



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Quantitative und qualitative Analyse der
Schulentwicklung in den Wiener Handelsakademien“

Verfasserin

Katharina Sykora

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuerin / Betreuer: Mag. Dr. Marko Lüftenegger

Danksagung

Viele Menschen haben zur Entstehung meiner Diplomarbeit beigetragen. Ihnen möchte ich hiermit meinen Dank aussprechen.

Besonderer Dank gilt Herrn Mag. Dr. Marko Lüftenegger für die Betreuung meiner Diplomarbeit, für die professionellen Anregungen, sowie für seine fachliche und menschliche Hilfe.

Ein herzlicher Dank gebührt auch Frau Mag. Dr. Elke Hochfellner vom Stadtschulrat Wien für das Zustandekommen und für die gesamte Organisation des Projekts.

Zudem möchte ich mich bei all den Schülerinnen und Schülern, sowie bei der Schulleitung und den Lehrkräften für die Mithilfe bedanken.

Von ganzem Herzen möchte ich meinen Eltern danken, die mich während meiner gesamten Bildungskarriere persönlich sowie finanziell zu jeder Zeit bedingungslos unterstützt haben.

Abschließend ein ganz besonderes Danke an meine Schwester, meine Nichte und meinen Partner für die liebevolle Unterstützung, den Rückhalt und den Zuspruch.

Inhaltsverzeichnis

1. Zusammenfassung	7
2. Einleitung	11
2.1. Lern- und Entwicklungsumwelt	11
2.2. Qualitätsdimensionen der Schule	14
2.3. Schulentwicklungsprojekt der Wiener HAK	21
2.4. Forschungshypothesen	22
3. Methode	26
3.1. Untersuchungsplan	26
3.2. UntersuchungsteilnehmerInnen	27
3.3. Untersuchungsbedingungen	28
3.4. Untersuchungsdurchführung	31
4. Ergebnisse	32
4.1. Klassenklima	32
4.2. Schulklima	34
4.3. Unterrichtsklima und LehrerIn-SchülerIn-Beziehung	36
4.4. Zusätzliche Stellungnahme der SchülerInnen	37

5. Diskussion	45
6. Literaturverzeichnis	53
7. Tabellenverzeichnis	63
8. Anhang	65

1. Zusammenfassung

Die Schule besitzt einen hohen Stellenwert in der Bildungskarriere eines Menschen. Welche Entwicklungen sie auf Makro-, Meso- und Mikro-Ebene durchläuft, stellt ein bedeutendes Qualitätskriterium einer guten Schule dar. Gegenstand im Schulentwicklungsprojekt der vierzehn Wiener Handelsakademien war es, die Interessen und den Standpunkt der SchülerInnen zu berücksichtigen. Ein großer Teil davon war das Klima in den Schulen, in den Klassen und im Unterricht, weshalb es den Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit darstellt. Die Datenerhebung erfolgte mittels Selbsteinschätzungsfragebogen und die Ergebnisse zeigen eine insgesamt positive Stellungnahme der SchülerInnen gegenüber dem Projekt. Die Ergebnisse der Variablen Schul-, Klassen- und Unterrichtsklima konnten den bisherigen Stand der wissenschaftlichen Forschung nur begrenzt repräsentieren, zeigen jedoch, dass das Klima innerhalb der Schule auf allen Ebenen gleichermaßen berücksichtigt werden sollte.

Schlüsselwörter: Schule, Qualitätsdimensionen, Schulentwicklungsforschung, Schulentwicklungsprojekt, Schul-, Klassen- und Unterrichtsklima

Abstract

The school scores high in the educational career of a human. One of the most considerable quality attribute of a good school is to measure the progress of education on the macro-, meso- and micro-level. One of the main purposes during the educational development project, which was carried out at fourteen commercial academies in Vienna, was to take into account the interests and opinions of the involved students. One of the major students' interests applied to the atmosphere within the whole school, the classes and the individual lessons, for which reason the main researches of this thesis focus on that fact. The data were collected by self-assessment questionnaires. The findings suggested a positive attitude of the students towards the project. Although the results of the variables school-, class and lessons' atmosphere were not able to represent the state of science totally, they showed that the atmosphere within the school should be taken into account in all ranks at the same degree.

Key words: school, quality dimension, educational development research, educational development project, atmosphere within the school, classes and lessons

2. Einleitung

In Anlehnung an das Strukturmodell der Bildungspsychologie (Spiel, Reimann, Wagner, & Schober, 2010) durchläuft jedes Individuum eine chronologische Bildungskarriere, in der die Schule nicht den einzigen, jedoch einen zentralen Gegenstand darstellt.

Die Schule hat den gesellschaftlichen Auftrag, die Entwicklung aller Mitglieder der heranwachsenden Generation gezielt zu beeinflussen, um den Fortbestand von Gesellschaft und kultureller Menschheitsevolution zu sichern (Fend, 2006). Diese Entwicklung kann zum einen von personeninternen Entwicklungsbedingungen beeinflusst werden, zum anderen von Lern- und Entwicklungsumwelten (Pekrun, 2000). Im Schulentwicklungsprojekt der Wiener Handelsakademien stellte die Erfassung der Lern- und Entwicklungsumwelt eine bedeutende Komponente dar. Im Zuge dessen wurde der Entwicklungsstand des Schulentwicklungsprojekts sowie das Schul-, Klassen- und Unterrichtsklima als zwei der insgesamt acht wichtigen Qualitätsdimensionen einer guten Schule (Prägger & Posse, 2007) erhoben. Da sich die Schulentwicklungsforschung nun mehr für die Perspektive der SchülerInnen öffnet (Mortag, 2012), interessierte man sich auch für jene Komponenten einer funktionierenden Schule, welche die SchülerInnen selbst als bedeutsam ansehen.

2.1. Lern- und Entwicklungsumwelt

Unter Lern- und Entwicklungsumwelt werden jene Bedingungen, Einflüsse und äußeren Reize, die auf Menschen einwirken, verstanden, wobei diese aus psychischen, sozialen und intellektuellen Faktoren bestehen können. Die Umwelt reicht von den unmittelbarsten

sozialen Interaktionen bis zu den entferntesten kulturellen und institutionellen Einflüssen, die zusammen ein Netzwerk bilden. Nur äußerst selten wird es den Menschen gelingen diesem Netzwerk völlig auszuweichen oder zu entkommen. Umwelt stellt schließlich eine formende und verstärkende Kraft, die auf Menschen einwirkt, dar (Bloom, 1964).

Einige Komponenten der Lernumwelt sind für die Schule von Relevanz, wie

- ein durch Unterstützung, Wertschätzung, Fürsorglichkeit und Gerechtigkeit geprägter Umgang der LehrerInnen mit den SchülerInnen,
- ein von Vermittlungsqualität, Offenheit und Mitwirkungsmöglichkeiten gestalteter Unterricht,
- eine durch Aufgabenorientierung, Regelklarheit und Disziplin geprägte Klassenführung,
- positive soziale Beziehungen der SchülerInnen, sowie
- kooperative, eigenständige und aktive Arbeit der SchülerInnen an den Lernaufgaben (Eder, 2002).

Nach Bronfenbrenner (1981) ist es die erlebte Umwelt, die mit der menschlichen Entwicklung interagiert. Er stellt das Erleben von Umwelt in den Vordergrund und postuliert, dass Situationen, die von Individuen als real erlebt werden, reale Folgen beinhalten. Es werden drei Betrachtungsebenen der Entwicklungsumwelt differenziert (Bronfenbrenner, 1989; Krapp & Weidenmann, 2006): 1. die Makroebene, welche die Rahmenrichtlinien und den Bildungsauftrag der Schule umfasst, 2. die Mesoebene,

welche die Organisation des Schulablaufes und das Schulklima beinhaltet und 3. die Mikroebene, welche den konkreten Unterricht, die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion und das Klassenklima meint.

Die Mikroebene stellt die kleinste Einheit dar und beinhaltet die unmittelbaren Beziehungen und Aktivitäten der SchülerInnen. Alle Beziehungen in der Mikroebene können als reziprok bezeichnet werden, das heißt Bindungen bestehen beidseitig. Die Mesoebene umfasst alle Beziehungen und Wechselwirkungen der Komponenten der Mikroebene, wobei die Beziehung zwischen Mikro- und Mesoebene das Klassenklima bildet. Als Makroebene bezeichnet man das gesamte Bild einer Gesellschaft mit deren Normen, Gesetzen, Werten und Traditionen (Bronfenbrenner, 1989).

Ähnlich wie Bronfenbrenner (1989) unterscheidet auch die Bildungspsychologie zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene. In ihrem Strukturmodell (Spiel et al., 2010) werden drei Dimensionen aufgespannt, welche die Bildungskarriere eines Individuums, die Aufgabenbereiche von BildungspsychologInnen, sowie die Handlungsebenen, auf denen die bildungspsychologischen Aktivitäten und Maßnahmen angesiedelt sind, erfassen. Die Handlungsebenen bestehen aus der Makroebene, welche die Ebene der bildungspolitisch relevanten Gesamtsysteme darstellt, der Mesoebene, welche die Ebene der Institutionen meint, und der Mikroebene, welche die Ebene der individuellen Bedingungen umfasst. Makro-, Meso- und Mikroebene bestehen nicht isoliert voneinander und weisen keine klaren Grenzen auf.

2.2. Qualitätsdimensionen der Schule

Die Schule stellt innerhalb der individuellen Lern- und Entwicklungsumwelt eines Individuums einen bedeutenden Gegenstand dar (Spiel et al., 2010). Brägger und Posse (2007) beschreiben insgesamt acht Qualitätsdimensionen und vierzig Qualitätsbereiche mit Schlüsselindikatoren einer guten Schule. Sie versuchen in ihrem Qualitätstableau aufzuzeigen, welche Variablen im Einzelnen eine gesunde schulische Lern- und Entwicklungsumwelt auszeichnen. Die Qualitätsdimensionen sind: die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, der Unterricht, die Bildungs- und Lernprozesse, die Schulkultur und das Schulklima, die Schulführung, die Professionalität und die Personalentwicklung, das Qualitätsmanagement, sowie die Wirkungen und Ergebnisse der Schule (Posse & Brägger, 2008).

In dieser Arbeit finden zwei der insgesamt acht Qualitätsdimensionen besondere Beachtung. Im Sinne der zunehmenden Autonomie in der Qualitätssicherung und -entwicklung, welche den Schulen zugesprochen wird (Thonhauser, 1998; Wenzel, 2008), entstand das Schulentwicklungsprojekt der Wiener Handelsakademien, weshalb die Dimension des *Qualitätsmanagements*, insbesondere die *Schulentwicklung*, einen wesentlichen Teil der Arbeit darstellt. Im Zuge des Projekts erarbeiteten die SchülerInnen gemeinsam Themenbereiche, welche ihnen an ihrer Schule besonders wichtig waren. Besonders häufig wurde das Klima in der Schule, in den Klassen und im Unterricht genannt. Die Qualitätsdimension des *Schulklimas* findet deshalb in der vorliegenden Arbeit besondere Beachtung. Da das Klima in einer Schule ein facettenreiches, schwer abgrenzbares Konstrukt zwischen Schule, Klassenraum und Unterricht darstellt, schließt der in der Praxis verwendete Begriff *Schulklima* häufig das Klassen- und

Unterrichtsklima mit ein (Eder, 2002). Dennoch wird in dieser Arbeit eine Trennung zwischen Schul-, Klassen- und Unterrichtsklima vorgenommen.

Im Folgenden wird auf die beiden Qualitätsdimensionen der *Schulentwicklung* und des *Schulklimas* näher eingegangen.

2.2.1. Schulentwicklungsforschung

Die Schulentwicklungsforschung setzt speziell an die von Bronfenbrenner (1989) entwickelte Differenzierung der drei Ebenen sowie an die im Strukturmodell der Bildungspsychologie (Spiel et al., 2010) bereits beschriebenen Handlungsebenen an und legt den Fokus auf Voraussetzungen, Bedingungen, Formen und Prozesse, sowie Ergebnisse und Wirkungen im Schulbereich auf der Systemebene (Makroebene), auf der Ebene der einzelnen Schule (Mesoebene) und auf der Ebene innerhalb der Schule (Mikroebene) (Holtappels, 2010). Schule wird dabei als Organisation beziehungsweise Institution betrachtet und die darin ablaufenden Prozesse werden in den Mittelpunkt gestellt (Esslinger-Hinz, 2006). Schulentwicklung wird als systematische Weiterentwicklung beschrieben, weshalb die Schulentwicklungsforschung deutlich zeigt, dass es in den vergangenen Jahren zu einem neuen Verständnis innerschulischer Entwicklung gekommen ist (Rolff, 2000). Die Schule als Institution soll nicht mehr durch Gesetze und Verordnungen bürokratisch gesteuert werden, sondern die Akteure selbst sollen Verantwortung für Entwicklung und Veränderung übernehmen (Wenzel, 2008). Mit der zunehmenden Orientierung am Konzept der Schulautonomie sind die Schulen eigenständig dafür verantwortlich, ihre Qualität zu diagnostizieren, zu entwickeln und zu sichern (Thonhauser, 1998).

Angesichts dieses neuen Verständnisses von Schulentwicklung öffnet man sich mehr für die Perspektive der SchülerInnen und deren Vorstellungen von gutem Unterricht (Mortag, 2012). Die Sichtweise der SchülerInnen ist von besonderem Interesse bei der Planung und Gestaltung von Schule und Unterricht (Aurin, 1989). Auf die Bedeutung der subjektiven Wünsche und Erfahrungen der SchülerInnen wird hingewiesen (Nölle, 1995). Qualität kann in schulischen Angelegenheiten nicht erreicht werden, wenn der Blickwinkel und die Meinung der SchülerInnen nicht beachtet werden. Diese sollen als Experten fungieren und die Möglichkeit zur Rückmeldung erhalten. Auch empirische Befunde zeigen erste Hinweise für die Fähigkeit der SchülerInnen zur Bewertung des Unterrichts. Zum Beispiel untersuchten Fichten und Meyer (1986) die Wahrnehmung verschiedener Unterrichtsmethoden aus der Sicht der Lehrkräfte und der SchülerInnen, und analysierten die Unterschiede in der Beurteilung dieser Methoden. Bei der Befragung der OberstufenschülerInnen stellten sie fest, dass diese sowohl die im Unterricht vorkommenden Methoden unterscheiden, als auch mit den im Fragebogen vorgegebenen Methodenkategorien sinnvoll operieren konnten (Fichten & Meyer, 1986; Fichten, 1989).

2.2.2. Klimaforschung

Das Klima beschreibt die Qualität sozialer Verhältnisse und erweist sich in Anwendung auf das komplexe System Schule als schwer abgrenzbares Konstrukt. Klima entsteht erst durch die Erfüllung beziehungsweise Nichterfüllung der Erwartungen oder Bedürfnisse der Betroffenen, denn nicht jedes subjektiv repräsentierte Merkmal ist bereits Klima (Eder, 2002). Folgende Elemente sind im Rahmen des Klimabegriffes von Relevanz:

- Das Klima ist ein subjektives Konstrukt und ereignet sich im Zuge der Wahrnehmung von Individuen.

- Es umfasst Ereignisse, Merkmale oder Zustände in einer Lernumwelt (Schule, Klasse, Unterrichtsstunde).
- Das Klima ist ein kollektives Konstrukt, das heißt es umfasst nicht nur individuelle, sondern auch sozial geteilte Wahrnehmungen.
- Die Wahrnehmungen beziehen sich auf einen längeren Zeitraum.
- Zur Erfassung des Konstrukts Klima sind Betroffene die angemessene Quelle (Eder, 2002).

Eder (2002) unterscheidet zwischen dem Schulklima, dem Klassenklima und dem Unterrichtsklima.

Schulklima. Das Schulklima umfasst die ganze Schule als Organisationseinheit und befindet sich auf der Mesoebene der Lern- und Entwicklungsumwelt (Bronfenbrenner, 1989; Krapp & Weidenmann, 2006; Spiel et al., 2010). Es bezieht sich auf kollektiv geteilte Meinungen und subjektiv bedeutsame Faktoren, wie die physische Ausstattung der Schule, der Umgang zwischen Lehrkräften und SchülerInnen, Erwartungen und Praktiken in Hinblick auf soziales Verhalten, Disziplin und Ordnung, Leistungserwartungen und kulturelles Verständnis (Eder, 2002). Es können fünf Dimensionen des Schulklimas unterschieden werden (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013): 1. Sicherheit (z.B. Regeln und Normen, psychisch-soziale und physische Sicherheit), 2. Beziehungen (z.B. soziale Unterstützung, Respekt vor Multikulturalität, persönliche Wahrnehmung des Schulklimas), 3. Unterricht und Lernen (z.B. Unterstützung der Lehrpersonen), 4. Institutionelles Umfeld (z.B. physikalische Ausstattung, Ressourcen) und 5. die Prozesse der Schulentwicklung.

Ein positives Schulklima stellt eine wichtige Komponente einer erfolgreichen und effektiven Schule dar (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; Kreft, 1993; Miller & Fredericks, 1990). Es übt hohen Einfluss auf die Lernmotivation aus (Eccles et al., 1993), minimiert den negativen Effekt des sozioökonomischen Kontexts auf den akademischen Erfolg (Astor, Benbenisty, & Estrada, 2009), reduziert Aggression und Gewalt (Gregory et al., 2010; Karcher, 2002) sowie sexuelle Belästigung (Attar-Schwartz, 2009) und korreliert positiv mit Lernerfolg und einer förderlichen Entwicklung Jugendlicher (Ortega, Sanchez, & Viejo, 2011). Die Förderung eines positiven Klimas in der Schule begünstigt Faktoren wie gesunde Beziehungen, das Gefühl der Schulzugehörigkeit und die Prävention des Schulabbruchs (Centers for Disease Control and Prevention, 2009).

Klassenklima. Das Klassenklima stellt sozial geteilte, subjektive Repräsentationen bedeutender Eigenschaften der Schulklasse als Lernumwelt dar (Eder, 2002) und befindet sich auf der Mikroebene der Lern- und Entwicklungsumwelt (Bronfenbrenner, 1989; Krapp & Weidenmann, 2006; Spiel et al., 2010). Dazu zählen die physische Ausstattung der Klasse, die sozialen Beziehungen zwischen Lehrkräften und SchülerInnen, sowie der SchülerInnen untereinander, die Erwartungshaltung hinsichtlich des Verhaltens und der Leistungen, die Art, wie Lehr- und Lernprozesse ablaufen und die innerhalb der Klasse geltenden Normen und Werte (Eder, 2002).

Das Klima in einer Klasse beziehungsweise einzelne Dimensionen des Klassenklimas werden assoziiert mit der Motivation der SchülerInnen (Anderson, Hamilton, & Hattie, 2004; Church, Elliot, & Gable, 2001; Urdan & Schoenfelder, 2006; Wentzel, 1997), dem Engagement der SchülerInnen bei Aktivitäten innerhalb der Klasse (Furrer & Skinner, 2003; National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care

Research Network [NICHD ECCRN], 2002, 2005), der Zielorientierung (Ames, 1992; Church, Elliot, & Gable, 2001), der akademischen Wertsetzung (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000), den sozialen Fertigkeiten und Kompetenzen (Baker, 2006; Brophy-Herb, Lee, Nievar, & Stollak, 2007) und der akademischen Leistung (Baker, 2006; Goh, Young, & Fraser, 1995; Hamre & Pianta, 2005; Urdan & Schoenfelder, 2006).

Unterrichtsklima. Das Unterrichtsklima bezieht sich auf das Lehren und Lernen und ist auf der Mikroebene der Lern- und Entwicklungsumwelt verankert (Bronfenbrenner, 1989; Krapp & Weidenmann, 2006; Spiel et al., 2010). Es enthält eine klassenspezifische, eine lehrerInnenspezifische und eine fachspezifische Komponente und ist daher bestimmbar als 1. die subjektive Repräsentation der Lehr- und Lernerfahrungen einer Klasse aus allen Fächern, 2. mit einer konkreten Lehrperson im Kontext dieser Klasse und 3. in einem bestimmten Fach (Eder, 2002). Ein positives Unterrichtsklima steht in Verbindung mit einer größeren Leistungsbereitschaft der SchülerInnen und mit höheren Zufriedenheitswerten mit der Schule und dem Unterricht, sowie einem angemesseneren Sozialverhalten der SchülerInnen (Hansen, 2010). Zusätzlich trägt ein positives Klima im Unterricht dazu bei, dass die Zufriedenheit der SchülerInnen mit der Schule und die Freude am Schulbesuch gesteigert werden sowie die Anwesenheit in der Schule von positiven Gefühlen besetzt ist (Fend, 1977; Lange, Kuffner, & Schwarzer, 1983; Eder, 1996).

Ein bedeutender Teil des Unterrichtsklimas stellt die Beziehung zwischen den Lehrkräften und den SchülerInnen dar. Eine positive LehrerIn-SchülerIn-Beziehung steht in Zusammenhang mit der Freude der SchülerInnen am Schulalltag (Fend, 2001) und hat positive Auswirkungen auf die Leistungen und das Lernverhalten der SchülerInnen (Hansen, 2010). LehrerInnen, die in der Beziehung zu ihren SchülerInnen autonomes

Handeln und Denken gewährleisten, fördern die Beteiligung ihrer SchülerInnen am Unterrichtsgeschehen (Fend, 2001). Auch Guay, Ratelle und Chanal (2008) bestätigen, dass SchülerInnen, die Autonomie im Unterricht erleben, besser lernen, mit der Schule im Allgemeinen zufriedener sind und mehr positive Emotionen im Schulalltag erleben. Die Fairness der Lehrkräfte stellt einen relevanten Prädiktor in der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung dar (Eder, 2007). Auf diesen Aspekt weisen auch Wilbert und Gerdes (2004) hin. In ihrer Studie betonen die SchülerInnen die Bedeutung der Fairness der Lehrpersonen, insbesondere im Zuge der Notengebung. Schweer (1997) nennt fünf Faktoren, die SchülerInnen für die Beurteilung einer Lehrkraft heranziehen: Persönliche Zuwendung, fachliche Kompetenz und Hilfe, Respekt, Zugänglichkeit sowie Aufrichtigkeit.

Wenn SchülerInnen über das von ihnen wahrgenommene Klima innerhalb der Schule, der Klasse und des Unterrichts berichten, müssen sie einschätzen wie die Verhältnisse im Allgemeinen beziehungsweise in der Regel wahrgenommen werden. Hier urteilen die SchülerInnen häufig induktiv über eine gewisse Zeit, über unterschiedliche Lehrkräfte und Fächer, sowie über verschiedene Situationen (Eder, 2002). Die Klimawahrnehmung wird über die Zeit nicht konstant erlebt und erscheint mit ansteigender Schulstufe negativer (Eder, 1996). Auch in der individuellen Entwicklung der Schulnoten zeigen Forschungsergebnisse, dass diese sich nach dem Übergang in die Sekundarstufe im Durchschnitt kontinuierlich verschlechtern (Urdan & Midgley, 2003; Fischer, 2006). Nach dem theoretischen Ansatz des Stage-Environment Fit wird die negative Entwicklung auf die unzureichende Passung zwischen den psychosozialen Abläufen der Entwicklung in der Pubertät, in Verbindung mit dem steigenden Bedürfnis nach

Identitätsbildung und Autonomie, und den schulischen Anforderungen, zurückgeführt (Eccles & Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Wigfield et al., 1996).

Die Wahrnehmung der schulischen Umwelt der SchülerInnen wird zudem durch mehrere Ebenen und Faktoren beeinflusst (Bronfenbrenner, 1979). Desorganisierte soziale Verhältnisse innerhalb des Schul- sowie des Klassenkontexts haben unwiderrufliche Konsequenzen auf das Empfinden des Klimas in einer Schule (Bevans, Bradshaw, Miech, & Leaf, 2007; Birnbaum et al., 2003; Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2009; Braham, 2004; Mijanovich & Weitzman, 2003; Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010; Plank, Bradshaw, & Young, 2009). Zudem wird das Organisationsklima einer Schule auf das Klima in den einzelnen Klassen übertragen (Knapp, 1985).

Auch die Art spezifischer Unterrichtspraktiken von Lehrpersonen hat starken Einfluss auf die Wahrnehmung des Klimas (Eder, 1996). Demnach korreliert das Ausmaß pädagogischer Handlungsweisen, welche durch das empathische Verhalten der Lehrpersonen gekennzeichnet ist, signifikant positiv mit der Schülerzentriertheit und der Disziplin innerhalb des Unterrichts, sowie negativ mit allgemeinem Leistungsdruck und sozialem Druck.

Das Klima im Sinne der erlebten Umwelt stellt eine bedeutsame Dimension für die Qualität der schulischen Lernumwelt dar (Eder, 2002).

2.3. Schulentwicklungsprojekt der Wiener HAK

Im Rahmen der Schulentwicklungsforschung entstand das regionale Schulentwicklungsprojekt der Wiener Handelsakademien. In Zusammenarbeit mit dem Stadtschulrat Wien beschäftigt es sich mit den relevanten Prozessen, die auf der Makro-,

Meso- und Mikroebene angesiedelt sind. Spezifische Themenbereiche des Schulentwicklungsprojektes sind die Ausbildung der *Entrepreneurship Education*, welche die Förderung unternehmerischer Einstellungen und Fertigkeiten bedeutet, das Aufzeigen der Möglichkeiten zur Berufserfahrung, die Neudefinition der Lehrpersonenrolle, eine allgemeine Individualisierung der Handelsakademien inklusive der Schaffung der dafür vorgesehenen Rahmenbedingungen, die Integration der SchülerInnen in das Betreuungssystem, aber auch der Ausbau der Ganztagesbetreuung und die Bildung von Lehrkräfteteams.

Im Auftrag des Stadtschulrates Wien und in Kooperation mit dem *Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft* an der Universität Wien wurde im Frühjahr sowie im Herbst 2012 der Entwicklungsstand des Schulentwicklungsprojektes im Rahmen eines Fragebogens erhoben. Die Perspektive der SchülerInnen der Wiener Handelsakademien wurde im Rahmen eines eigenen Workshops an der Schule, wie auch im Zuge der Fragebogenkonstruktion sowie bei der Auswahl der relevanten Themenbereiche und Skalen weitgehend berücksichtigt und miteinbezogen. Aufgrund der Bedeutsamkeit der Einbindung der SchülerInnen in die Schulentwicklung (Mortag, 2012), war dies ein vorrangiges Anliegen der Erhebung.

In Anlehnung an die von Brägger und Posse (2007) berichteten Qualitätsdimensionen einer guten Schule, wurden, neben anderen Faktoren, der persönliche Standpunkt der SchülerInnen zum Schulentwicklungsprojekt, sowie die Wahrnehmung des Klimas in den Schulen, in den Klassen und im Unterricht der Wiener Handelsakademien erhoben.

2.4. Forschungshypothesen

Die Klimaforschung beschreibt, dass die Wahrnehmung des Klimas innerhalb der Schule über die Zeit konstant erlebt wird und mit ansteigender Schulstufe negativer erscheint (Eder, 1996). Ähnlich zeigt sich auch die Entwicklung der Schulnoten, die sich nach dem Übergang in die Sekundarstufe im Durchschnitt verschlechtert (Urđan & Midgley, 2003; Fischer, 2006). Diesbezüglich findet sich ein mögliches theoretisches Fundament im Ansatz des Stage-Environment Fit.

Ob sich in den Wiener Handelsakademien ähnliche Forschungsergebnisse zeigen, wird nun anhand folgender Fragestellungen überprüft.

2.4.1. Schulklima

Unterscheidet sich die Wahrnehmung des Schulklimas in allen Schulstufen der fünfjährigen Wiener Handelsakademien und der dreijährigen Aufbaulehrgänge? (FS₁)

In den fünfjährigen Wiener Handelsakademien und in den dreijährigen Aufbaulehrgängen besteht eine Abnahme in der Wahrnehmung eines positiven Schulklimas (H₁)

2.4.2. Klassenklima

Unterscheidet sich die Wahrnehmung des Klassenklimas in allen Schulstufen der Wiener Handelsakademien und der dreijährigen Aufbaulehrgänge? (FS₂)

2.4.3. Schulklima und Klassenklima

Die Wahrnehmung der schulischen Umwelt der SchülerInnen wird durch mehrere Ebenen beeinflusst (Bronfenbrenner, 1979) und desorganisierte soziale Verhältnisse innerhalb des

Klassenkontexts haben unwiderrufliche Konsequenzen auf das Empfinden des Klimas in einer Schule (Bevans, Bradshaw, Miech, & Leaf, 2007; Birnbaum et al., 2003; Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2009; Braham, 2004; Mijanovich & Weitzman, 2003; Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010; Plank, Bradshaw, & Young, 2009). Zudem wird das Organisationsklima einer Schule auf das Klima in den einzelnen Klassen übertragen (Knapp, 1985). Die Frage, ob sich ähnliche Verläufe in den Wiener Handelsakademien abzeichnen, verdeutlicht folgende Fragestellung.

Besteht in den Wiener Handelsakademien ein Zusammenhang in der Wahrnehmung des Schulklimas und des Klassenklimas? (FS₃)

2.4.4. Unterrichtsklima und LehrerIn-SchülerIn-Beziehung

Wie bereits berichtet, hat die Art spezifischer Unterrichtspraktiken von Lehrpersonen starken Einfluss auf die Wahrnehmung des Klimas (Eder, 1996) und das Ausmaß positiver, pädagogischer Handlungsweisen korreliert mit der Schülerzentriertheit und der Disziplin innerhalb des Unterrichts. Vor dem Hintergrund des derzeitigen Forschungsstandes, ergibt sich für die Wiener Handelsakademie unten stehende Forschungsfrage. Aufgrund verschiedener Unterrichtsmethoden in den einzelnen Domänen, wurde der Unterricht der fünf Fächer, welche für die Reifeprüfung relevant sind, getrennt erhoben und ausgewertet.

Besteht in den Wiener Handelsakademien ein Zusammenhang in der Wahrnehmung des Unterrichtsklimas und der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung im Unterrichtsfach Rechnungswesen sowie im Fach Betriebswirtschaftslehre, im Fach Deutsch, im Fach Englisch und im Fach Mathematik? (FS₄)

2.4.5. Stellungnahme zum Schulentwicklungsprojekt und Fragebogen

Die Schule als Institution soll nicht mehr durch Gesetze und Verordnungen bürokratisch gesteuert werden, sondern die Akteure selbst sollen Verantwortung für Entwicklung und Veränderung übernehmen (Wenzel, 2008). Angesichts dieses neuen Verständnisses von Schulentwicklung öffnet man sich mehr für die Perspektive der SchülerInnen und deren Vorstellungen von gutem Unterricht (Mortag, 2012). Da die Sichtweise der SchülerInnen von besonderem Interesse bei der Gestaltung von Schule und Unterricht ist (Aurin, 1989), wurden die TeilnehmerInnen in einer offenen Fragestellung dazu ermutigt, sich einzubringen. Folgende Fragestellungen sind von Interesse.

Was möchten SchülerInnen der Wiener Handelsakademien abschließend mitteilen? Welche Meinungen vertreten sie, angesichts des Projekts und des Fragebogens? Was gefällt ihnen (nicht) an der Wiener HAK? (FS₅)

3. Methode

Im Folgenden werden die Methoden der durchgeführten Erhebung dargestellt, diese umfassen den Untersuchungsplan, die UntersuchungsteilnehmerInnen und die Untersuchungsbedingungen sowie die Untersuchungsdurchführung.

3.1. Untersuchungsplan

In Kooperation des Stadtschulrats Wien und der Schulleitung der vierzehn Wiener Handelsakademien, wurde gemeinsam mit dem *Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft* der Universität Wien eine Befragung aller SchülerInnen der Wiener Handelsakademien im Rahmen des Schulentwicklungsprojektes geplant. Im Zuge dessen sollten die SchülerInnen gemeinsam mit Psychologie-StudentInnen aus einem laufenden Projektstudium der Universität Wien einen eigenen Fragebogen zur Erhebung wissenschaftlich bedeutender Variablen innerhalb der Schule konstruieren. Ziel war es, individuelle Wünsche, Anregungen und für die SchülerInnen relevante Themen innerhalb deren Schule, zu berücksichtigen. In einem eigenen Workshop an der Schule sollte dieser Plan verwirklicht und eigene Ideen mit dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung vereint werden.

Die Vollerhebung der zweiten, dritten und vierten Schulstufen war als Querschnittstudie angelegt.

3.2. UntersuchungsteilnehmerInnen

Vorgesehen war es, den Selbsteinschätzungsfragebogen online allen SchülerInnen der zweiten, dritten und vierten Schulstufen der fünfjährigen Wiener Handelsakademien sowie den SchülerInnen der ersten, zweiten und dritten Schulstufen des dreijährigen Aufbaulehrgangs der Wiener Handelsakademien vorzulegen. Die Wiener Handelsakademie umfasst insgesamt fünf Schulstufen und endet mit der Absolvierung der Reifeprüfung. Der dreijährige Aufbaulehrgang kann zusätzlich an die dreijährige Handelsschule angehängt werden und endet gleichermaßen mit dem Abschluss der Reifeprüfung.

Aus unbekannten Gründen nahmen schließlich auch wenige SchülerInnen der ersten und der fünften Schulstufen der fünfjährigen Handelsakademie an der Befragung teil, welche nicht ausgeschlossen, jedoch bei der Auswertung und Interpretation, wenn nötig, berücksichtigt wurden.

Insgesamt nahmen an der Erhebung 3238 SchülerInnen teil. Die Dropout-Rate lag bei rund 3 %, das heißt 94 SchülerInnen mussten aufgrund eines frühzeitigen Abbruchs der Befragung ausgeschlossen werden. Die tatsächliche Anzahl der Testpersonen betrug schließlich 3144 SchülerInnen. Die Stichprobe setzte sich aus 1947 weiblichen Teilnehmerinnen (63 %) und 1138 männlichen Teilnehmern (37 %) zusammen.

Zur Überprüfung einer gleichmäßigen Geschlechterverteilung auf den einzelnen Schulstufen wurde der Chi-Quadrat-Wert ermittelt, welcher mit $\chi^2(7) = 9.68$, $p = .207$ nicht signifikant ausfiel und damit kein Verteilungsunterschied der Schulstufe in Abhängigkeit vom Geschlecht angenommen werden konnte.

Das Alter der SchülerInnen variierte zwischen 14 und 21 Jahren bei einem arithmetischen Mittel von $\bar{x} = 17.02$ ($SD = 1.51$).

Von jenen SchülerInnen, welche in Österreich geboren wurden, sprechen 52 % innerhalb der Familie hauptsächlich deutsch und die restlichen 48 % sprechen zuhause eine andere Sprache. Von jenen TeilnehmerInnen, welche nicht in Österreich geboren wurden, sprechen 13 % im Familienkreis die deutsche Sprache und 87 % eine fremde Sprache.

3.3. Untersuchungsbedingungen

Anhand der Untersuchung wurde die schulbezogene Einstellung mit Hilfe eines Fragebogens, der online vorgegeben wurde, erhoben. Dieser versuchte die persönliche Einschätzung und Wahrnehmung der SchülerInnen so umfassend wie möglich zu erheben. Es wurden soziodemografische Daten, Fragen zum Praktikum, schulbezogene Fragen, klassenbezogene Daten, Fragen zur Selbsteinschätzung und unterrichtsbezogene Daten erfasst. Im Folgenden werden jene Skalen des Fragebogens beschrieben, welche für die vorliegende Arbeit von Bedeutung waren. Das vollständige Erhebungsinstrument inklusive der genauen Instruktion, welche die StudienteilnehmerInnen vor Beginn der Teilnahme erhalten haben, befindet sich im Anhang A. Für die verwendeten Skalen und Items sind jeweils Beispiele und Reliabilitätsanalysen angeführt.

3.3.1. Soziodemografische Daten

Im ersten Teil des Erhebungsinstruments wurden die SchülerInnen dazu aufgefordert ihr Alter und ihr Geschlecht zu nennen, sowie anzugeben, ob sie in Österreich geboren wurden und welche Sprache zuhause vorwiegend gesprochen wird.

3.3.2. Schulklima

Im Zuge der Items zum Schulklima wurden die SchülerInnen, anhand unterschiedlicher Aussagen, gebeten, die persönliche Wahrnehmung des Angebots an der eigenen Schule einzuschätzen (Beispielitem: *An meiner Schule habe ich mehrere gute Freunde oder Freundinnen*; Cronbach's $\alpha = .80$). Die SchülerInnen konnten zwischen den drei Antwortalternativen *Ja*, *Nein* und *Weiß nicht* auswählen. Zusätzlich sollte man auf einer Ratingskala anhand eines Schiebereglers mit optischer Mitte angeben, wie stolz man auf die eigene Schule ist und wie sehr man sich an dieser wohl fühlt. Die Skala wurde speziell für diese Erhebung konstruiert (Beispielitem: *An meiner Schule fühle ich mich richtig wohl*; Cronbach's $\alpha = .85$).

3.3.3. Klassenklima

In dieser Kategorie wurden die SchülerInnen ermutigt, auf einer Ratingskala mittels Schieberregler mit optischer Mitte anzugeben, wie die eigene Klasse beziehungsweise das Klassenklima wahrgenommen wird. Zur Erfassung kam der *Linzer Fragebogen zum Schul-und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13)* von Eder (1998) zum Einsatz. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde die Skala *Klassenklima* mit sechs Items vorlegt (Beispielitem: *In meiner Klasse achten wir darauf, dass niemand mit seinen Problemen allein gelassen wird*; Cronbach's $\alpha = .76$).

3.3.4. Unterrichtsklima

Die Fragen zum Klima im Unterricht wurden getrennt nach den fünf Maturafächern Rechnungswesen, Betriebswirtschaft, Deutsch, Englisch und Mathematik gestellt. Nach

Auswahl des Zufallsprinzips schätzte jede/r SchülerIn den Unterricht anhand eines Schiebereglers auf einer Ratingskala in jeweils einer der fünf Domänen ein. Aufgabe der TeilnehmerInnen war es, anzugeben, wie sie die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung, die Selbstbestimmung, die allgemeine Wahrnehmung des Unterrichts, die Entfaltung der eigenen Individualität und den Praxisbezug sowie die Transparenz der Leistungsbeurteilung im vorgegebenen Unterrichtsfach beurteilen.

LehrerIn-SchülerIn-Beziehung. Zur Erhebung der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung wurde eine Skala mit vier Items konstruiert (Beispielitem: Im Unterricht herrscht ein wertschätzender Umgang zwischen LehrerIn und SchülerInnen; Cronbach's α in Domäne Rechnungswesen = .86, Betriebswirtschaft = .86, Deutsch = .84, Englisch = .83, Mathematik = .85).

Unterrichtsklima. Als Indikator für das unterrichtsbezogene Klima wurden drei von insgesamt sechs Dimensionen des *TARGET*-Modells (Ames, 1992; Epstein, 1988), welche die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung angemessener widerspiegeln, herangezogen. *TARGET* steht als Akronym für *Task*, *Authority*, *Recognition*, *Grouping*, *Evaluation* sowie *Time*, und beschreibt jene Eigenschaften des Unterrichts, welche die Lernzielorientierung, also die Ausrichtung von Leistungsverhalten auf den Zweck, eigene Fähigkeiten zu erweitern (Pintrich, 2000), fördern. Die in dieser Untersuchung verwendeten drei Dimensionen sind *Authority* mit drei Items (Beispielitem: *Im Unterricht sind wir mitverantwortlich für die Lösung von Konflikten in der Klasse*; Cronbach's α = .65), *Evaluation* mit einem Item (*Im Unterricht ist es nicht so schlimm, wenn einer einmal einen Fehler macht*) und *Time* mit zwei Items (Beispielitem: *Im Unterricht können wir unsere Interessen einbringen*; Cronbach's α = .65). Für die zusammengeführten Dimensionen ergeben sich, getrennt für die einzelnen Domänen, folgende Cronbach's α :

Rechnungswesen = .80, in Betriebswirtschaft = .81, in Deutsch = .81, in Englisch = .80 und in Mathematik = .80.

3.3.5. Zusätzliche Stellungnahme der SchülerInnen

Abschließend wurden die SchülerInnen, in Form einer offenen Fragestellung, dazu ermutigt, Anmerkungen zum Schulprojekt der Wiener Handelsakademien oder zum vorliegenden Fragebogen zu machen (Item: *Möchtest du noch etwas zum Schulprojekt Wiener HAK oder zu diesem Fragebogen anmerken? Bitte schreibe deine Anmerkungen in das Textfeld*).

3.4. Untersuchungsdurchführung

Die elektronische Datenerhebung erfolgte an unterschiedlichen Zeitpunkten in den PC-Räumen der jeweils vierzehn Wiener Handelsakademien und fand während der regulären Unterrichtszeiten statt. Als Vorinformationen dienten die Hinweise, dass der Fragebogen auf Basis von Workshops an den Wiener Handelsakademien entstanden ist und die Teilnahme zur Verbesserung der Schule beitragen sollte. Alle SchülerInnen erhielten dieselbe Instruktion (siehe Anhang A), welche bei Testbeginn die Startseite der Untersuchung darstelle. Auf die Anonymität der Daten sowie auf die geschätzte Testdauer von etwa 30 Minuten wurde hingewiesen. Ein Beispielitem sollte zu einem besseren Verständnis zur Beantwortung der Fragen beitragen.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die statistische Hypothesenprüfung sowie die Untersuchung der Effektgrößen und die qualitative Datenauswertung dargestellt. Die Auswertung des quantitativen Datenmaterials erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS und zur Analyse der qualitativen Datensätze wurde die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1997) herangezogen.

Aufgrund der vorliegenden Stichprobengröße (Bortz & Döring, 2006) und nach statistischer Überprüfung mittels Kolmogorov-Smirnov-Tests kann von einer Normalverteilung der Skalen *Schulklima*, *Klassenklima*, *Unterrichtsklima* und *LehrerIn-SchülerIn-Beziehung* ausgegangen werden und somit das Kriterium der Normalverteilung für alle statistischen Analysen angenommen werden. Die Berechnungen beziehen sich auf das Signifikanzniveau $\alpha = .05$.

4.1. Klassenklima

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, ist die Voraussetzung der Varianzhomogenität für die Berechnung der Einfaktoriellen Varianzanalyse der Variable *Klassenklima* mittels Levene-Test überprüft worden und sowohl in der fünfjährigen Handelsakademie (HAK) als auch im dreijährigen Aufbaulehrgang (AUL) gegeben.

Tabelle 1

Deskriptive Statistik der Variable Klassenklima

	N	M	SD	Levene -Test
HAK gesamt	2268	61.49	19.94	.40
1. Schulstufe	21	65.55	20.24	
2. Schulstufe	832	64.48	19.44	
3. Schulstufe	649	59.32	19.31	
4. Schulstufe	634	60.88	20.42	
5. Schulstufe	132	55.59	21.00	
AUL gesamt	495	66.27	20.01	.09
1. Schulstufe	192	69.14	18.69	
2. Schulstufe	190	63.38	21.14	
3. Schulstufe	113	66.24	19.72	

Die Prüfgrößen der Varianzanalysen fielen in der Handelsakademie mit $F(4, 2263) = 10.00$, $p < .001$ sowie im Aufbaulehrgang mit $F(2, 492) = 4.01$, $p = .019$ signifikant aus. Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass die Wahrnehmung des Klassenklimas in der Handelsakademie sowie im Aufbaulehrgang unterschiedlich ausfällt. Die Effektgrößen fallen in der HAK ($\eta^2 p = .017$) und im AUL ($\eta^2 p = .016$) klein aus.

Zur exakten Bestimmung der Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas in den einzelnen Schulstufen, wurden Post-Hoc-Tests nach *Games-Howell* durchgeführt. In den Schulstufen der Handelsakademien wurde eine signifikante Abnahme in der Wahrnehmung eines positiven Klassenklimas von der zweiten auf die dritte Schulstufe ($p = .00$) von der zweiten auf die vierte Schulstufe ($p = .01$) sowie von der zweiten auf die fünfte Schulstufe ($p = .00$) der fünfjährigen Wiener Handelsakademie erkennbar. In den Schulstufen des Aufbaulehrgangs ergab sich eine signifikante Abnahme in der

Wahrnehmung eines positiven Klassenklimas von der ersten auf die zweite Schulstufe ($p = .01$) des dreijährigen Aufbaulehrgangs. Die Ergebnisse der Post-Hoc-Tests lassen in einzelnen Schulstufen der Handelsakademie sowie des Aufbaulehrgangs signifikante Abnahmen in der Wahrnehmung eines positiven Klassenklimas mit steigender Schulstufe erkennen.

4.2. Schulklima

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich, ist die Voraussetzung der Varianzhomogenität für die Berechnung der Einfaktoriellen Varianzanalyse der Variable *Schulklima* mittels Levene-Test überprüft worden. Die Ergebnisse zeigen einen nicht-signifikanten Wert ($p = .69$) im dreijährigen Aufbaulehrgang, welcher für deutlich homogene Varianzen spricht, sowie einen signifikanten Wert ($p = .02$) in der fünfjährigen Handelsakademie, welcher auf nicht-homogene Varianzen hindeutet.

Tabelle 2

Deskriptive Statistik der Variable Schulklima

	N	M	SD	Levene-Test
HAK gesamt	2268	65.32	25.17	.02
1. Schulstufe	21	68.64	27.24	
2. Schulstufe	832	69.51	24.73	
3. Schulstufe	649	64.77	23.70	
4. Schulstufe	634	62.26	25.24	
5. Schulstufe	132	55.73	29.42	
AUL gesamt	495	62.39	27.40	.69
1. Schulstufe	192	64.89	27.20	
2. Schulstufe	190	60.04	27.99	
3. Schulstufe	113	62.09	26.58	

Aufgrund der Verletzung der Voraussetzung der Varianzhomogenität zur Berechnung der Einfaktoriellen Varianzanalyse, wurde zur Analyse der Gleichheit der Mittelwerte in der Wahrnehmung des Schulklimas in der Handelsakademie der Welch-Test herangezogen, welcher als robustes Verfahren gegenüber einer Verletzung der Varianzhomogenität gilt. Dieser fiel mit $F(4, 137) = 11.78$, $p < .001$ signifikant aus. Die Prüfgröße der Einfaktoriellen Varianzanalyse zum Vergleich der Mittelwerte des Aufbaulehrgangs fiel mit $F(2, 492) = 1.51$, $p = .22$ nicht signifikant aus. Die Berechnung der Effektgrößen ergab in der HAK ($\eta^2p = .23$) und im AUL ($\eta^2p = .006$) kleine bis sehr kleine Werte. In den fünfjährigen Wiener Handelsakademien unterscheidet sich die Wahrnehmung des Schulklimas in allen Schulstufen signifikant. In den dreijährigen Aufbaulehrgängen bestehen keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung des Schulklimas in allen Schulstufen.

Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson ergab einen signifikanten, positiven Zusammenhang im mittleren Bereich der Variablen Schulklima und Klassenklima ($r = .41$, $p\text{-}2\text{-seitig} = .001$). In den Wiener Handelsakademien besteht ein Zusammenhang in der Wahrnehmung des Schulklimas und des Klassenklimas.

4.3. Unterrichtsklima und LehrerIn-SchülerIn-Beziehung

Das deskriptivstatistische Datenmaterial des von den SchülerInnen wahrgenommenen Unterrichtsklimas sowie der wahrgenommenen LehrerIn-SchülerIn-Beziehung, getrennt nach den fünf Unterrichtsdomänen Rechnungswesen, Betriebswirtschaft, Deutsch, Englisch und Mathematik, ist aus Tabelle 3 ersichtlich.

Tabelle 3

Deskriptive Statistik der Variablen Unterrichtsklima und LehrerIn-SchülerIn-Beziehung

	N	M	SD
<i>Unterrichtsklima</i>			
RW	654	56.94	21.72
BW	633	62.07	20.80
Deutsch	649	62.54	20.82
Englisch	609	62.64	19.66
Mathe	599	55.16	21.98
<i>LehrerIn-SchülerIn-Beziehung</i>			
RW	654	61.59	27.59
BW	633	67.65	26.26
Deutsch	649	67.53	25.11
Englisch	609	67.05	25.37
Mathe	599	64.81	26.73

Die Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson, getrennt nach den fünf Unterrichtsdomänen, ergaben, wie in Tabelle 4 dargestellt, signifikante, positive Zusammenhänge.

Tabelle 4

PMK für Unterrichtsklima und LehrerIn-SchülerIn-Beziehung

	RW	BW	Deutsch	Englisch	Mathe
<i>r</i>	.65	.65	.61	.63	.67

Anmerkung. $p < .01$

In den Wiener Handelsakademien besteht ein positiver Zusammenhang in der Wahrnehmung des Unterrichtsklimas und der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung. Es gab keinen Unterschied in den einzelnen Domänen.

4.4. Zusätzliche Stellungnahme der SchülerInnen

32 % jener SchülerInnen, welche an der Erhebung teilgenommen haben, gaben eine freie Stellungnahme ab. Die Analyse des qualitativen Datenmaterials erfolgte mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (1997). Anhand des Vorgangs der Induktiven Kategorienbildung, welche die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess, ohne sich vorab auf Theorienkonzepte zu stützen, ableitet, wurde nach dem grundlegenden Modell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse gearbeitet. Nachdem im ersten Schritt die Selektionskriterien und das Abstraktionsniveau der zu bildenden Kategorien festgelegt wurden und das entstandene

Kategoriensystem anhand des Datenmaterials einer weiteren Revision unterzogen wurde, entstanden die drei Hauptkategorien *Projekt und Fragebogen*, *Schule und Klasse*, *Unterricht und LehrerIn*. Die einzelnen Textpassagen wurden jeweils einer der drei Hauptkategorien zugeordnet beziehungsweise selektiert, wobei pro Person eine oder mehrere Kodiereinheiten möglich waren. Jene Anmerkungen der SchülerInnen, welche keiner der drei Hauptkategorien zuordenbar waren, beziehungsweise den Inhalt der vorliegenden Arbeit nicht widerspiegeln, wurden einer Restkategorie zugeordnet und von der Auswertung ausgeschlossen. Innerhalb der Hauptkategorien bildeten sich erneut Unterkategorien, welche sowohl quantitativ als auch qualitativ bewertet wurden. Auch hier konnten pro Person ein oder mehrere Kodiereinheiten zugeordnet werden. Die Wahrnehmungen und Wünsche der SchülerInnen konnten schließlich in übersichtlicher Form repräsentiert werden. Tabelle 5 gibt einen Überblick der Hauptkategorie *Projekt und Fragebogen* und repräsentiert die Häufigkeiten der positiven und negativen Wahrnehmungen der SchülerInnen zum Schulentwicklungsprojekt insgesamt und zum Fragebogen.

Tabelle 5

Wahrnehmung zum Projekt und Fragebogen

Unterkategorie	Beschreibung	Anzahl	Prozent
<u>positiv</u>			
Bejahung	Positive Einstellung zum Projekt	120	42
Hoffnung auf Veränderung	Hoffnung, dass sich etwas ändert	38	13
Interesse	Interesse am Projekt	18	6
<u>negativ</u>			
Informationsdefizit (Domäne)	Nur eine Domäne/Person	53	20
Keine Hoffnung auf Veränderung		27	9
Informationsdefizit	Keine Infos zum Projekt erhalten	21	7
Kein Interesse	Fehlendes Interesse am Projekt	7	2
Zweifel an Anonymität		4	1
<u>gesamt</u>		288	100

Das Schulentwicklungsprojekt und der gesamte Fragebogen wurden von der Mehrheit der SchülerInnen positiv gewertet und einige Aussagen (6 %) enthielten den Wunsch, sich selbst an dieser Art von Projekt beteiligen zu wollen beziehungsweise entstand die Bitte, mehr Projekte und Fragebögen zu organisieren. 42 % der Statements repräsentierten die Freude der SchülerInnen, ihre eigene Meinung, ihre Wünsche und Anliegen in einem anonymen Fragebogen kundtun zu dürfen und 13 % verkündeten die Hoffnung, dass sich aufgrund der Kritik etwas verändern würde. In 7% der Kommentare wurde erwähnt, dass die SchülerInnen in der Vergangenheit weder über das Projekt noch über den Fragebogen

ausreichend informiert worden waren. Das hatte zur Folge, dass in vielen Statements (20 %) der SchülerInnen betont wurde, dass sie nicht verstanden hatten, welche Ziele das Projekt verfolgt und warum jede/r SchülerIn in nur einer Domäne der fünf Unterrichtsfächer befragt wurde. 1% der Statements enthielt Zweifel an der Anonymität des Fragebogens und 2 % wäre es lieber gewesen, sie hätten die kostbare Zeit während der Bearbeitung des Fragebogens im Unterricht verbracht. Ein Anteil von 9 % der Kommentare der SchülerInnen hatte die Hoffnung in eine Entwicklung der Wiener HAK verloren und zweifelte, aufgrund unerfüllter Erwartungen in der Vergangenheit, an einer Veränderung.

Tabelle 6 gibt einen Überblick der Hauptkategorie *Schule und Klasse*.

Tabelle 6

Wahrnehmung von Schule und Klasse

Unterkategorie	Beschreibung	Anzahl	Prozent
Renovierung Schulgebäude	Heizung, Schulpark, techn. Ausstattung	25	28
Zufriedenheit mit Schule		23	26
Verbesserung des Angebots	Events, Förderkurse, Weiterbildung	14	16
Verbesserte Umgangsform	Sozialer Zusammenhalt	8	9
Zu hohe Schulkosten	Schulgeld, Schulbuffet	5	6
Bessere Organisation	Geregelter Informationsaustausch	4	4
Restkategorie	Lehrplan		
	Lehrermangel		
	Schulregeln		
	Längere Pausen		
	Abschaffung Turnunterricht	10	11
<u>gesamt</u>		89	100

In der zweiten Hauptkategorie der Statements zu Schule und Klasse dominierten Verbesserungsvorschläge und Kritik der SchülerInnen. 6 % der Aussagen beschreibt ein unausgewogenes Kosten-Nutzen-Verhältnis und es wurden niedrigere Schulkosten beziehungsweise mehr Leistungen von Seiten der Schule verlangt. Insgesamt bestehen 28 % der Wünsche aus einer verbesserten technischen Ausstattung, einer besseren Beheizung der Schulgebäude sowie 16 % der Anmerkungen aus einem vielfältigeren schulischen Angebot, Aufenthaltsorte für längere Pausen und Förderkurse nach dem Unterricht.

Dennoch deuten 26 % der Statements auf Zufriedenheit mit ihrer Schule hin. 4% der Kommentare enthält jedoch den Wunsch einer Verbesserung der schulischen Organisation und 9 % fordert angemessenere Umgangsformen, bessere Kommunikation und mehr sozialen Zusammenhalt.

Tabelle 7 gibt einen Überblick der Hauptkategorie *Unterricht und LehrerIn*.

Tabelle 7

Wahrnehmung von Unterricht und LehrerIn

Unterkategorie	Beschreibung	Anzahl	Prozent
Modernisierung d. Lehrmethoden		50	32
Mehr Unterstützung durch Lehrperson	Erklären, Motivieren	39	25
Fairer/wertschätzender Umgang	Zw. Lehrkraft u. SchülerIn	37	24
Mehr Praxisbezug im Unterricht		6	4
Keine Überbewertung d. Nebenfächer		4	3
Transparenz i. d. Notengebung		3	2
Prüfungsstoff besser aufteilen		3	2
Restkategorie	Weniger Hausübung leichter lösbare HÜ kleinere Klassenanzahl Zeit geben Mathematik ab 1. Klasse Weniger Schularbeiten Mehr Englischunterricht Leistungsgruppen	13	8
<i>gesamt</i>		155	100

Im Unterricht geben die SchülerInnen in 25 % der Aussagen den Wunsch nach einer intensiveren Unterstützung von den Lehrkräften, einer optimale Vorbereitung auf die Reifeprüfung durch alle Lehrpersonen und mehr individueller Förderung bekannt. Die Notengebung sollte für 2 % der Statements transparenter erfolgen und im Unterricht sollte

für 4 % der Praxisbezug nicht ausbleiben. Ein Anteil von 32 % forderte eine Überarbeitung und Modernisierung der Lehrmethoden und 24 % der Anregungen betonte den Wunsch nach einem fairen und wertschätzenden Umgang der Lehrkräfte und Schulleiter gegenüber den SchülerInnen. Auffallend häufig wurde erwähnt, dass MitschülerInnen vom Lehrpersonal ungerecht benotet und respektlos behandelt worden waren.

5. Diskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, auf das neue Verständnis und die hohe Bedeutsamkeit der Schulentwicklung hinzuweisen sowie den Entwicklungsstand des Schulentwicklungsprojekts der Wiener Handelsakademie zu erheben. Im Zuge dessen wurden das Schul-, das Klassen-, das Unterrichtsklima sowie die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung als wichtige Qualitätsdimensionen einer guten Schule erfasst. Welche Komponenten einer funktionierenden Schule die SchülerInnen selbst als bedeutsam ansehen, konnte im Zuge der Analyse der offenen Fragestellung aufgezeigt werden.

Schon Eder deutete im Jahr 1996 darauf hin, dass die generelle Klimawahrnehmung mit ansteigender Schulstufe negativer erscheint. Aus den statistischen Berechnungen konnte hervorgebracht werden, dass das Klassenklima in den Wiener Handelsakademien und im Aufbaulehrgang zwar unterschiedlich ausfällt, jedoch war die Abnahme einer positiven Wahrnehmung des Klassenklimas lediglich von der zweiten auf die dritte Schulstufe, von der zweiten auf die vierte Schulstufe und von der zweiten auf die fünfte Schulstufe erkennbar. Im Schulklima waren ebenfalls Unterschiede in Abhängigkeit der Schulstufen erkennbar, jedoch nur in der fünfjährigen Handelsakademie und nicht im dreijährigen Aufbaulehrgang. Da die geprüften Effektgrößen in den Variablen Schul- und Klassenklima jedoch kleine bis sehr kleine Werte aufzeigten, hat die praktische Relevanz des Effekts eine geringe Bedeutung. Das Ergebnis steht jedoch dafür, dass es erkennbare Unterschiede zwischen den Handelsakademien in Wien und den bisherigen empirischen Ergebnissen, welche nicht aus Berufsbildenden Höheren Schulen in Wien stammen,

repräsentiert. Die Handelsakademien zeigen hier Unterschiede im Vergleich zu anderen Schulen beziehungsweise Schultypen.

Wie die SchülerInnen der Wiener Handelsakademien das Klima in den Klassen wahrnehmen hat einen deutlichen Einfluss darauf, wie sie das Klima in der gesamten Schule empfinden, und umgekehrt. Was die Literatur schon beschrieben hat, wird in der vorliegenden Untersuchung bestätigt, denn es besteht ein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung des Schulklimas und des Klassenklimas. Für die Praxis hat dieser Zusammenhang eine grundlegende Bedeutung: Für ein positives Schul- sowie Klassenklima müssen sowohl alle Komponenten zur Förderung eines positiven Schulklimas, aber auch eines positiven Klassenklimas berücksichtigt werden. Besteht eine negative Wahrnehmung des Klassenklimas kann sich dies auf die Wahrnehmung des Schulklimas auswirken, und umgekehrt. Aufgabe der Schule ist es, das soziale Klima auf allen Ebenen zu fördern.

Bereits in der Literatur konnte belegt werden, dass die Art spezifischer Unterrichtspraktiken von Lehrpersonen starken Einfluss auf die Wahrnehmung des Klimas hat (Eder, 1996). Auch in der vorliegenden Untersuchung konnte eindeutig belegt werden, dass ein Zusammenhang in der Wahrnehmung des Unterrichtsklimas und der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung besteht. Für die Schulpraxis bedeutet dies wiederum, dass sowohl ein positives Unterrichtsklima, als auch eine positive LehrerIn-SchülerIn-Beziehung hergestellt und gefördert werden sollten, da die Art des wahrgenommenen Unterrichtsklimas und die wahrgenommene Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn gegenseitig Einfluss aufeinander ausüben.

Da man sich, angesichts des neuen Verständnisses von Schulentwicklung, mehr für die Perspektive der SchülerInnen und deren Vorstellungen von gutem Unterricht öffnete (Mortag, 2012), erschien es, im Zuge der Erhebung, bedeutsam, die Sichtweisen der SchülerInnen in einer letzten, offenen Fragestellung im Fragebogen zu erheben. Wichtig war es, die Reaktionen der SchülerInnen angesichts des gesamten Schulentwicklungsprojekts und der Fragebogenerhebung zu erforschen. Dieses Vorhaben ist sehr gut gelungen. Die SchülerInnen nutzten zudem die Möglichkeit, ihren Wünschen, Anregungen und Kritiken am Unterricht, der Schule und der Klasse in einem anonymen Fragebogen Ausdruck zu verleihen.

Insgesamt haben das Projekt und der Fragebogen positive Reaktionen bei den SchülerInnen hervorgerufen. Die eigene Meinung abgeben zu dürfen und dabei etwas zu bewirken, erhöhte das Gefühl der SchülerInnen, als autonome Persönlichkeiten wahrgenommen zu werden. Der Wunsch, etwas verändern zu wollen, war groß, jedoch bestanden Zweifel in der Umsetzung. Viele SchülerInnen wurden bezüglich des Schulentwicklungsprojekts und des Fragebogens nicht ausreichend informiert. Um Informationslücken zu vermeiden, wäre es von Bedeutung, in Zukunft den Informationsfluss und die Organisation innerhalb der Schulen zu verbessern, um alle SchülerInnen an Projekten teilhaben zu lassen und dadurch die Qualität des Feedbacks zu verbessern. Um das Vertrauen in die reale Umsetzung von Veränderungsprozessen zu stärken, sollten die gesamten Schulen in Entwicklungsschritte eingebunden beziehungsweise regelmäßig darüber informiert werden, zum Beispiel in Form eines Newsletters der Wiener HAK, welcher von SchülerInnen selbst gestaltet wird. Im Zuge des verbesserten Informationsflusses würde gleichzeitig das Interesse der SchülerInnen und Lehrkräfte geweckt werden.

Ein bedeutsamer Kritikpunkt waren die erhöhten Schulkosten der privaten Wiener Handelsakademien und die Forderung nach mehr schulischen Angeboten. Hier liegt es im Ermessen des Stadtschulrates beziehungsweise der Schulleitung den SchülerInnen sowie den Eltern ein klares, transparentes Bild der Ausgaben einer privaten Schule zu vermitteln beziehungsweise vermehrt Aktivitäten und Möglichkeiten innerhalb der Schulen anzubieten, um die Finanzierung zu rechtfertigen. Im Zuge dessen, wurden vermehrt auf eine Verbesserung der technischen Ausstattung (Computer, Drucker, Steckdosen) innerhalb der Schulen und Klassen hingewiesen, sowie auf den verstärkten Renovierungsbedarf einiger Wiener Handelsakademien. Diese Faktoren üben erheblichen Einfluss auf die Freude am Schulbesuch und die Lernmotivation, wie auch im Fragebogen deutlich wurde, aus. Der mehrmals erwähnte Wunsch der SchülerInnen nach sozialem Zusammenhalt und verbesserten Umgangsformen, zeigte deutlich, dass auch im Bereich des Schul- und Klassenklimas noch viel Entwicklungsbedarf vorhanden ist. Dass ein solides Fundament dafür bereits zur Verfügung zu stehen scheint, repräsentiert die Zahl jener SchülerInnen, welche mit ihrer Schule durchaus zufrieden waren.

Besondere Unterstützung würden sich die SchülerInnen von Seiten der Lehrpersonen im Unterricht wünschen. Individuelles Eingehen auf persönliche Stärken und Schwächen, unterschiedliches Lerntempo berücksichtigen, Fehler machen dürfen, erhöhte Transparenz in der Notengebung, faire Leistungsbeurteilung, mehr Praxisbezug im Unterricht, bessere Vorbereitung auf die Reifeprüfung und wertschätzende Umgangsformen der Lehrpersonen. Diese Merkmale würden für einige SchülerInnen der Wiener Handelsakademien den perfekten Unterricht symbolisieren. Die fünf Faktoren von Schweer (1997) beschreiben ähnliche Bedürfnisse, wonach sich SchülerInnen bei der Beurteilung einer Lehrperson nach der persönlichen Zuwendung, der fachlichen

Kompetenz und Hilfe, dem Respekt, der Zugänglichkeit sowie der Aufrichtigkeit orientieren. Einem Teil der Lehrpersonen würde diese Unterrichtsform bereits gelingen, allerdings bestünde bei vielen Lehrkräften noch Bedarf, die teilweise noch veralteten Lehrmethoden einer Neuerung zu unterziehen.

Für die Zukunft der Wiener Handelsakademien wäre es von großer Bedeutung, das Schul-, Klassen- und Unterrichtsklima sowie die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung zu fördern, um ein Absinken des Klimas mit steigender Schulstufe zu vermeiden und ein positives Klima auf allen Ebenen zu erreichen. In Anbetracht der Analyse der offenen Fragestellung würde dies am besten durch eine Verstärkung des Informationsflusses der gesamten Wiener Handelsakademien, eine erhöhte Transparenz der gesamten Schulkosten beziehungsweise die Möglichkeit des Mitwirkens an der Gestaltung schulischer Angebote, eine intensivere Unterstützung und faire sowie wertschätzende Umgangsformen und eine Überarbeitung und Modernisierung der Lehrmethoden im Unterricht der Wiener Handelsakademien gelingen. Der wichtigste Ansatz einer derartigen Entwicklung wäre die intensive Zusammenarbeit aller am Schulgeschehen Beteiligten.

Aufgrund der Vielfalt an Unterrichtsfächern sowie Lehrpersonen an den Wiener Handelsakademien, aber auch an anderen berufsbildenden und höheren Schulen, lag es nahe, die Erfassung der unterrichtsspezifischen Daten für jede Domäne getrennt vorzunehmen, um zu beobachten, ob sich der Unterricht, speziell das Unterrichtsklima und die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung, in den einzelnen Fächern unterscheidet. Zwar besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsklima und der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung, und dieser ist in allen Domänen gleich hoch, jedoch ist es für die

zukünftige Forschung von Bedeutung, festzustellen, ob Unterschiede im Unterrichtsklima oder in der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung in Anbetracht der verschiedenen Domänen bestehen.

Ein weiterer relevanter Aspekt stellt die Erhebung des Schul-, Klassen- und Unterrichtsklimas dar. In der vorliegenden Untersuchung wurden nicht alle, per Definition, bedeutenden Variablen eines Schul-, Klassen- und Unterrichtsklimas berücksichtigt (z.B. die physische Ausstattung der Schule). Auch hinsichtlich des TARGET-Modells (Ames, 1992; Epstein, 1988) wurden nur drei der insgesamt sechs Dimensionen für die Beurteilung des Unterrichtsklimas herangezogen. In zukünftigen Untersuchungen müssten die fehlenden Aspekte Berücksichtigung finden. Zusätzlich spielt die Art der Erhebung des sozialen Klimas eine wichtige Rolle. In dieser Erhebung repräsentiert das Schul-, Klassen- und Unterrichtsklima eine subjektiv, aus der Perspektive der SchülerInnen, entstandene Sichtweise. Zur umfassenderen Abbildung des sozialen Klimas in den Schulen, wäre es für die zukünftige empirische Forschung von Interesse, sowohl die Perspektive des Lehrpersonals als auch die der Schulleitung sowie der Eltern, zu berücksichtigen.

Abschließend werden noch einige Kritikpunkte zur vorliegenden Untersuchung erläutert. Rund um den Forschungsbereich der Schulentwicklung sind sehr viele verschiedene Themenbereiche vorhanden, welche einen ähnlich hohen Stellenwert besitzen. Selbstverständlich war es das Ziel, im Zuge einer vorerst einmaligen Möglichkeit zur Durchführung einer Vollerhebung aller Wiener Handelsakademien, das Forschungsfeld so weit als möglich auszudehnen, um viele Themenbereiche in der Erhebung zu erfassen. Dies führt meist dazu, dass das Spektrum der Untersuchung recht breit ist, das Ergebnis jedoch kaum in die Tiefe geht. Für zukünftige, ähnliche Erhebungen würden eine, zu

Beginn, eingegrenzte Themenauswahl und ein klar definiertes Ziel, zu aussagekräftigeren Ergebnissen führen.

Gerade bei der Durchführung bildungspsychologischer Untersuchungen ist der Zeitpunkt der Erhebung essentiell. Dies liegt daran, dass zu Beginn eines neuen Schuljahres die Wahrscheinlichkeit besteht, dass einem erheblichen Anteil der SchülerInnen beziehungsweise ganzen Unterrichtsklassen ihre Lehrpersonen noch nicht bekannt sind, da es zu einem Lehrpersonenwechsel kommt oder ein neues Unterrichtsfach beginnt. Nun ist weder die Lehrkraft persönlich, noch deren Art der Abhaltung der Unterrichtsstunde bekannt. Wie in der qualitativen Analyse der vorliegenden Untersuchung ersichtlich wurde, war es einigen SchülerInnen nicht möglich, die Lehrperson und den Unterricht, aufgrund der oben genannten Einschränkungen, angemessen zu beurteilen.

Aufgrund der in der Literatur dargestellten Unterscheidung zwischen dem Schulklima, dem Klassenklima und dem Unterrichtsklima (Eder, 2002) wurden die unterschiedlichen Klimatypen auch in der vorliegenden Arbeit klar getrennt. Da der in der Datenauswertung berechnete Zusammenhang zwischen dem Schul- und dem Klassenklima im mittleren Bereich liegt ($r = .41$), ist anzunehmen, dass es den SchülerInnen gelungen ist, eine Unterscheidung zwischen dem Schul- und dem Klassenklima vorzunehmen. In der Ergebnisinterpretation sollte dennoch berücksichtigt werden, dass die unterschiedlichen Klimatebenen nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind und selten nur individuelle, sondern auch sozial geteilte Wahrnehmungen darstellen (Eder, 2002).

Die vorliegende Arbeit zeigt, was eine positive Klimawahrnehmung auf allen Ebenen einer Schule bedeutet und wie wichtig es ist, dass sie sowohl in der Schule, in der Klasse

als auch im Unterricht gefördert wird. Gelingt darüber hinaus eine Einbindung der SchülerInnen, der Eltern und der Lehrkräfte am gesamten Schulgeschehen, steht einer positiven Schulentwicklung der Wiener Handelsakademien in Zukunft nichts im Wege.

6. Literaturverzeichnis

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Anderson, A., Hamilton, R. J., & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behavior in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7, 211-225. doi: 10.1007/s10984-004-3292-9
- Astor, R. A., Benbenisty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46, 423–461. doi:10.3102/0002831208329598
- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79, 407–420. doi:10.1037/a0016553
- Aurin, K., & Ilgner, R. (1989). Eine gute Schule-was ist das. *Die Realschule*, 97, 357-360.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229. doi: 10.1016/j.jsp.2006.02.002

- Bergmann, A. (2012). Unterricht aus Schülersicht. In I. Mortag & I. Nowosad (Hrsg.), *Qualität des Lebens und Qualität der Schule* (S. 87-108). Zielona Gora: Zakład Poligraficzny ZU.
- Bevans, K. B., Bradshaw, C. P., Miech, R., & Leaf, P. J. (2007). Staff- and school-level predictors of school organizational health: A multilevel analysis. *Journal of School Health*, 77, 294–302. doi:10.1111/j.1746-1561.2007.00210.x
- Birnbaum, A. S., Lytle, L. A., Hannan, P. J., Murray, D. M., Perry, C. L., & Forster, J. L. (2003). School functioning and violent behavior among young adolescents: A contextual analysis. *Health Education Research*, 18, 389–403. doi: 10.1093/her/cyf036
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43, 204–220. doi: 10.1007/s10464-009-9240-1
- Brägger, G., & Posse, N. (Hrsg.). (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES)*. Bern: h.e.p..
- Braham, D. (2004). The wise man builds his house upon the rock: The effects of inadequate school building infrastructure on student attendance. *Social Science Quarterly*, 85, 1112–1128. doi: 10.1111/j.0038-4941.2004.00266.x

- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570–588. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.570
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt: Fischer.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors, and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134-148. doi: 10.1016/j.appdev.2006.12.004
- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. Retrieved July 12, 2014 from <http://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/connectedness.pdf>
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perception of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.43
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *R. o. M. a. E.* (pp. 139-186). New York: Academic Press.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Buchanan, C. M., Wigfield, A., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage/environment fit on young adolescents' experiences in school and families. *American Psychologist*, 48, 90-101. doi: 10.1037/0003-066X.48.2.90
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553–574. doi:10.1086/461740
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul-und Klassenklima für die 8.-13. Klasse:(LFSK 8-13)*. Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 213-229.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule*. Innsbruck: Studienverlag.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In R. Haskins & D. MacRae (Eds.), *Policies for America's Public Schools: Teacher, Equity and Indicators* (pp. 89-126). Norwood, NJ: Ablex.
- Esslinger-Hinz, I. (2006). *Schlüsselkonzepte von Schulen*. Leipzig: Klinkhardt.
- Fend, H. (1977). *Schulklima*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Berlin: Springer.

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Berlin: Springer.
- Fichten, W. (1989). Was kann man tun, um mit Schülern über Unterrichtsmethoden ins Gespräch zu kommen. *Pädagogik*, 41, 30-35.
- Fichten, W., & Meyer, H. (1986). Das Lernen gemeinsam planen. Unterrichtsmethoden aus Lehrer-u. Schülersicht. *Jahresheft IV des Friedrich-Verlages*, 148-152.
- Fischer, N. (2006). *Motivationsförderung in der Schule. Konzeption und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme für Mathematiklehrkräfte*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Goh, S. C., Young, D. J., & Fraser, B. J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: A multilevel analysis. *Journal of Experimental Education*, 64, 29-40. doi: 10.1080/00220973.1995.9943793
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483-496. doi:10.1037/a0018562
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49, 233-240. doi: 10.1037/a0012758

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hansen, G. (2010). *Unterstützende Didaktik. Planung und Durchführung von Unterricht an Allgemeinen Schulen und Förderschulen*. München: Oldenbourg.
- Holtappels, H. G. (2010). Schulentwicklungsforschung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie-Forschung-Praxis* (S. 26-28). Leipzig: Klinkhardt.
- Karcher, M. J. (2002). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. In E. Gerler (Ed.), *Handbook of school violence* (pp. 7–40). NY: Haworth.
- Knapp, A. (1985). Über die Auswirkungen des Organisationsklimas von Lehrerkollegien an großen und kleinen Schulen auf die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens durch Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32, 201-214.
- Krapp, A., & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2006). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kreft, I. G. G. (1993). Using multilevel analyses to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary school. *Sociology of Education*, 66, 104–129.
- Lange, B., Kuffner, H. & Schwarzer, R. (1983). *Schulangst und Schulverdrossenheit*. Opladen: Westdeutsche Verlagsgesellschaft.
- Mayring, P. (1997). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.

- Mijanovich, T., & Weitzman, B. C. (2003). Which “broken windows” matter? : School, neighborhood, and family characteristics associated with youths' feelings of unsafety. *Journal of Urban Health*, 80, 400–415. doi: 10.1093/jurban/jtg045
- Miller, S. I., & Fredericks, J. (1990). The false ontology of school climate effects. *Educational Theory*, 40, 333–342. doi: 10.1111/j.1741-5446.1990.00333.x
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80, 271–279. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x
- Mortag, I. (2012). Schulqualität und Lebensqualität– ein schulpädagogisches Thema. In I. Mortag & I. Nowosad (Hrsg.), *Qualität des Lebens und Qualität der Schule* (S. 11-46). Zielona Gora: Zakład Poligraficzny ZU.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network. (2002). The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher student behaviors. *Elementary School Journal*, 102, 367-387.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network. (2005). A day in third grade: A large-scale study of classroom quality and teacher and student behavior. *Elementary School Journal*, 105, 305-323.
- Nölle, V. (1995). *Schüler sehen Schule anders*. Frankfurt/M.: Lang.
- Ortega, R., Sanchez, V., & Viejo, C. (2011). La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes [Sexual violence in teenage relationships]. In M.

- Lameiras & I. Iglesias (Eds.), *Violencia de Género. La violencia sexual a debate* (pp. 99–126). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. *Advances in Psychology Amsterdam*, 131, 143-164.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92, 544-555. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.544
- Plank, S. B., Bradshaw, C. P., & Young, H. (2009). An application of “broken windows” and related theories to the study of disorder, fear, and collective efficacy in schools. *American Journal of Education*, 115, 227–247. doi: 10.1086/595669
- Posse, N., & Brägger, G. (2008). Wege zur guten, gesunden Schule. Argumente und Handlungskonzepte einer integrierten Gesundheits- und Qualitätsförderung. In G. Brägger, N. Posse & G. Israel (Hrsg.), *Bildung und Gesundheit* (S. 19-95). Bern: h.e.p..
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents’ academic and social emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Rolff, H. G. (2000). *Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim: Beltz.
- Schober, B., Wagner, P., & Reimann, R. A. L. F. (2010). *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

- Schweer, M. (1997). Bedingungen interpersonalen Vertrauens zum Lehrer: Implizite Vertrauenstheorie, Situationswahrnehmung und Vertrauensaufbau bei Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 143-151.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. doi: 10.3102/0034654313483907
- Thonhauser, J. (1998). Qualitätsmanagement an österreichischen Schulen. *Schweizerische Zeitung für kaufmännisches Bildungswesen*, 92, 307-329.
- Urdu, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551. doi: 10.1016/S0361-476X(02)00060-7
- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.003
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.411
- Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations-und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 423-447). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 148-185). New York: Simon & Schuster, Macmillan.

Wilbert, J., & Gerdes, H. (2004). Lehrerbild von Schülern und Lehrern: Eine empirische Studie zum Vergleich der Vorstellungen vom idealen und vom typischen Lehrer. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (3), 208-222.

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Deskriptive Statistik der Variable Klassenklima	33
Tabelle2	Deskriptive Statistik der Variable Schulklima	35
Tabelle 3	Deskriptive Statistik der Variablen Unterrichtsklima und LehrerIn-SchülerIn-Beziehung	36
Tabelle 4	PMK für Unterrichtsklima und LehrerIn-SchülerIn-Beziehung	37
Tabelle 5	Wahrnehmung Projekt und Fragebogen	39
Tabelle 6	Wahrnehmung von Schule und Klasse	41
Tabelle 7	Wahrnehmung von Unterricht und LehrerIn	43

8. Anhang

Anhang A: Instruktion und Online-Fragebogen

Instruktion

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Dieser Fragebogen ist auf Basis von Workshops entstanden, an denen rund 60 SchülerInnen aus allen 14 Wiener HAK gemeinsam im Frühjahr 2012 teilgenommen haben. Bei diesen Workshops hatten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, ihre Meinung zum Schulentwicklungsprojekt „Die Wiener HAK – Ich bin Business Klasse“ einzubringen.

Jetzt ist deine Meinung gefragt: Wie nimmst DU deine Schule war?

Für alle folgenden Fragen gilt:

Die Daten werden anonym gesammelt und sollen deine Sichtweise abbilden. Richtige und falsche Antworten gibt es daher nicht. Bitte beantworte die Fragen offen und ehrlich, da die Ergebnisse zur Verbesserung deiner Schule beitragen sollen.

Die Beantwortung des Fragebogens dauert ungefähr 30 Minuten.

Soziodemographische Variablen

Bitte mach zuerst ein paar Angaben zu deiner Person.

Bitte wähle in der Liste dein Alter aus:

Du bist...

14

15

16

17

18

19

20

21

Älter als 21

Geschlecht:

Weiblich

Männlich

Muttersprache und Geburtsland:

Bist du in Österreich geboren?

Ja

Nein

Bitte wähle aus, welche Sprache du zuhause vorwiegend sprichst:

Albanisch

Arabisch

Bosnisch

Bulgarisch

Deutsch

Englisch

Hindi

Kroatisch

Kurdisch

Mazedonisch

Polnisch

Rumänisch

Russisch

Serbisch

Slowakisch

Slowenisch

Tschechisch

Tschetschenisch

Türkisch

Ungarisch

Andere Sprache

Schulbezogene Informationen

Bitte gib an, welche Schulstufe du momentan besuchst.

- 1. HAK
- 2. HAK
- 3. HAK
- 4. HAK
- 5. HAK
- 1. AUL
- 2. AUL
- 3. AUL

Schulklima

Bei den nächsten Fragen geht es darum, wie du das Angebot an deiner Schule wahrnimmst.

Antwortformat: Ja, Nein, Weiß nicht

An meiner Schule...

...habe ich mehrere gute Freunde oder Freundinnen.

...können sich SchülerInnen aus unterschiedlichen Kulturen/Kulturkreisen in Veranstaltungen und Aktivitäten darstellen und kennenlernen.

...wird über Themen wie Gewalt und Aggression aufgeklärt.

Antwortformat: Schieberegler „Stimme gar nicht zu“ bis „Stimme voll zu“

Ich bin stolz auf meine Schule.

An meiner Schule fühle ich mich richtig wohl.

Klassenklima

Antwortformat: Schieberegler „Stimme gar nicht zu“ bis „Stimme voll zu“

In meiner Klasse...

...wird jede/r so angenommen, wie sie/er ist.

...ist es egal, welche Muttersprache jemand hat.

...wird jemand leicht ausgeschlossen, wenn er/sie eine andere Meinung hat als die anderen.

...kann man sich auf MitschülerInnen verlassen, wenn man in der Klemme steckt.

...achten wir darauf, dass niemand mit seinen Problemen allein gelassen wird.

...machen sich SchülerInnen über andere MitschülerInnen lustig.

LehrerIn-SchülerIn-Beziehung

Antwortformat: Schieberegler „Stimme gar nicht zu“ bis „Stimme voll zu“

Anmerkung: Jede Domäne enthält dieselben Fragen.

In (Domäne)...

...fühle ich mich von dem/der LehrerIn respektiert.

...herrscht ein wertschätzender Umgang zwischen LehrerIn und SchülerInnen.

...wird kein/e SchülerIn bevorzugt.

...bemüht sich die/der LehrerIn, auf meine Interessen und Bedürfnisse so weit wie möglich einzugehen.

Unterrichtsklima

Antwortformat: Schieberegler „Stimme gar nicht zu“ bis „Stimme voll zu“

Anmerkung: Jede Domäne enthält dieselben Fragen.

In (Domäne)...

...treffen wir wichtige Entscheidungen gemeinsam.

...sind wir mitverantwortlich für die Lösung von Konflikten in der Klasse.

...können wir wählen, wann wir welche Aufgaben bearbeiten.

...ist es nicht so schlimm, wenn einer einmal einen Fehler macht.

...können wir eigene Fragen in den Unterricht einbringen.

...können wir unsere Interessen in den Unterricht einbringen.

Offene Fragestellung

Möchtest du noch etwas zum Schulprojekt Wiener HAK oder zu diesem Fragebogen anmerken? Bitte schreibe deine Anmerkungen in das Textfeld.

Anhang B Lebenslauf

Persönliches

<i>Name</i>	Katharina Sykora
<i>Geburtsdatum</i>	03.11.1988
<i>Geburtsort</i>	Wien
<i>Nationalität</i>	Österreich
<i>Familienstand</i>	ledig

Ausbildung

<i>10/08 – dato</i>	Universität Wien – Fakultät für Psychologie Studium der Psychologie
<i>09/03 – 06/08</i>	Höhere Lehranstalt für wirtschaftl. Berufe St. Pölten
<i>09/99 – 06/03</i>	Bundesrealgymnasium Wien und St. Pölten

Facheinschlägige Praktika

<i>01/10 – 12/10</i>	Sozialbegleitung pro mente Wien
<i>08/13 – 09/13</i>	Praktikum Rehabilitationszentrum Weißer Hof