noch Angst vor Fehlern, Misstrauen in Erwachsene und kein Spaß am Lernen haben. Am Ende der Untersuchung folgte noch mal die Frage zur Prägung der Schüler-Lehrer-Beziehung. Diese Frage beantworteten 500 der 711 Probanden, was 70,3% aller Probanden entspricht. Von diesen 500 Probanden gaben 80% an, von ihrem Klassenlehrer geprägt worden zu sein, positiv oder negativ. 45% der Probanden gaben explizit an, dass die Prägung positiv war, bei 10% war sie negativ. Auf dieser Grundlage kann bestätigt werden, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung allgemein prägend sein kann.

### 6.3 Fazit und Ausblick

Diese Bachelorthesis erforschte die Bindung zu Grundschullehrkräften und die Einflussfaktoren auf die Schüler-Lehrer-Beziehung. Um die Bindung dieser besonderen Beziehungsform herausfinden zu können, wurden im Theorieteil auf die Beziehungs- und Bindungsdefinition eingegangen sowie die Bindungsqualitäten und -phasen näher untersucht. Da sich die Bindungserfahrungen auch auf die Schulleistung der Kinder auswirken können, wurden diese möglichen Auswirkungen in einem Kapitel zusammengefasst. Für die Einflussfaktoren wurde die Schüler-Lehrer-Beziehung und deren Eigenschaften im direkten Vergleich zu der Erzieher-Kind-Beziehung gestellt, sowie der aktuelle Forschungsstand aufgezeigt. Die Forschungsfrage, die dem zugrunde lag, war:

**„Welche Einflussfaktoren können die Beziehungsqualität zwischen Grundschullehrkräften und ihren Schülern beeinflussen und inwiefern kann diese Beziehungsform als prägend bezeichnet werden?“**

Die Einflussfaktoren, welche die Beziehungsqualität zwischen Grundschullehrkräften und ihren Schülern beeinflussen, sind sehr vielfältig. Es zeigt sich, dass der Lehrer die Beziehung durch sein Wissen (methodisch, didaktisch, fachlich, entwicklungspsychologisch, pädagogisch) und die Weiterbildung dieses Wissens positiv beeinflussen kann. Sein Verhalten sollte so sein, dass er, besonders den Schulanfängern gegenüber, Sicherheit vermittelt und sie zum Lernen motivieren kann. Diese Motivation kann der Lehrer erzielen, indem er mit seinen Schülern kommuniziert, seine Schüler unterstützt und respektiert. Durch diese diversen Fähigkeiten kann der Lehrer versuchen, eine Kooperation mit seinen Schülern einzugehen, bei der sich die Schüler wertgeschätzt fühlen und Feedback von beiden Seiten gut angenommen werden kann. Grundlage hierfür ist auch, dass der Lehrer sich glaubhaft gegenüber seinen Schülern verhält. Verstärken kann der Lehrer diese Authentizität, indem er sich auch humorvoll zeigt. Dies stärkt die Beziehung und kann dabei helfen, Ängste seitens der Schüler abzubauen und die Klassengemeinschaft zu stärken. Auch ein positives Unterrichtsklima und die Klassengemeinschaft können die Beziehung stärken. Das schülerzentrierte Arbeiten und die gemeinsame Verantwortung bei Misserfolg und Leistungserfolg zu tragen, trägt ebenfalls zu einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung bei. Doch auch die Schüler, die ein Teil dieser Beziehungsform sind, beeinflussen diese. Sie tun es bewusst durch ihr Verhalten dem Lehrer gegenüber, indem sie ihn auch freundlich behandeln. Doch auch unbewusst, durch ihre Bindungsqualität, die sich in ihrem Verhalten zeigt. Diese Bindungsqualität, die in Kap. 2.2 und 2.4 näher beschrieben ist, kann sich im Laufe des Lebens ändern, auch wenn sie häufig beständig bleibt. Sie kann sich durch negative oder positive Lebensereignisse verändern. Unter den positiven Ereignissen, werden unter anderem in der Literatur auch auf pädagogische Maßnahmen hingewiesen. In Kapitel 2.4 wird ausführlich erklärt, inwiefern der Lehrer diese umsetzen kann.

Nachdem nun die Einflussfaktoren erläutert wurden und damit der erste Teil der Forschungsfrage beantwortet, werden konnte, soll nun auf den zweiten Teil der möglichen prägenden Beziehung eingegangen werden. Der prägende Einfluss konnte durch die eigene Forschung, die im vorigen Kapitel bereits zusammengefasst wurde, bestätigt werden. Insgesamt gaben 57% der Probanden der Untersuchung an, dass sie die Schüler-Lehrer-Beziehung als prägend empfunden haben. Davon sagten 45% aus, dass sie positiv prägend war. Bezüglich des Bindungs- und Beziehungsbegriffes, die im vorigen Kapitel ausführlich erläutert wurden, konnten die Kriterien einer engen Beziehung nach Schneewind (vgl. Schneewind, 2010) erfüllt werden. Die

Nähe erfolgte hierbei nicht physisch, sondern kognitiv und geistig. Die Kriterien der Bezugsperson nach Largo (vgl. Largo, 2017) können ebenfalls von einer Lehrperson erfüllt werden. Eine Hauptbezugsperson ist der Lehrer, den Kriterien nach Largo zufolge, in den meisten Fällen nicht. Eine Bindungsperson könnte die Lehrperson sein, aber der Definition nach Zimmermann et al (vgl. Zimmermann et al., 2018) müsste das Kind dafür dauerhaft die psychische Nähe des Lehrers suchen. Daher kann die Schüler-Lehrer-Beziehung in den meisten Fällen eine Beziehung oder enge Beziehung sein, in welcher der Lehrer eine Bezugsperson für das Kind darstellen kann. Aufgrund der dauerhaften Beziehung und der regelmäßigen Interaktion innerhalb dieser Beziehungsform kann diese eine Chance für das Kind sein. Der Lehrer kann zu einer außerfamiliären Bezugsperson werden. Dies kann besonders den Kindern zugutekommen, die innerhalb ihrer Familie keine guten Bindungserfahrungen machen konnten. Daher ist für misshandelte Kinder der Lehrer oft der erste Ansprechpartner. Probleme in dieser Beziehung könnten der Machtmissbrauch der Lehrer oder auch ihr Desinteresse sein. In der eigenen Forschung zeigte sich auch, dass Desinteresse, Ungerechtigkeit und zu strenge Autorität, einen abschreckenden und teilweise bis heute anhaltenden Schaden bei den Probanden anrichten konnten. Die Grundschullehrer sind in der Regel die ersten Lehrer im Leben eines Kindes. Durch ihre mögliche negative Prägung, die in der eigenen Untersuchung von 16% angegeben wurde, können sie ihren Schülern die Freude am Lernen und ihr Vertrauen in Lehrer im allgemein nehmen. Zusammenfassend zeigt sich, dass der Lehrer zu einer außerfamiliären Bezugsperson für das Kind werden kann, sodass sich eine enge Schüler-Lehrer-Beziehung entwickelt. Die Prägung durch diese Beziehungsform konnte in der eigenen Untersuchung mehrheitlich bestätigt werden, von einigen Probanden auch negativ.

In der Forschung und der Literatur wurde bislang über die Thematik der Schüler-Lehrer-Beziehung wenig publiziert. Daher war es ein Anliegen, in dieser Bachelorthesis eine eigene empirische Untersuchung durchzuführen, um die literarischen Ergebnisse mit den eigenen zu vergleichen. Zudem konnten dadurch Forschungslücken aufgezeigt werden. Besonders die negativen Einflüsse, deren Nachwirkungen die Probanden teilweise heutzutage noch spüren, sollten von der Praxis und der Wissenschaft zukünftig in den Fokus genommen werden. Im Rahmen des Bachelorstudienganges „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ wurde besonders im Seminar „Institutionsentwicklung und Management“ immer wieder von der Notwendigkeit gesprochen, dass Lehrkräfte zu wenig Pädagogikunterricht in ihrem Studium haben. In den Theorie-Praxis-Seminaren berichteten Studierende, die ihre Praxiszeit an Schulen tätigten, davon, dass Lehrende oft überfordert damit sind, wenn Kinder anders reagieren als sie gedacht hätten. Dieses pädagogische und entwicklungspsychologische Wissen fehlt vielen Lehrenden und sollte,

besonders im Bereich des Grundschullehreramt, in das Curriculum aufgenommen werden. Diese Forderung deckt sich auch mit der "Visible learning Studie" von Hattie (vgl. Hattie & Zierer, 2018), in der er pädagogische Kompetenzen als wichtig für den Lehrenden sieht und die Relevanz der Fort- und Weiterbildung durch den Einfluss auf die Schüler-Lehrer-Beziehung verdeutlicht (s. Kap. 3.3.4). Bezüglich der eigenen Forschung sollte angemerkt werden, dass die Ergebnisse aufgrund der Teilnehmerzahl nur bedingt aussagekräftig und repräsentativ sind. Insgesamt haben 711 Probanden teilgenommen, jedoch waren in der jüngsten Gruppe mit „15 und jünger“ nur zwei Probanden und in der ältesten Gruppe „66 und älter“ nur drei. Die deutliche Mehrheit der Probanden mit 357 Teilnehmern war in der Altersgruppe zwischen 21-25 Jahren. Dies lässt sich durch die Verbreitung des Fragebogens an der HAW und den sozialen Medien, sowie anhand des digitalen Formates des Fragebogens erklären. Jedoch konnte dennoch eine Altersspanne zwischen 15-94 Jahren rekrutiert werden. Abschließend zeigt sich, dass der größte Einflussfaktor dieser Beziehungsform die Haltung des Lehrers ist, da er durch diese auch die Haltung des Schülers beeinflussen kann. Ein Lehrer, der sich gegenüber seinen Schülern offen, interessiert und wertschätzend zeigt, übt damit einen positiven Einfluss auf ihre Beziehung aus. Er erleichtert es ihnen, ihn als Bezugsperson wahrzunehmen, wenn sie wissen, dass er sich für ihre Probleme, ob privat oder schulisch, interessiert. Dies ist besonders bei Kindern, die bisher keine sichere Bindungsqualität erfahren konnten, bedeutend. Durch pädagogische Interventionen kann der Lehrer zur Bezugsperson werden und die Bindungsqualität des Kindes positiv beeinflussen. Die Mehrheit der Probanden dieser Befragung gab an, dass ihr Klassenlehrer in der Grundschule einen prägenden Einfluss hinterlassen hat, positiv oder negativ. Aus diesem Grund sollte diese besondere Beziehungsform in Zukunft sowohl in der Forschung als auch in der Praxis mehr Beachtung finden. Schließlich geht jedes Kind in seinem Leben, diese besondere Beziehung ein und ist auf sie angewiesen, um mit dem „Ernst des Lebens“ gut umgehen zu können.

## 7. Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2014a). Vorwort. In L. Ahnert & J. Maywald (Hrsg.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung: mit 42 Abbildungen und 16 Tabellen* (3. Auflage., S. 17–21). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ahnert, L. (2014b). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert & J. Maywald (Hrsg.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung: mit 42 Abbildungen und 16 Tabellen* (3. Auflage., S. 63–81). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ahnert, L. & Thiel, C. (2015). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung — Bildung — Betreuung: öffentlich und privat* (Nachdr. 2015.). Berlin: Springer.
- Ainsworth, M. (2017). Mutter-Kind-Bindungsmuster: Vorausgegangene Ergebnisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung (1985) (Klett-Cotta-Fachbuch). In K.E. Grossmann, K. Grossmann & Klett-Cotta, J.-G.-Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger (Hrsg.), S. Tschernich (Übers.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (5. Auflage., S. 317–337). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. & Bell, S. (2017). Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer „Fremden Situation“ (1970) (Klett-Cotta-Fachbuch). In K.E. Grossmann, K. Grossmann & Klett-Cotta, J.-G.-Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger (Hrsg.), S. Tschernich (Übers.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (5. Auflage., S. 146–165). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. & Wittig, B. (2017). Bindungs- und Explorationsverhalten einjähriger Kinder in einer Fremden Situation (1969) (Klett-Cotta-Fachbuch). In K.E. Grossmann, K. Grossmann & Klett-Cotta, J.-G.-Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger (Hrsg.), S. Tschernich (Übers.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (5. Auflage., S. 112–145). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Becker, G. E. & Becker, G. E. (2007). *Unterricht planen* ([Basis-Bibliothek Referendariat Handlungsorientierte Didaktik) (Neu ausgestattete Sonderausg. 2007.). Weinheim: Beltz.
- Beywl, W. (2015, Mai). Den Unterricht wirksam gestalten- Anregungen aus der Hattie-Studie. *Bündner Schulblatt*, S. 14–17.
- BiKS. (2020, Mai 5). *Forschung/ BiKS*. Universität Bamberg/ Forschung, . Zugriff am 15.1.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bamberg.de/biks/>
- BiKSplus [3-18]. (2020, April 8). *BIKSplus 3-18*. Universität Bamberg/ Forschung, . Zugriff am 28.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.uni-bamberg.de/biks/biksplus-3-18/>
- BiTe - Institut für Schulentwicklungsforschung - Fakultät 12 - TU Dortmund. (2021, Januar 18). . Institut für Schulentwicklung Dortmund, . Zugriff am 18.1.2021. Verfügbar unter: <http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/de/Home/Forschungsbereiche/AG-McElvany/Abgeschlossene-Projekte/BiTe.html>
- Bolten, M. (2009). Klinische Bindungsforschung. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (S. 55–76). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-79545-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-540-79545-2_4)



- Bowlby, J. (2017). Bindung (Klett-Cotta-Fachbuch). In K.E. Grossmann, K. Grossmann & Klett-Cotta, J.-G.-Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger (Hrsg.), K.E. Grossmann (Übers.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (5. Auflage., S. 22–26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K. H., Hilmer, C., Oberschneider, L. & Ebeling, L. (2018). Bindungsstörungen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 166(6), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s00112-018-0465-7>
- Christoph Homuth and Daniel Mann and Monja Schmitt and Michael Mudiappa, Mann, D., Schmitt, M. & Mudiappa, M. (2018). Eine Forschergruppe, zwei Studien: BiKS-3-10 und BiKS-8-14. Bamberg: OPUS.
- Dietl, E. (1998). *Wenn Lothar in die Schule geht* (Der blaue Rabe : Erster Lesespass). Ravensburg: O. Maier.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch) (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Dornes, M. (2014). Psychoanalytische Aspekte der Bindungstheorie. In L. Ahnert & J. Maywald (Hrsg.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung: mit 42 Abbildungen und 16 Tabellen* (3. Auflage., S. 42–61). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. (2016). DWDS. Zugriff am 7.1.2021. Verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Endger%C3%A4t>
- Ecarius, J. & Wahl, K. (2009). *Familie und öffentliche Erziehung: theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. (J. Ecarius, C. Groppe & H. Malmede, Hrsg.) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erkunde die Berufsfelder - Bundesagentur für Arbeit. (o. J.). . Zugriff am 26.1.2021. Verfügbar unter: <https://www.arbeitsagentur.de/bildung/ausbildung/erkunde-die-berufsfelder>
- Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2016). *Bindung in der mittleren Kindheit: das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B): mit E-Book inside und Arbeitsmaterial* (Praxismaterial) (2., überarbeitete Auflage.). Weinheim Basel: Beltz.
- Glüer, M. (2012). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft: eine Studie in Kindergarten und Grundschule* (Research). Wiesbaden: Springer VS.
- Große, C. (2013). *Im Blickpunkt: Acht Jahre Bildungsforschung: Die BIKS-Studie in der Rückschau* (KiTa aktuell. Spezial 2013,1). Link.
- Grossmann, K. (2014). Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In L. Ahnert & J. Maywald (Hrsg.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung: mit 42 Abbildungen und 16 Tabellen* (3. Auflage., S. 21–38). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2006). Bindung und Bildung: Über das Zusammenspiel von Psychischer Sicherheit und Kulturellem Lernen. *fK 6/06 Grossmann | Die Deutsche Liga für das Kind*. Zugriff am 30.12.2020. Verfügbar unter: <http://liga-kind.de/fk-606-grossmann/>
- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. (W. Beywl & K. Zierer, Hrsg.) (4., unveränderte Auflage.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Visible Learning: auf den Punkt gebracht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Heller, D. S. & Zügel, O. (2020). Accelerom AG, 49.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband) (74. Auflage.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Homuth, C. & Karwath, C. (2013). Im Blickpunkt: Acht Jahre Bildungsforschung: Die BIKS-Studie in der Rückschau (KiTa aktuell. Spezial 2013,1). (W. 1975- Smidt, Hrsg.), 6–9.
- Igler, J., Ohle-Peters, A. & McElvany, N. (2019). Mit den Augen eines Grundschulkindes: Individuelle Prädiktoren für divergierende Schülereinschätzungen von Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(3–4), 191–205. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000243>
- Julius, H. (2009). Diagnostik der Bindungsqualität im Grundschulalter- Der Separation Anxiety Test (SAT). In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter: Diagnostik und Interventionen*. Göttingen Bern Wien: Hogrefe.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2016). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln: ein Praxisleitfaden* (4., verbesserte und erweiterte Aufl.). Dortmund: Borgmann Media.
- KMK. (2000, März 10). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_03\\_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf)
- Krenz, A. (2007). Schulfähigkeit in der Diskussion Armin Krenz, 2, 7.
- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2009). *Evaluation online: internetgestützte Befragung in der Praxis* (Lehrbuch). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung: Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien* (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS.
- Largo, R. H. (2017). *Kinderjahre: die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (Piper) (Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 32. Auflage.). München Berlin Zürich: Piper.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht (Springer-Lehrbuch). In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–105). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_4)
- Lotz, M. & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In K.S. & F.S. G. Mehlhorn (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97–136). München: kopaed.
- Lydia Kleine and Monja Schmitt. (2018). Keine Erziehung ohne Beziehung. Die Bedeutung sozialer Beziehungen für den Bildungserfolg. Bamberg: OPUS.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for Identifying Infants as Desorganized/ Desoriented during the Ainsworth Strange Situation (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development). In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E.M.

- Cummings (Hrsg.), *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention* (S. 120–160). Chicago: University of Chicago Press.
- Maitzen, C. (2017). *Feedback-Kultur in der Schule: das Praxisbuch: Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung* (Immer besser unterrichten Grundschule/Sekundarstufe I + II) (2. Auflage.). Augsburg: Auer.
- Meyer, H. (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Auflage.). Berlin: Cornelsen.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2015). Kompetenzen des Klassenmanagements. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit* (S. 173–198). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19381-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19381-6_10)
- Pohlmann-Rother, Dr. S., Kratzmann, J. & Wehner, F. (2010). Bildungsforschung im Kindergarten: die BiKS-Studie frühkindliche Bildung im Fokus der Wissenschaft (KiTa aktuell. Spezial 2010,1). *Bildungsforschung im Kindergarten: die BiKS-Studie frühkindliche Bildung im Fokus der Wissenschaft*. Wolters Kluwer Deutschland. Verfügbar unter: <http://dnb.info/1000065421/04>
- Richey, P., Wesselborg, B., Bohl, Prof. Dr. T., Reiber, Dr. K. & Merk, S. (2014). Normative Erwartungen der Lehrerinnen und Schülerinnen des Projekts „Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrgesundheit“. *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3: Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 20–30). Verlag Barbara Budrich.
- Rudnicka, J. (2020, November 11). Einschulungen in Deutschland nach Bundesländern 2020/2021. *Statista*. Zugriff am 25.2.2021. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/71863/umfrage/einschulungen-in-deutschland/>
- Schleiffer, R. (2016). *Lernen und Bindung im Kindesalter*. Nr. 4. Zugriff am 27.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/lernen-und-bindung-im-kindesalter>
- Schneewind, K. A. (2010). *Familienpsychologie* (3., überarbeitete und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- SPIEGEL, D. (2021, Februar 10). Coronavirus: Fast jedes dritte Kind zeigt psychische Auffälligkeiten. Zugriff am 28.2.2021. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/medizin/coronavirus-fast-jedes-dritte-kind-zeigt-psychische-auffaelligkeiten-a-644b9a10-4e07-4d71-a690-b9bdfb97da60>
- Stangl, W. (2021a). Fremdeln. Zugriff am 23.12.2020. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/3507/fremdeln/>
- Stangl, W. (2021b). Peergroup. Zugriff am 23.12.2020. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/161/peergroup/>
- Stangl, W. F. J. (2020). Kybernetik. Zugriff am 29.12.2020. Verfügbar unter: <https://psychologie-news.stangl.eu/103/kybernetik>
- Suess, G. J. & Burat-Hiemer, E. (2009). *Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer* (Kinder fordern uns heraus). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Syring, M. (2017). *Classroom management: Theorien, Befunde, Fälle - Hilfen für die Praxis*.

Textor, M. R. (2007). Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung. *Das Kita-Handbuch*. Zugriff am 29.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gruppenleitung-erzieherin-kind-beziehung-partizipation/beziehungsgestaltung-gespraechsfuehrung-konflikte/1596>

Tulving, E. (1985). How Many Memory Systems Are There? *Endel Tulving University of Toronto, Canada (American Psychologist Association)*, 40(4), 385–398.

Valentino, M. S. (2008). Die Rolle der Lehrer-Schüler-Beziehung im Klassenklima, 146.

Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2019). Prägung im Dorsch Lexikon der Psychologie.

Zimmermann, P., Fremmer-Bombik, E., Meier, S. & Iwanski, A. (2018). (Reaktive) Bindungsstörungen im Kindesalter. In G.W. Lauth & F. Linderkamp (Hrsg.), *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen: Praxishandbuch: mit E-Book inside und Arbeitsmaterial* (4., vollständig überarbeitete Auflage.). Weinheim Basel: Beltz.

## 8. Anhang

### 8.1 Fragebogen

1. Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?

- Männlich
- Weiblich
- Divers

2. Wie alt sind Sie?

- Unter 15: \_\_\_\_ Alter
- 16-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65
- Ab 66: \_\_\_\_ Alter

3. Wo haben Sie in Ihrer Grundschulzeit gewohnt?

Offene Antwort

4. Was ist Ihr bislang höchster erreichter Bildungsabschluss:

- (noch) kein Abschluss
- Hauptschulabschluss

- Realschulabschluss
- Fachabitur
- Abitur
- Abschluss der Berufsausbildung
- Hochschulabschluss

5. In welchem Berufsfeld arbeiten Sie? (Mehrfachnennungen sind möglich bei Personen, die sich momentan noch in der Ausbildung, im Studium oder sich bereits im Ruhestand befinden. Diese Personen geben bitte sowohl ihren aktuellen Status (bspw. Student\*in) und das Berufsfeld, in dem sie studieren, an (bspw. Soziales).

- Schüler/in
- Student/in
- Auszubildene/r
- Arbeitssuchend
- Rentner/in
- Bau, Architektur, Vermessung
- Dienstleistung
- Elektro
- Gesundheit
- IT, Computer
- Kunst, Kultur, Gestaltung
- Landwirtschaft, Natur, Umwelt
- Medien
- Metall, Maschinenbau
- Naturwissenschaften
- Produktion, Fertigung
- Sicherheit und Ordnung
- Soziales, Pädagogik
- Technik, Technologiefelder
- Verkehr, Logistik
- Wirtschaft, Verwaltung

6. Wie war der Status Ihrer Eltern zu der Zeit Ihres Grundschulbesuches?

- Verheiratet/in einer Partnerschaft und zusammenlebend
- Verheiratet/in einer Partnerschaft und nicht zusammenlebend
- Geschieden/getrennt
- Scheidung/Trennung erfolgte während der Grundschulzeit

7. Was ist der höchste erreichte Bildungsabschluss Ihres Vaters?

- Kein Abschluss
- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss
- Fachabitur

- Abitur
- Abschluss der Berufsausbildung
- Hochschulabschluss

8. Was ist der höchste erreichte Bildungsabschluss Ihrer Mutter?

- (noch) kein Abschluss
- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss
- Fachabitur
- Abitur
- Abschluss der Berufsausbildung
- Hochschulabschluss

9. Welche (zeitliche) Anstellung hatte Ihr Vater während Ihrer Grundschulzeit? (Falls es sich in Laufe Ihrer Grundschulzeit geändert hat, dann wählen Sie bitte das aus, welches für die meiste Zeit Ihrer Grundschulzeit gilt)

- Vollzeit
- Teilzeit
- Aushilfe
- Minijob
- Arbeitslos/ arbeitssuchend
- Hausmann

10. Welche (zeitliche) Anstellung hatte Ihre Mutter während Ihrer Grundschulzeit? (Falls es sich in Laufe Ihrer Grundschulzeit geändert hat, dann wählen Sie bitte das aus, welches für die meiste Zeit Ihrer Grundschulzeit gilt)

- Vollzeit
- Teilzeit
- Aushilfe
- Minijob
- Arbeitslos/ arbeitssuchend
- Hausfrau

11. Haben Sie eine Kindertagesstätte als Kind besucht?

- Ja
- Nein, obwohl es die Möglichkeit dazu gab
- Nein, weil es keine Möglichkeit dazu gab

11a. Wenn die vorige Frage mit „Ja“ beantwortet wurde: Hatten Sie ein gutes Verhältnis zu Ihrer Bezugserzieher\*in? (Eine Bezugserzieherin ist die Erzieherin, die die Eingewöhnung bei

Ihnen in der Kindertagesstätte gemacht hat und die sich darum gekümmert hat, dass Sie sich wohlfühlen.)

- Ja
- Nein
- Es gab keine direkte Bezugserzieherin
- Ich kann mich nicht mehr dran erinnern

12. Würden Sie die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrer Klassenlehrer\*in als prägend für Ihr weiteres Leben bezeichnen? (Prägend kann in diesem Fall sowohl positiv als auch negativ ausgelegt werden. Sie sollten hierbei und in den folgenden Fragen an Ihre Klassenlehrer\*in während der Grundschulzeit denken, diese muss nicht Ihre Lieblingslehrer\*in sein. Falls Sie innerhalb Ihrer Grundschulzeit mehrere Klassenlehrer\*inne hatten, nehmen Sie bitte die, an die Sie sich am besten erinnern können.)

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu

13. In welchem Jahr wurden Sie eingeschult?

- 1930-1940
- 1941-1950
- 1951-1960
- 1961-1970
- 1971-1980
- 1981-1990
- 1991-2000
- 2001-2010
- 2011-2020

14. Wie lange haben Sie die Grundschule insgesamt besucht?

- Weniger als 4 Jahre
- 4 Jahre
- 6 Jahre
- Anderes: (offene Antwort)

15. Hat sich während Ihrer Grundschulzeit in Ihrem persönlichen Umfeld etwas Belastendes ereignet? (Beispielsweise Tod eines Angehörigen, Scheidung der Eltern)

- Ja, und zwar: (offene Antwort)
- Nein

15a. Wenn die vorige Frage mit „Ja“ beantwortet wurde: Wurde es in der Grundschule von Ihrer Klassenlehrer\*in thematisiert?

- Ja, und zwar durch: (offene Antwort)
- Nein, und zwar weil: (offene Antwort)

15b. Wenn die vorige Frage mit „Nein“ beantwortet, wurde: Wieso wurde es nicht thematisiert?

- Meine Lehrer\*in wusste es nicht
- Meine Lehrer\*in mochte mich nicht
- Meine Eltern wollten das nicht
- Anderer Grund: (offene Antwort)

16. Für wie viele Stunden haben Sie die Schule täglich besucht? (Nur die Pflichtzeit ohne die Nachmittagsbetreuung)

- Weniger oder 4 Stunden
- 5 Stunden
- 6 Stunden
- 7 Stunden
- 8 Stunden
- Mehr als 8 Stunden
- Weiß ich nicht mehr

17. Waren Sie in der schulischen Nachmittagsbetreuung?

- Ja
- Nein, obwohl eine angeboten wurde
- Nein, es gab noch keine

18. Wie viele Kinder waren in Ihrer Klasse?

- Weniger als 20
- 21-26
- 27-35
- Mehr als 35

19. Würden Sie von sich aus sagen, dass Sie sich gut in die Klassengemeinschaft integriert haben? (Diese Frage zielt auf die gesamte Grundschulzeit ab)

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu

20. Haben Sie etwas für Ihr Leben (außerhalb der schulischen Fertigkeiten) von Ihrer Klassenlehrer\*in gelernt?



- Ja, und zwar: (offene Antwort)
- Nein

21. Denken Sie, dass Sie bereits im Grundschulalter gelernt haben Verantwortung zu übernehmen? (Diese Frage bezieht sich auf Ihre gesamte Grundschulzeit)

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu
- Weiß ich nicht

21a. Wenn die vorige Frage mit „Ja“ beantwortet wurde: Hat Ihre Klassenlehrer\*in Sie darin bestärkt?

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu

22. Hatten Sie eine Lieblingslehrer\*in?

- Ja
- Nein

23. Was war Ihr LieblingsSchulfach? (Bitte entscheiden Sie sich für ein Schulfach)

Offene Antwort:

24. Warum war es Ihr Lieblingsfach? (Bei dieser Frage sind Mehrfachnennungen möglich)

- Interessantes Thema
- Die Lehrer\*in hat es interessant gemacht
- Ich hatte dort die besten Noten
- Sonstiges: (offene Antwort)

25. Hat Ihr Lieblingsfach auch Ihre Lieblingslehrer\*in unterrichtet?

- Ja
- Nein
- Ich hatte keine Lieblingslehrer\*in

25a. Wenn die vorige Frage mit „Ja“ beantwortet wurde: Was hat sie zu Ihrer Lieblingslehrer\*in gemacht?

Offene Antwort

26. Würden Sie sagen, dass Sie sich gut im Unterricht beteiligt haben? (Diese Frage bezieht sich auf gesamte Grundschulzeit)

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu
- Weiß ich nicht mehr

27. Würden Sie sagen, dass Sie den Unterricht ab und zu gestört haben?

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu
- Weiß ich nicht mehr

27a. Wenn die vorige Frage mit „Stimme voll und ganz zu/ stimme eher zu“ beantwortet wurde: Wie haben Sie den Unterricht gestört?

- Reden mit dem/ der Nachbar\*in
- Streiche dem/ der Lehrer\*in spielen
- Zwischenrufe während des Unterrichts
- Beschäftigung mit anderen Medien (Handy, anderen Büchern etc.)
- Sonstigen: (offene Antwort)

27b. Wie ist die Klassenlehrer\*in auf Sie/den Unterricht störende Kinder eingegangen?

- Ruhig und verständnisvoll
- Ärgerlich und strafend
- Ignorierend und gleichgültig
- Anders: (offene Antwort)

28. Wurde der Unterricht Ihrer Klassenlehrer\*in oft gestört?

- Ja
- Nein
- Kann mich nicht mehr daran erinnern

29. Legen Sie fest, worauf Ihre Klassenlehrer\*in Ihrer Meinung nach am meisten Wert gelegt hat: (1 ist hierbei am Wichtigsten und 6 am Unwichtigsten in Ihren Augen)

1. Disziplin
2. Vermittlung des Lernstoffes
3. Aufmerksames Zuhören des Unterrichts
4. Individuelle Förderung
5. Mündliche Beteiligung
6. Pünktlichkeit

30. Finden Sie, dass die Klassenlehrer\*in individuell auf Sie eingegangen ist?

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu
- Weiß ich nicht mehr

31. Hat Ihre KlassenlehrerIn Sie für gute Leistungen gelobt?

- Ja
- Ja, aber nicht immer
- Nein

32. Hatten Sie Angst einen Fehler im Unterrichtsgespräch zu machen? (Diese Frage zielt auf Ihre gesamte Grundschulzeit ab und nicht auf einzelne Unterrichtsfächer)

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu
- Weiß ich nicht mehr

33. Hat Ihnen das Lernen bei Ihrer Klassenlehrer\*in Spaß gemacht?

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu
- Weiß ich nicht mehr

34. Fühlten Sie sich von Ihrer Klassenlehrer\*in respektiert?

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu

- Stimme gar nicht zu
- Kann ich nicht beurteilen

35. Was hätten Sie sich im Nachhinein von Ihrer Klassenlehrer\*in gewünscht?

- Mehr Verständnis
- Fairere Noten
- Keine Bevorzugung von bestimmten Schüler\*innen
- Ansprechenderen Unterricht
- Nichts
- Etwas anderes: (offene Antwort)

36. Hat sich Ihre Klassenlehrer\*in bei Konflikten unter Schüler\*innen eingemischt?

- Ja
- Nein
- Weiß ich nicht mehr

37. Waren Sie zufrieden mit Ihrer Klassenlehrer\*in?

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu
- Weiß ich nicht

38. Hatten Sie das Gefühl, das es Ihrer Klassenlehrer\*in wichtig war, dass Sie etwas für Ihre Zukunft in ihrem Unterricht lernen?

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu
- Weiß ich nicht

39. Hätten Sie sich bei privaten Problemen an Ihre Klassenlehrer\*in gerichtet?

- Ja
- Nein, weil (offene Antwort)

40. Was ist Ihnen aus Ihrer heutigen Sicht wichtig bei einer Lehrer\*in? Ordnen Sie die folgenden Begriffe nach der Notwendigkeit in Ihren Augen zu: (1 ist hierbei am Wichtigsten und 7 am Unwichtigsten in Ihren Augen)

1. Leistungsorientierung
2. außerschulisches Interesse an den Schüler\*innen/ Vertrauensbasis schaffen
3. transparente Benotung
4. strukturierter Unterricht
5. Empathie
6. Gerechtigkeitssinn
7. motivierende Unterrichtsmethoden

41. Haben Sie sich für den Übergang zur weiterführenden Schule durch Ihre Klassenlehrer\*in gut vorbereitet gefühlt?

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu
- Weiß ich nicht mehr

42. Konnten Sie die Empfehlung, die Ihnen Ihre Grundschullehrer\*in für die weitergehende Schule gab, nachvollziehen?

- Ja
- Nein

42a. Wenn die vorige Frage mit „Ja“ beantwortet wurde: Haben Sie sich an dieser Empfehlung orientiert?

- Ja
- Nein

43. Wie würden Sie die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrer Klassenlehrer\*in in einem Wort beschreiben?

Offene Antwort

44. Wurden Sie von Ihren Eltern bei schulischen Angelegenheiten unterstützt?

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu
- Weiß ich nicht mehr

45. Haben Sie sich von Ihren Eltern schulisch unter Druck gesetzt gefühlt? (Bezüglich der Noten zum Beispiel)

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu
- Weiß ich nicht mehr

46. Waren Ihre Eltern mit Ihrer Klassenlehrer\*in zufrieden?

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu
- Kann ich nicht sagen

47. Standen Ihre Eltern (gelegentlich) im Austausch mit Ihrer Klassenlehrer\*in?

- Ja
- Nein

48. Inwiefern würden Sie die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrer Klassenlehrer\*in als prägend bezeichnen? (Prägend kann hierbei sowohl positiv als auch negativ ausgelegt werden.)

Offene Antwort

49. Wie würden Sie in einem Wort die Beziehung zu Ihren Eltern beschreiben?

Offene Antwort

50. Hatten Sie in der Grundschulzeit eine gute Beziehung zu Ihren Eltern?

- Stimme voll und ganz zu
- Stimme eher zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu

50a. Wenn bei der vorigen Frage „stimme eher nicht zu/ stimme gar nicht zu“ ausgewählt wurde: Wieso hatten Sie in Ihrer Grundschulzeit keine gute Beziehung zu Ihren Eltern?

Offene Antwort

## 8.2 Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelorthesis ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ham

