



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Wintersportwoche an niederösterreichischen Schulen

Eine Studie über Veränderungen des Klassenklimas von NMS-Klassen und AHS-
Unterstufenklassen nach Durchführung einer Wintersportwoche

verfasst von

Andrea Kerschner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 344 482

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Englisch, UF Bewegung und Sport

Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Mag. Otmar Weiß

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit stehen potentielle Veränderungen der Klassenklimawahrnehmung von Schülern und Schülerinnen von NMS-Klassen und AHS-Klassen der sechsten Schulstufe nach Durchführung einer Wintersportwoche. Im ersten Teil der Arbeit wird auf theoretische Forschungsansätze zum Thema Klassenklima und dessen Determinanten sowie auf positive Auswirkungen einer produktiven Klassengemeinschaft eingegangen. Verfügbare Studien zum Thema deuten darauf hin, dass eine positive Klassengemeinschaft nachhaltig den Lernerfolg steigert, und somit die Gesellschaft und zukünftige Generationen gebildeter und wettbewerbsfähiger macht.

Der zweite Theorieteil gewährt Einblick in die sozialen Funktionen des Sports und legt die Ansprüche an den Schulsport dar. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Situation der Wintersportwoche an österreichischen Schulen und deren Entwicklung gelegt. Zudem werden Ergebnisse von Untersuchungen zum Einfluss der Wintersportwoche auf das Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen beleuchtet. Mittels einer empirisch-quantitativen Untersuchung sollen potentielle Unterschiede der Klassenklimata an Neuen Mittelschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen vor und nach Durchführung von Wintersportwochen ermittelt werden.

Die Ergebnisse der Arbeit lauten: Das Klassenklima hat sich nach Durchführung der Wintersportwochen sowohl in der Gesamtstichprobe als auch in beiden Schulformen hinsichtlich einer schulformspezifischen Betrachtung verbessert. Eine signifikante Verbesserung zeigte sich sowohl in allen Klima-Elementen als auch in der Zufriedenheit mit dem Klassenklima insgesamt. Lediglich eines der insgesamt 28 untersuchten Items weist zum zweiten Messzeitpunkt eine Verschlechterung auf. Neue Mittelschulen zeigen deutlichere Verbesserungen als Allgemeinbildende Höhere Schulen, jedoch haben letztere zumeist bereits bessere Werte zum ersten Messzeitpunkt.

Abstract

The main aspect of the thesis is to investigate any change in the perception of the classroom atmosphere of sixth form students attending either new secondary or academic secondary schools, following the completion of a winter sports week. The first part of the thesis deals with theoretical approaches into the field of research of the social climate. Important factors influencing the classroom atmosphere are discussed, and positive effects of a productive classroom community are presented. Available studies indicate that a positive classroom atmosphere enhances the sustainability of success, the effectiveness of students' learning, and positively influences the students' individual development process.

The second area of focus gives an insight into the social functions of sport and the expectations placed on physical education within the educational system. It particularly focuses on the situation and the development of winter sport weeks in Austrian schools. Furthermore, results of a study investigating the influence of a winter sport week on the students' self-perception are summarized. An empirical study is conducted to investigate any differences between students' perception of the classroom atmosphere before and after the winter sport week.

The results of the study are as follows: The perception of the classroom atmosphere of sixth form students attending either new secondary or academic secondary schools has positively changed, following the completion of a winter sports week. A statistically significant improvement can be seen with every single "element" of the classroom climate as well as with the overall satisfaction with the classroom atmosphere. Only one of the 28 investigated items shows a significant deterioration between the initial testing and final assessment. New secondary schools show a greater improvement than academic secondary schools, however, academic secondary schools start with better results at the first time of measurement.

Vorwort

Das große Interesse an der Thematik des Schul- und Klassenklimas resultiert sowohl aus meinen eigenen Erfahrungen als Schülerin als auch aus meiner Unterrichtstätigkeit als Lehrerin an einer Oberstufenschule in St. Pölten. Während meiner Schulzeit entschied ich mich im Alter von zehn Jahren, nach der Volksschule das Gymnasium in meinem Heimatort Waidhofen an der Thaya zu besuchen. Meine engsten Freundinnen beschlossen damals, ihre Schulbildung in der Sporthauptschule fortzusetzen. Während ich über große Anonymität und geringe familiäre Atmosphäre in meiner Klasse klagte, fühlten sich meine Freundinnen in den Sportklassen sehr wohl und berichteten mir voller Freude über die vielen gemeinsamen Sportstunden. Vor allem aber erzählten sie mir von den Sommer- und Wintersportwochen, während denen sie viele neue Freundschaften schlossen und auch die Lehrer und Lehrerinnen von einer „lockeren“ und „lustigen“ Seite kennen lernen durften. Voller Vorfreude wartete ich damals auf die Wintersportwoche meiner eigenen Klasse und tatsächlich durfte ich erfahren, welche positive Veränderungen im sozialen Gefüge meiner Schulklasse im Laufe der Sportwoche stattfanden. Die Sportwochen stellten für mich von Beginn an einen kleinen „Ausflug“ aus der Schulrealität dar, der es Mitschülern und Mitschülerinnen ermöglichte, gemeinsam mit ihren Lehrern und Lehrerinnen Sport zu treiben, Spaß zu haben und einander besser kennen zu lernen.

Während der letzten fünf Jahre meiner Unterrichtstätigkeit als Englisch- und Sportlehrerin war ich bislang jedes Schuljahr als Begleitlehrerin an der Wintersportwoche der beiden ersten Klassen (9. Schulstufe) beteiligt. Dabei konnte ich jedes Jahr erneut feststellen, wie leicht es den Schülern und Schülerinnen während der Sportwoche fiel, neue Freundschaften mit Mitschülern und Mitschülerinnen zu schließen und einander von einer neuen Seite kennen zu lernen. Bei den abendlichen Zimmerkontrollen saßen immer wieder plötzlich Mädchen der Klasse 1A mit Mädchen der Klasse 1B gemeinsam im Zimmer, lernten einander besser kennen und genossen zusammen die Zeit; noch vor der Wintersportwoche kennen für gewöhnlich die Schüler und Schülerinnen der einen Klasse die Schüler und Schülerinnen der anderen Klasse nicht. Meiner eigenen Erfahrung nach bringt eine Wintersportwoche demnach eine sehr interessante und äußerst positive soziale Dynamik ins Rollen, die – so scheint mir – weit über den Zeitraum der Wintersportwoche hinausgeht. Beim Einholen von Feedback über Inhalt und Ablauf der Wintersportwoche wird von den Schülern und Schülerinnen weiters oftmals betont, dass sie es toll finden, die Lehrer und Lehre-

rinnen „offener“, weniger gestresst und fernab vom „seriösen“, leistungsbezogenen Schulalltag erleben zu dürfen.

Alle meine Kollegen und Kolleginnen im Schulbereich, denen ich die Frage stellte, ob sie glaubten, dass eine Wintersportwoche das Klassenklima von Schulklassen positiv verändern, bejahten dies scheinbar ohne jeglichen Zweifel. Auf Grundlage dessen habe ich mich dazu entschlossen, diese subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen, die eine positive Auswirkung einer Sportwoche auf die Klassengemeinschaft von Schulklassen annehmen, unter Einhaltung wissenschaftlicher Grundsätze im Zuge meiner Diplomarbeit zu untersuchen.

An dieser Stelle möchte ich mich bei Herrn Univ. Prof. Dr. Mag. Otmar Weiß bedanken, der es mir ermöglicht hat, dieses Thema zu bearbeiten und mir durch seine Erfahrung wichtige Tipps beim Erstellen der Arbeit gegeben hat.

Ebenfalls möchte ich mich bei Frau Mag.^a Andrea Pichlmair bedanken, die mir bei der Bearbeitung des Themas mit Rat und Tat zur Seite stand und für all meine Fragen und Anliegen stets ein offenes Ohr hatte. Mein Dank gilt außerdem Herrn Dr. Mag. Michael Methylagl, der mich bei der statistischen Auswertung der empirischen Erhebung unterstützte.

Ein großes Dankeschön gilt der Direktorin jener Schule, an der ich seit fünf Jahren unterrichten darf, Frau Prof.ⁱⁿ OStRⁱⁿ Mag.^a Sissy Nitsche-Altendorfer, die mich in allen Belangen unterstützt und motiviert hat, und es mir – gemeinsam mit allen Kollegen und Kolleginnen - ermöglicht hat, neben meiner Unterrichtstätigkeit das Studium zu beenden. Ebenso möchte ich mich auch bei den Direktoren und Direktorinnen, den Lehrern und Lehrerinnen sowie den Schülern und Schülerinnen bedanken, die es mir ermöglichten, Untersuchungen in ihren Klassen als Grundlage meiner empirischen Erhebung durchzuführen. Weiters möchte ich meinen Eltern danken, die mich immer in allen Bereichen unterstützt haben.

Wien, im Februar 2015

Andrea KERSCHNER

Inhalt

1	EINLEITUNG	11
2	SOZIALKLIMA IN UNTERRICHT, KLASSE UND SCHULE	14
2.1	Der „Klima-Begriff“ in Pädagogik und Pädagogischer Psychologie.....	15
2.2	Klassen-, Unterrichts- und Schulklima	16
2.2.1	Klassenklima	16
2.2.2	Unterrichtsklima	17
2.2.3	Schulklima	18
2.3	Verschiedene Typen von Klimata – Erfassungsebene.....	19
2.4	Theoretische Ansätze und Forschungstraditionen	20
2.4.1	Allgemeine Theorien zum Klima	21
2.4.2	Theorien zum Klima aus Sicht der Schüler und Schülerinnen.....	23
2.4.3	Theorien zum Klima aus Sicht der Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen und Schulleiter und Schulleiterinnen	25
2.5	Untersuchungen zu den Einflussfaktoren auf das Schul- und Klassenklima	26
2.5.1	Einflüsse der Schulform und der Schulstufe	27
2.5.2	Einfluss der Klassengröße	28
2.5.3	Das Geschlecht der Schüler und Schülerinnen und Lehrer und Lehrerinnen.....	28
2.5.4	Der Einfluss des Schulleiters bzw. der Schulleiterin und der guten Kooperation im Lehrkörper	29
2.6	Wirkungen des Klimas.....	30
2.7	Die Schulklasse als soziale Gruppe und Raum sozialer Erfahrungen.....	32
2.7.1	Die Schulklasse als soziale Gruppe	33
2.7.2	Formelle und informelle Gruppen	33
2.7.3	Die Gruppe der Gleichaltrigen	34
2.7.4	Die Bedeutung sozialer Anerkennung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen	35
2.7.5	Anerkannte Schüler und Schülerinnen in Führungspositionen	38
2.7.6	Isolierte Schüler und Schülerinnen in Außenseiterpositionen.....	38
2.8	Resümee.....	40
3	(SCHUL-)SPORT UND WINTERSPORTWOCHEN.....	41
3.1	Begriff und Erscheinungsformen des Sports	41
3.2	Funktionen des Sports.....	43
3.2.1	Die sozio-emotionale Funktion	43
3.2.2	Die Sozialisationsfunktion des Sports	45
3.2.3	Die sozial-integrative Funktion des Sports.....	47
3.2.4	Weitere Funktionen des Sports.....	48

3.3 Bewegung und Sport in den Schulen Österreichs.....	51
3.3.1 Die Erziehung zum Sport	51
3.3.2 Die Erziehung durch Sport	52
3.4 Mehrtägige Schulveranstaltungen mit sportlichem Schwerpunkt – die Wintersportwoche an österreichischen Schulen.....	53
3.4.1 Daten, Fakten und Zahlen der Wintersportwoche	53
3.4.2 Servicestelle Wintersportwochen	54
3.4.3 Ergebnisse einer Studie zum Einfluss von Schulsikursen auf das Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen	55
3.4.4 Ergebnisse einer Studie zum Einfluss von erlebnispädagogisch orientierten Sommersportcamps auf das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen	57
3.5 Resümee.....	59
4 ANLAGE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	60
4.1 Beschreibung des Klassenklimafragebogens.....	60
4.1.1 Elemente und Dimensionen des Fragebogens auf Klassenebene	61
4.1.2 Gründe für die Wahl des LFSK 4-8.....	62
4.2 Forschungsfragen	63
4.3 Hypothesenbildung.....	64
4.4 Untersuchungsdesign.....	65
4.5 Stichprobe.....	65
4.6 Ablauf und Inhalte der Wintersportwochen der Untersuchungsschulen	66
5 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	68
5.1 Reliabilitätsanalyse.....	68
5.1.1 Klima-Element „Gerechtigkeit“	68
5.1.2 Klima-Element „Pädagogisches Engagement“	69
5.1.3 Klima-Element „Mitsprache“	69
5.1.4 Klima-Element „Restriktivität“	69
5.1.5 Klima-Element „Gemeinschaft“	70
5.1.6 Klima-Element „Rivalität“	70
5.1.7 Klima-Element „Störneigung“	71
5.1.8 Klima-Element „Lernbereitschaft“	71
5.1.9 Klima-Element „Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht“	71
5.2 Deskriptive Statistik	72
5.2.1 Deskriptive Statistik – Gesamtstichprobe.....	72
5.2.2 Deskriptive Statistik – Schulformspezifische Unterschiede.....	77
5.3 Hypothesenprüfung.....	82
5.3.1 Ergebnisse - Element „Gerechtigkeit“	82
5.3.2 Ergebnisse - Element „Pädagogisches Engagement“	83

5.3.3	Ergebnisse - Element „Mitsprache“	84
5.3.4	Ergebnisse - Element „Gemeinschaft“	85
5.3.5	Ergebnisse – Element „Rivalität“	86
5.3.6	Ergebnisse – Element „Lernbereitschaft“	87
5.3.7	Ergebnisse – Element „Störneigung“	88
5.3.8	Ergebnisse – Element „Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht“ ..	89
5.3.9	Ergebnisse – Item 10	90
5.3.10	Ergebnisse – Item 11	90
5.3.11	Ergebnisse – Item 12	91
5.3.12	Ergebnisse – Item 16	92
5.3.13	Ergebnisse – Gesamtzufriedenheit	92
5.3.14	Überblick – Ergebnisse „Hypothesenprüfung“	93
6	DISKUSSION UND AUSBLICK	96
7	LITERATURVERZEICHNIS	99
8	ANHANG	103

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: "Teufelskreis" des randständigen Schülers bzw. der randständigen Schülerin bezüglich des Sozialverhaltens (Petillon, 1980, S.60).....	37
Abbildung 2: Mittelwerte der Skalen Gerechtigkeit, Pädagogisches Engagement und Mitsprache zum Pre- und Posttestzeitpunkt für die Gesamtstichprobe (n=342; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu).....	73
Abbildung 3: Mittelwerte der Items 10, 11 und 12 zum Pre- und Posttestzeitpunkt für die Gesamtstichprobe (n=342; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu).....	74
Abbildung 4: Mittelwerte der Skalen Gemeinschaft, Lernbereitschaft und Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht zum Pre- und Posttestzeitpunkt für die Gesamtstichprobe (n=342; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu).....	75
Abbildung 5: Mittelwerte der Skalen Rivalität, Störneigung und des Items 16 zum Pre- und Posttestzeitpunkt für die Gesamtstichprobe (n=342; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu)	76
Abbildung 6: Mittelwerte der Gesamtzufriedenheit zum Pre- und Posttestzeitpunkt für die Gesamtstichprobe (n=342; 5-stufige Skala „Schulnotensystem“)	76
Abbildung 7: Mittelwerte der Skalen Gerechtigkeit, Päd. Engagement und Mitsprache differenziert nach Schulform zum Pre- und Posttestzeitpunkt (n (AHS)=186; n (NMS)=156; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu).....	77
Abbildung 8: Mittelwerte der Items 10, 11 und 12 differenziert nach Schulform zum Pre- und Posttestzeitpunkt (n (AHS)=186; n (NMS)=156; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu)	79
Abbildung 9: Mittelwerte der Skalen Gemeinschaft, Lernbereitschaft und Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht differenziert nach Schulform zum Pre- und Posttestzeitpunkt (n (AHS)=186; n (NMS)=156; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu)	80
Abbildung 10: Mittelwerte der Skalen Rivalität, Störneigung und des Items 16 differenziert nach Schulform zum Pre- und Posttestzeitpunkt (n (AHS)=186; n (NMS)=156; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu).....	81
Abbildung 11: Mittelwerte der Gesamtzufriedenheit differenziert nach Schulform zum Pre- und Posttestzeitpunkt (n (AHS)=186; n (NMS)=156; 5-stufige Skala „Schulnotensystem“)	82
Abbildung 12: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Gerechtigkeit) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	83
Abbildung 13: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Pädagogisches Engagement) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	84

Abbildung 14: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Mitsprache) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	85
Abbildung 15: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Gemeinschaft) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	86
Abbildung 16: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Rivalität) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	87
Abbildung 17: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Lernbereitschaft) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	88
Abbildung 18: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Störneigung) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	89
Abbildung 19: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	90
Abbildung 20: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Item 11) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	91
Abbildung 21: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Gesamtzufriedenheit) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	93

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die 4 „einander“ im Sport (-unterricht).....	46
Tabelle 2: Untersuchungsdesign.....	65
Tabelle 3: Stichprobe.....	66
Tabelle 4: Überblick - Untersuchungsergebnisse.....	94

1 EINLEITUNG

Positive soziale Beziehungen innerhalb der Schulklasse spielen für Kinder und Jugendliche eine bedeutende Rolle, denn sie wirken unterstützend bei der Ausbildung der eigenen Persönlichkeit. Besonders in der Sekundarstufe sind Jugendliche auf Interaktionen mit Gleichaltrigen, auf das Gefühl der Zugehörigkeit und der Sicherheit sowie auf den Zusammenhalt in einer Gruppe angewiesen. Ein positives Klassenklima kann dabei die Schüler und Schülerinnen in ihrem persönlichen Entwicklungsprozess positiv beeinflussen und bei der Identitätssuche unterstützen. Gleichzeitig können schlechte Erfahrungen mit dem sozialen Klima einer Klasse die Persönlichkeit der Jugendlichen mitunter bis ins Erwachsenenalter negativ prägen (Reisch & Schwarz, 2002).

Dem Sport wird neben vielen anderen positiven Eigenschaften auch eine soziale Funktion zugeschrieben, die einen wesentlichen Aspekt des Schulsports darstellt. Nicht nur die Entwicklung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten soll Teil des Sportunterrichts sein, der Anspruch des sozialen Lernens und Handelns im Sport wird immer größer. Der Fair-play-Gedanke ist ein durchgehendes pädagogisches Prinzip im Schulsport, die Entstehung eines „Wir“-Gefühls soll mit Hilfe von verschiedensten Sportarten ermöglicht werden. Die Integration von Schülern und Schülerinnen anderer ethnischer und kultureller Herkunft findet im und durch Schulsport eine gute Umsetzungsmöglichkeit.

Wintersportwochen sind dabei Teil der Schulausbildung und dienen der Ergänzung und Erweiterung des Lehrstoffes des Unterrichtsgegenstandes Bewegung und Sport. Im Regelfall bilden Skifahren und Snowboarden den Schwerpunkt der sportlichen Inhalte einer Wintersportwoche. Während dieser Sportwochen verbessern Schüler und Schülerinnen aber nicht nur ihre motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sie haben auch die Möglichkeit, mehr Zeit mit ihren Schulkollegen und Schulkolleginnen sowie mit ihren Lehrern und Lehrerinnen zu verbringen. Dadurch können möglicherweise neue Freundschaften geschlossen werden, Kollegen und Kolleginnen von einer persönlicheren Seite kennen gelernt und Kommunikationsformen verbessert werden.

Während der letzten Jahre wurden die Situation sowie die Entwicklung der Wintersportwoche in Österreich immer wieder intensiv diskutiert und medial aufgegriffen. Dabei wird auf den Rückgang der Wintersportwochen beziehungsweise der teilnehmenden Schüler und Schülerinnen aufmerksam gemacht. Argumente von Befürwortern und Befürworterinnen von Wintersportwochen gehen in zwei große Hauptrichtungen: zum einen wird argumentiert, dass die Heranführung der österreichischen Jugendlichen an den Wintersport

einen wichtigen wirtschaftlichen Aspekt darstellt. Das Erlernen des Skifahrens oder des Snowboardens während dieser Wintersportwochen sei von großer Bedeutung für die Tourismusbranche des Wintersportlands Österreich, da Wintersportarten als Möglichkeit einer sinnvollen Freizeitgestaltung – über die Schulzeit hinausgehend – erlebt werden. Andererseits wird oftmals betont, dass die Wintersportwoche als Klassenveranstaltung positive Auswirkungen auf das Klima einer Gruppe und somit auf das Klima einer Schulklasse haben kann, was weit über den Zeitrahmen der Sportwoche positiv nachwirken kann. Eine Studie von Kuhn, Ströhla und Brehm (2001) konnte beispielsweise zeigen, dass Schüler und Schülerinnen nach einer Wintersportwoche ein positiveres Selbstwertgefühl aufweisen als vor der Wintersportwoche und sich den schulischen Anforderungen besser gewachsen fühlen.

Das erkenntnisleitende Interesse vorliegender Arbeit besteht darin, zu untersuchen, ob und inwiefern sich das Klassenklima von Schulklassen nach einer Wintersportwoche im Vergleich zum Klassenklima vor der jeweiligen Wintersportwoche verändert.

Die **zentrale Forschungsfrage** lautet daher:

Verändert sich das Klassenklima von Schulklassen an Neuen Mittelschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen nach Durchführung einer Wintersportwoche?

Die daraus abgeleitete **Hypothese** kann folgendermaßen formuliert werden:

Das Klassenklima von Schulklassen an Neuen Mittelschulen und Unterstufenklassen an Allgemeinbildenden Höheren Schulen verändert sich nach der Durchführung einer Wintersportwoche.

Im ersten theoretischen Teil der Arbeit wird der Begriff des Sozialklimas in Schule, Unterricht und Klasse aufgearbeitet. Dabei werden die Einflussfaktoren auf das Schul- und Klassenklima näher beleuchtet sowie die Wirkungen eines positiven Klimas in Schulen und Klassen beschrieben. Weiters wird die Schulklasse als soziale Gruppe und als Raum wichtiger sozialer Erfahrungen erläutert.

Im zweiten Theorieteil der Arbeit werden die sozialen Funktionen des Sports dargelegt und die Ansprüche an den Schulsport beschrieben. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Situation der Wintersportwoche an österreichischen Schulen und deren Entwicklung gelegt. Zudem werden Ergebnisse von Untersuchungen zum Einfluss der Wintersportwoche auf das Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen beleuchtet.

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden mittels einer empirisch-quantitativen Untersuchung eventuelle Veränderungen der Klassenklimata in drei niederösterreichischen Neuen Mittelschulen und drei Allgemeinbildenden Höheren Schulen ermittelt. Bei den für die Untersuchung ausgewählten Klassen handelt es sich um Schüler und Schülerinnen, die zum ersten Mal in ihrer schulischen Karriere an einer mehrtägigen Schulveranstaltung mit sportlichem Schwerpunkt teilnehmen. Die Klassenklimaerhebung erfolgt mittels eines standardisierten Klassenklimafragebogens, der jedoch für die Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit entsprechend adaptiert wurde. Es wird zunächst eine Klassenklimaerhebung in den Untersuchungsklassen vor Durchführung der Wintersportwoche durchgeführt; zwei Wochen nach Rückkehr von der Wintersportwoche wird in diesen Klassen neuerlich das Klassenklima mittels desselben Fragebogens erhoben. Den zentralen Teil der Arbeit bildet die statistische Analyse der erhobenen Daten und deren Interpretation. Die Zusammenfassung der Ergebnisse soll darstellen, ob und in welchem Ausmaß die angenommene Hypothese bestätigt werden konnte.

2 SOZIALKLIMA IN UNTERRICHT, KLASSE UND SCHULE

Der Begriff des Klimas im soziologischen Sinn ist alltagssprachlich weit verbreitet. Begriffe wie „Teamgeist“, „Betriebsklima“, „Klassengeist“ oder „Klimazone“ werden umgangssprachlich vor allem verwendet, um Urteile über Institutionen oder soziale Gruppen zu fällen. Dort wo ein „gutes Klima“ herrscht, werden wir uns vermutlich wohl fühlen; in einem „schlechten Klima“ wird es uns möglicherweise schwerer fallen, unsere Persönlichkeit zu entfalten, potentielle Leistungen zu erbringen und uns aufgenommen zu fühlen.

Der Begriff des Klimas im sozio-emotionalen Bereich stellt eine Adaption des Klimabegriffs aus der Meteorologie dar. Ursprünglich stammt das Wort „Klima“ von dem griechischen Verb „klinein“ und wird mit „sich neigen“ übersetzt. Bereits Aristoteles verwendete den Begriff, um die Neigung der Landschaft gegen die einfallende Sonnenstrahlung zu beschreiben (Von Saldern, 1987). Während in der Natur das Klima als äußere Lebensbedingung gegeben ist und somit erforschbar und – innerhalb gewisser Grenzen – berechenbar ist, unterliegt die Beschreibung und Erfassung des Klimas unter Menschen komplizierten Wechselwirkungen: unsere eigenen Überzeugungen, Einstellungen, Vorerfahrungen und Maßstäbe äußern sich in unseren Verhaltensweisen und Handlungen, die von den uns umgebenden Menschen als „Außenklima“ wahrgenommen werden. Dieses wiederum wirkt auf die Menschen, die in weiterer Folge individuell darauf reagieren (Von Der Groeben, 2004). Die Forschung zum Sozialklima in Unterricht, Klasse und Schule, deren Anfänge in den 1930er Jahren zu finden sind, versucht, Begrifflichkeiten des Klimas in Pädagogik und Pädagogischer Psychologie zu definieren sowie Einflüsse und Wirkungen des Klimas konkret zu beleuchten. Nach ersten empirischen Untersuchungen zum schulischen Klima in den 1950er Jahren und einer starken Zunahme von Studien in diesem Bereich in den 1960er und 1970er Jahren, ist nach einer Phase der Stagnation gegenwärtig wieder ein großes Interesse an der Klimaforschung in Schule und Unterricht zu erkennen.

Um den Begriff des sozialen Klimas sowie dessen unterschiedliche Ebenen richtig einordnen zu können, wird im folgenden Kapitel zunächst auf die Vielzahl der in der Literatur vorzufindenden Definitionen eingegangen und eine Begriffsbestimmung durchgeführt. Dies ist vor allem deswegen notwendig, da die synonyme Verwendung unterschiedlicher Termini, sowie die Existenz einander teils überschneidender, teils ergänzender Konzepte zu einigen theoretischen und methodologischen Unklarheiten führen kann. Basierend auf dieser ersten definitionsspezifischen Orientierung sollen in weiterer Folge die verschiede-

nen theoretischen Ansätze und Forschungstraditionen zur Thematik vorgestellt und mögliche Einflüsse und Auswirkungen des Schul- und Klassenklimas behandelt werden.

2.1 Der „Klima-Begriff“ in Pädagogik und Pädagogischer Psychologie

Eine Auseinandersetzung mit Definitionsansätzen aktuellerer Literatur hinsichtlich des Klimabegriffs in Pädagogik und Pädagogischer Psychologie (u. a. Janke, 2006; Grewe, 2007; Prasse, 2012) lässt erkennen, dass besonders Untersuchungen von Ferdinand Eder zum Schul- und Klassenklima (1996; 2001; 2002) nach wie vor einen starken Einfluss auf die aktuelle pädagogische Klimaforschung haben. Eders Systematisierung des pädagogisch-psychologischen Begriffsverständnisses des Klimabegriffs wird auch in gegenwärtigen Untersuchungen zum Schul- und Klassenklima herangezogen.

Basierend auf Ergebnissen seiner eigenen Untersuchungen in der Klimaforschung unterteilt Eder (1996, S.21) den Begriff „Klima“ in drei globale Verwendungsweisen:

- zur Charakterisierung der emotionalen Grundtönung einer pädagogischen Gesamtatmosphäre;
- zur Beschreibung subjektiv wahrgenommener Lernumwelten;
- zur Charakterisierung der in erzieherischen Umwelten herrschenden Grundorientierungen und Werthaltungen.

Die Charakterisierung der emotionalen Grundtönung zielt auf die Gefühls- und Stimmungslage und die emotionale Qualität der sozialen Beziehungen zwischen Lehrern bzw. Lehrerinnen und Schülern bzw. Schülerinnen ab (Eder, 2001). Beispiele für diese Verwendungsweise des Klimabegriffs sind unter anderem der emotionale Ton einer Klasse, die in einer Klasse herrschende Atmosphäre, der momentane emotionale Zustand einer Klasse und die Qualität der sozialen Beziehungen von Schülern und Schülerinnen und Lehrern und Lehrerinnen zu- und untereinander (Janke, 2006). In diesem Sinne wird bei der psychischen Befindlichkeit des Einzelnen oder der Gruppe angesetzt und wenig Rücksicht auf die objektiven Gegebenheiten in der Umwelt der Betroffenen genommen (Eder, 1996).

Zur Beschreibung subjektiv wahrgenommener Lernumwelten wird das subjektive Erleben und Bewerten objektiver Umweltgegebenheiten verstanden. Dieses kann einerseits individuell sein, andererseits aber auch Gemeinsamkeiten enthalten, die alle oder die meisten Schüler und Schülerinnen in der Klasse teilen (Dreesmann, 1982). Grewe (2003) betont, dass in diesem Verständnis nicht die objektiven Umweltgegebenheiten auf Verhalten und

Entwicklung direkt einwirken, sondern die individuellen Wahrnehmungen dieser objektiven Gegebenheiten, gleichgültig davon, ob sie nun die Umweltgegebenheiten „richtig“ abbilden oder nicht.

Wird der Klima-Begriff zur Charakterisierung der in erzieherischen Umwelten herrschenden Grundorientierungen und Werthaltung verwendet, so bezieht er sich vorrangig auf die in einer Schule herrschenden Normen und Werte. Diese können sich sowohl auf gemeinsame Merkmale der Beteiligten einer Organisation (gemeinsame Interessen, Verhaltensweisen, Ziele) als auch auf traditionelle Denk- und Verhaltensweisen einer Schule beziehen. Diese Verwendungsform weist Überschneidungen mit den Begriffen „Schulkultur“ (von Schulleitern und Schulleiterinnen, Lehrern und Lehrerinnen und Eltern weitgehend akzeptierte Vorstellungen über Bildungsziele, Verhaltensnormen, etc.) und „Schülerkultur“ (Normensystem der Schüler und Schülerinnen) auf (Eder, 1996).

Eders Unterscheidung der drei globalen Verwendungsweisen des Klimabegriffs lässt bereits erkennen, dass Klimawahrnehmungen in der Schule teils sehr unterschiedliche Ausschnitte des Bildungsbereichs erfassen können. Die Ebenen sowie die jeweiligen Bezugssysteme des Sozialklimas werden im folgenden Kapitel näher erläutert.

2.2 Klassen-, Unterrichts- und Schulklima

Klimawahrnehmungen innerhalb der Schule können sich auf unterschiedliche Gruppen und unterschiedliche Ebenen der Bildungsinstitution beziehen. Je nachdem auf welchen Ausschnitt man sich bezieht, kann unter anderem zwischen dem Klassen-, Unterrichts- und Schulklima unterschieden werden. Götz, Frenzel und Pekrun (2008) unterteilen die jeweiligen Ebenen der Klimawahrnehmungen zusätzlich in Makro-, Meso-, und Mikroebenen.

2.2.1 Klassenklima

Durch gemeinsame Erlebnisse und vielfältige Interaktionen entstehen in Schulklassen gemeinsame Formen der Erlebnisverarbeitung. Die gesamte schulische Umwelt wird zwar von jedem Schüler und jeder Schülerin individuell erlebt und interpretiert, doch gibt es auch einen Teil des Erlebens, der allen Schülern und Schülerinnen einer Klasse gemeinsam ist. Diese Gemeinsamkeiten der Erlebniswahrnehmung sowie diejenigen Ausschnitte aus der Gesamtheit der Eindrücke, die von allen Mitgliedern wahrgenommen werden und sehr ähnliche Reaktionen auslösen, werden als Klassenklima bezeichnet (Petillon, 1980). Eine

etwas ältere, aber sehr detaillierte und gegenwärtig vielfach zitierte Definition des Klassenklimas gibt Von Salder (1987, S.17). Er beschreibt das Klassenklima als hypothetisches Konstrukt als ein „auf die Schulklasse bezogenes, differenzierendes, relativ überdauerndes, molares und mehrdimensionales Aggregat subjektiver Wahrnehmung und kognitiver Verarbeitung von situationalen Reizen, das sich in der Beschreibung von Umwelten, Strukturen und Verhalten in der Schulklasse bzw. in einem ihrer Subsysteme (z.B. Cliquen) durch das Individuum widerspiegelt und die Bildung von Einstellungen zur Lernsituation sowie individuelles Verhalten beeinflusst“. Götz, Frenzel und Pekrun (2008, S.507) ordnen das Klassenklima der Mikroebene zu und definieren es als Teilbereich des Schulklimas, welches „das soziale Klima in allen Situationen, in denen sich eine Klasse als Subgruppe der Schülerschaft einer Schule konstituiert“, umfasst. Zum Klassenklima zählen demnach auch Situationen, in denen kein Unterricht im engeren Sinne in der Klasse stattfindet, wie beispielsweise Exkursionen, Klassenausflüge sowie Sportveranstaltungen.

2.2.2 Unterrichtsklima

Im Gegensatz zum Klassenklima bezieht sich das Unterrichtsklima auf das Klima bei dem jeweiligen Fachlehrer beziehungsweise der jeweiligen Fachlehrerin. In Schulen, in denen mehrere Lehrer und Lehrerinnen eine Klasse unterrichten, kann das Klassenklima stark von den einzelnen Unterrichtsklimata abweichen.

Eine allgemeine Definition zum Unterrichtsklima gibt Dreesmann (1982, S.43): „Unterrichtsklima ist eine relativ überdauernde Qualität der Umwelt eines Unterrichts, die sich auf einen bestimmten Satz von Merkmalen bezieht, der von Schülern erlebt werden kann und ihr Verhalten potentiell beeinflusst.“ Das Unterrichtsklima ist demnach ein Beschreibungskonstrukt, das eine bestimmte Konstellation von Merkmalen der Unterrichtssituation umfasst, welche empirisch vor allem aus Sicht der Schüler und Schülerinnen verankert wird. Schüler und Schülerinnen der gleichen Klasse nehmen ihre Lernumwelt ähnlich wahr und werden dadurch in ihrem Verhalten und Erleben beeinflusst (Eder, 1996). Wie das Klassenklima ist auch das Unterrichtsklima der Mikroebene zuzuordnen. Götz, Frenzel und Pekrun (2008, S.507) definieren das Unterrichtsklima als „denjenigen Teilbereich des Klassenklimas [...], der sich auf Unterrichtssituationen in der Klasse bezieht“.

2.2.3 Schulklima

Das Schulklima unterscheidet sich vom Klassenklima dadurch, dass es thematisch andere Bereiche umfasst, wie zum Beispiel den Führungsstil eines Schulleiters bzw. einer Schulleiterin, und eine hierarchisch höhere Organisationsform darstellt. Das Klassenklima ist somit kein Ausschnitt des Schulklimas, sondern erfasst inhaltlich andere Aspekte (Von Salder, 1987). Auf die Schule als Organisation bezogen, wird Klima als „[...] Bedingungsgefüge verstanden, das eine Übereinkunft über akzeptables Verhalten bewirkt, erkennbar an gemeinsamen Verhaltensmerkmalen der Mitglieder“. (Oswald, 1989, S.33) Das Schulklima ist der Mesoebene zuzuordnen und beschreibt die „wahrgenommene Umwelt in der Schule als ganzer Institution“. (Götz, Frenzel & Pekrun, 2008, S.506)

Juen (2005, S.5) gibt eine übersichtliche Definition der drei unterschiedlichen Bezugsarten des Klimas im Bildungsbereich und ergänzt diese um das **Sozialklima** wie folgt:

- Das Schulklima umfasst Merkmale, die sich auf die ganze Schule beziehen. Es wird beeinflusst durch die Ausstattung, den Umgang der Lehrpersonen untereinander, kulturelle Aktivitäten und durch Werte und Normen.
- Das Klassenklima enthält wichtige Merkmale der Lernumwelt, die sich spezifisch auf die entsprechende Klasse beziehen, Lehr- und Lernprozesse, geltende Normen und Werte und soziale Beziehungen.
- Das Unterrichtsklima bezieht sich auf den Prozess des Lehrens und Lernens sowie deren Randbedingungen.
- Das Sozialklima beschreibt die Stimmung einer Gruppe und hat relative Kontinuität über die Zeit.

Götz, Frenzel und Pekrun (2008, S.506) ergänzen Mikroebene (Klassen- und Unterrichtsklima) und Mesoebene (Schulklima) um die Makroebene, auf der sie das „Bildungsklima“ ansiedeln, welches sie folgendermaßen beschreiben: „Wahrnehmungen der bildungsbezogenen Umwelten auf der Makroebene können als *Bildungsklima* in der betreffenden Gesellschaft bezeichnet werden (z.B. wahrgenommene gesellschaftliche Wertschätzung von Bildung)“. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass Ergebnisse verschiedener Bildungsstudien (z.B. TIMSS, PISA, DESI, etc.) darauf hindeuten, dass verschiedene Kulturen sowie Länder innerhalb von Kulturkreisen der Bildung einen sehr unterschiedlichen Stellenwert beimessen und das Bildungsklima demnach sehr unterschiedlich ausfallen kann.

Der Versuch der getrennten Darstellung sowie der Entwirrung der teils synonym verwendeten Begrifflichkeiten – insbesondere der Begriffe Klassenklima, Unterrichtsklima und Schulklima – ist wesentlich, um Klarheit darüber zu haben, welche konkreten Aspekte des Klimas bei welchem Ausschnitt fokussiert werden und von Bedeutung sind. In früheren Untersuchungen wurde eine konkrete Unterscheidung der Begriffe nicht berücksichtigt und es wurde beispielsweise das durchschnittliche Klassenklima als Indikator für das an der Schule vorherrschende Schulklima verwendet, ohne dabei jene Kontexte der Schule zu berücksichtigen, die über die der einzelnen Klasse hinausgehen (Götz, Frenzel & Pekrun, 2008). Eine differenzierte Betrachtung der Begriffe und deren Kontexte ist daher in der Klimaforschung entscheidend. Dennoch ist es wichtig sich vor Augen zu halten, dass die unterschiedlichen Ebenen des Klimas stets in wechselseitigen Bedingungsbeziehungen stehen können; es ist beispielsweise anzunehmen, dass das Bildungsklima in einer Gesellschaft das Sozialklima von Schulen beeinflusst (z.B. durch die Mitbestimmung des Ausmaßes der für Bildung mobilisierten Ressourcen, durch die materielle Ausstattung von Schulen, etc.); gleichzeitig kann auch das Schulklima Einfluss auf das gesellschaftliche Werteklima im Bildungsbereich nehmen (Götz, Frenzel & Pekrun, 2008).

2.3 Verschiedene Typen von Klimata – Erfassungsebene

„Bei Klimabeurteilungen handelt es sich um Einschätzungen, die sich auf die Umwelten in Gruppen von Personen bzw. gesellschaftlichen Institutionen beziehen.“ (Götz, Frenzel & Pekrun, 2008, S.507)

Einen wichtigen methodischen Aspekt der Klimaerfassung stellt dabei die Erfassungsebene dar. In theoretischer Hinsicht lassen sich drei verschiedene Typen von Klimata unterscheiden, die die jeweiligen Ebenen zur Erfassung darstellen:

1. Das individuelle oder psychologische Klima repräsentiert die Wahrnehmung der Umwelt innerhalb einer Organisationseinheit durch das Individuum. Hier handelt es sich um eine von der Person subjektiv empfundene Beschreibung der Umwelt. Das psychologische Klima gibt eher Auskunft über die Person als über die objektiven Charakteristika der Umwelt. Da Individuen in der Schule nicht allein leben, sondern in ständiger Interaktion mit anderen stehen, können und müssen sie ihre persönlichen Wahrnehmungen an der intersubjektiv geteilten Realität überprüfen. Somit erfasst das psychologische Klima nicht nur die rein individuelle Wahrnehmung,

sondern auch wesentliche Elemente einer gemeinsamen Wahrnehmung (Eder, 1996). Nach Götz, Frenzel und Pekrun (2008, S.508) kann das Klima demnach auf individueller Ebene erfasst werden, „indem die subjektive Klimawahrnehmung einzelner Personen erhoben wird“.

2. Als aggregiertes Klima wird die durchschnittliche Klimawahrnehmung der Mitglieder innerhalb einer sozialen Einheit, z.B. einer Schulklasse, bezeichnet. Dabei wird der Durchschnitt durch statistische Mittelwertsbildung ermittelt. Wenn in schulischen Umwelten die gesamte Organisation Bezugspunkt der Ermittlung ist, entspricht dies dem Schulklima (Eder, 1996).
3. Das kollektive Klima kennzeichnet die in einer Gruppe geteilte Wahrnehmung der Umwelt, die von Gruppen von Individuen aufgrund von Kommunikation und Interaktion gemeinsam und ähnlich wahrgenommen werden kann (Eder, 1996).

Heute kann auf eine Vielzahl unterschiedlicher Messinstrumente zur Klimaerhebung zurückgegriffen werden, die jeweils unterschiedliche Ausschnitte der Schulwelt erfassen. Anfänge einer zielgerichteten Auseinandersetzung mit der Erfassung des Klimas an Schulen sind in den 1950er Jahren zu finden; diese bildeten eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung theoretischer Konzepte der Klimaforschung. Das nachfolgende Kapitel gibt einen Überblick über theoretische Ansätze hinsichtlich der Klimaerfassung an Schulen und geht dabei auf bedeutende Forschungstraditionen ein.

2.4 Theoretische Ansätze und Forschungstraditionen

In den 1950er und 1960er Jahren wurden auf der Grundlage von Murrays „need-press-Modell“ mehrere Fragebögen zur Erfassung des Klimas an Schulen und Colleges entwickelt. In den 1970er Jahren war vor allem Rudolf Moos einer der wichtigsten Klimaforscher, da er – auf theoretischen Überlegungen aufbauend – Messinstrumente zur Klimaerhebung entwickelte. Die ersten Untersuchungen zum Schul- und Klassenklima entstanden in den USA und fanden erst in den 1970er Jahren den Weg in den deutschsprachigen Raum (Janke, 2006).

Im Allgemeinen werden die Ansätze zum Klima an Schulen in zwei große Richtungen geteilt: während die einen theoretischen Modelle das Klima eher aus Sicht des Schülers bzw. der Schülerin und der Schüler und Schülerinnen untereinander untersuchen und somit das Hauptaugenmerk auf das Unterrichts- und Klassenklima richten, legen die anderen

Modelle in erster Linie Wert auf das Schulklima insgesamt sowie das Organisationsklima an Schulen. Es ist daher wesentlich, zwischen beiden Richtungen zu unterscheiden, da ihnen jeweils unterschiedliche Perspektiven der Wahrnehmung zugrunde liegen. Drei allgemeine Theorien werden zuerst beschrieben, die die Grundlage für beide Forschungsrichtungen bilden. Anschließend werden die Modelle, die sich hauptsächlich auf das Unterrichts- und Klassenklima beziehen, und die, die eher das Schulklima gesamt betrachten, erläutert.

2.4.1 Allgemeine Theorien zum Klima

- Das Lebensraum-Konzept von Kurt Lewin

Mit dem Konzept des „Lebensraumes“ hat Lewin eine wichtige Grundlage für die Beschreibung von Umwelten und die Verknüpfung von subjektivem Verhalten und objektiver Umwelt geschaffen. Der Lebensraum beinhaltet eine Person, die von ihr wahrgenommene Umwelt sowie das Wissen der Person über diese Umwelt. Er repräsentiert gleichzeitig die Person und einen Ausschnitt der Welt, wobei dieser Weltausschnitt nur Gegebenheiten der Umwelt enthält, die für das Individuum wichtig sind (Eder, 1996).

Das Erleben, das Verhalten und Handeln, die Persönlichkeit und ihre Entwicklung, sowie die zwischenmenschlichen Prozesse [...] werden in der Feldtheorie aufgefasst als die Folge einer strukturierten und dynamischen Gesamtheit von Bedingungen, in welche personeigene und aus der Umwelt auf das Individuum einwirkende Gegebenheiten eingehen und einen unauflöslichen Systemzusammenhang bilden. (Lang, 1979, S.51)

Das Verhalten einer Person kann somit durch die Gegebenheiten des Feldes erklärt werden. Eine physikalisch gleiche Umwelt wird von verschiedenen Personen unterschiedlich wahrgenommen und hat andere Bedeutungen, da erst die Verbindung der Umwelt mit den Eigenschaften des Individuums und dessen Vorwissen das Verhalten bestimmt. Dies bedeutet, dass nicht die objektiven Gegebenheiten der Umwelt, sondern stets die subjektiven Interpretationen, die von Person zu Person unterschiedlich sind, das Verhalten determinieren. In der Schule können die gleichen Bedingungen beispielsweise vom Lehrer bzw. der Lehrerin anders wahrgenommen werden als vom Schüler bzw. der Schülerin (Janke, 2006).

- Das need-press-Modell von Murray

Murray versteht menschliches Verhalten als Ergebnis der Interaktion von Person und Umwelt. Nach seinem Ansatz entsteht Verhalten aus dem Zusammenwirken von Bedürfnissen (needs) und Umwelteinflüssen (press). Diese Bedürfnisse sind weitgehend identisch mit den Absichten und Zielen einer Person und können Handlungen induzieren. Mit press sind jene Umweltfaktoren gemeint, die die Bedürfnisbefriedigung einer Person fördern, aber auch behindern können. Das Ausmaß dieser Befriedigung oder Behinderung ist eine der wesentlichsten Bedingungen für das Klima in einer Organisation. Murray teilt die Umwelteinflüsse in alpha press und beta press. Unter alpha press werden objektive Umweltgegebenheiten verstanden, die für jedes Individuum gleich sind. Als beta press werden die subjektiven Wahrnehmungen der objektiven Umwelteinflüsse bezeichnet. Bei gesunden Menschen unterscheiden sich diese Ebenen aber nur kaum voneinander. Verhalten entsteht, wenn eine durch ihre Bedürfnisse aktivierte Person bestimmte Umwelteinflüsse sucht oder meidet (Eder, 1996).

- Die Erfassung des Umweltdrucks nach Moos

Bei Moos wird das Verhalten einer Person durch das Wirken kognitiver Zwischenprozesse erklärt. Umweltreize wirken nicht direkt auf das Verhalten, sondern sie werden im Prozess der Wahrnehmung durch die Person interpretiert. Das Verhalten und Handeln ist daher das Resultat der individuell kognitiven Verarbeitung von Umweltreizen. Die bisherigen Erfahrungen des Individuums spielen dabei eine bedeutende Rolle. Das Umweltsystem unterteilt Moos in physikalische Umwelt, Organisationsfaktoren, Gruppenzusammensetzung und soziales Klima. Bei der Erfassung von Umwelten beschränkt sich Moos nur auf die press, die needs werden nicht berücksichtigt. Diese fließen aber indirekt in die Erfassung ein, weil außerdem die subjektiven Einschätzungen der Mitglieder des Systems miteinbezogen werden. Moos nennt drei Dimensionen, die für das Sozialklima in Institutionen maßgeblich sind: 1) Zwischenmenschliche Beziehungen, die das individuelle Engagement für die Institution, die Hilfsbereitschaft und die Offenheit der Kommunikation beinhalten. 2) Die individuelle Entwicklung, die sich auf Ziele der persönlichen Entwicklung innerhalb der jeweiligen Institution bezieht. 3) Die Systemerhaltung und -veränderung, die den Grad der Klarheit, Ordnung und Innovationsmöglichkeiten angibt (Janke, 2006).

2.4.2 Theorien zum Klima aus Sicht der Schüler und Schülerinnen

Die bisher genannten Forschungstheorien, die generell das Zusammenwirken eines Individuums und seiner sozialen Umwelt beschreiben, stellen sehr allgemeine Grundlagen dar und können sowohl auf die Schulklasse als auch auf die Schule als Organisation bezogen werden. Die nachfolgenden drei Konzepte greifen das soziale Klima vorrangig aus Sicht der Schüler und Schülerinnen auf und beziehen sich somit auf das Klima in der Klasse und das darin herrschende Unterrichtsklima.

- Das Modell von der Klasse als soziales System von Getzels und Thelen

In dem Modell von Getzels und Thelen werden zunächst zwei Dimensionen angenommen: eine „nomothetische“, die bestimmte Rollen und Erwartungen einer Institution erfasst, und eine „idiographische“, die die Person mit ihren individuellen Bedürfnissen aufnimmt. Die nomothetische Seite wird durch eine anthropologische, die idiographische Seite wird durch eine biologische Dimension erweitert. Die Gruppe, zum Beispiel die Schulklasse, hat die Aufgabe, zwischen Institution und Individuum zu vermitteln. Sie kann einerseits die Rollen und Erwartungen der Institution akzeptieren und diese somit stärken, andererseits kann das Individuum durch die Gruppe unterstützt werden, indem sie dessen individuelle Bedürfnisse akzeptiert und diese gegenüber der Rollenerwartung der Institution verteidigt (Janke, 2006). Dreesmann (1982, S.51) leitet eine Hypothese auf Grundlage dieses Modells ab: „Unter einem autoritären Führungsstil des Lehrers hat die Institution mehr Gewicht als der einzelne Schüler, die Rolle ist bedeutsamer als die Persönlichkeit, die Erwartungen des Systems überlagern die Bedürfnisse des Individuums; das Ergebnis ist vermutlich ein Klima, das durch Einengung, Aggressivität, Angst, Renitenz gekennzeichnet ist.“

- Das sozial-kognitive Modell von Dreesmann

Dreesmann versucht die Entstehung eines kollektiven Klimas einer Schulklasse aufzuzeigen. Er bezieht sich in erster Linie auf das Unterrichtsklima.

Die Schüler und Schülerinnen nehmen die objektive Lernumwelt zunächst individuell wahr und wachsen erst durch Interaktionen, gemeinsame Erlebnisse und deren Verarbeitung zu einer Gruppe zusammen. Die Schüler und Schülerinnen einer Klasse bauen somit zum Teil gemeinsame Erlebens- und Verarbeitungsstrukturen auf. Die sich im Zuge des sozial-dynamischen Gruppenprozesses angleichenden Wahrnehmungen, Verarbeitungen und Urteilsbildungen der Schüler und Schülerinnen bestimmen infolge dessen das Klima. Als

kollektive psychische Situation beeinflusst das Klima das Verhalten der Schüler und Schülerinnen ebenso wie objektive Gegebenheiten dies tun (Dreesmann, 1982).

Unterschieden wird zwischen der objektiven Unterrichtsumwelt, dem individuellen Erleben der objektiven Umwelt und dem kollektiven Erleben einer Klasse, also dem Klima. Da sich das Modell auf die individuellen Prozesse der Wahrnehmung, Verarbeitung und Urteilsbildung bezieht, kann es als kognitiv bezeichnet werden. Es gilt ebenso als sozialer Ansatz, weil ein Bezug auf die dynamischen Gruppenprozesse einer Klasse als Voraussetzung für die Entstehung eines Klimas gegeben ist (Dreesmann, 1982).

- Das transaktionale Modell schulischer Klimawahrnehmung nach Pekrun

In diesem Modell werden verschiedene Aspekte der Umwelt mit personeninternen Eigenschaften verbunden. Merkmale des Individuums, gesellschaftliche Gegebenheiten und schulische Umwelten beeinflussen sich darin gegenseitig. Den eigentlichen Gegenstand der Klimawahrnehmung bildet die innerschulische Umwelt, die damit zusammenhängenden Umweltereignisse werden von jedem Schulmitglied individuell wahrgenommen und interpretiert. Wenn diese Umweltereignisse nicht einmalig sind, sondern wieder eintreten können, bilden sie für den Betreffenden die Atmosphäre der Schule. Wird die Atmosphäre von anderen Personen sehr ähnlich wahrgenommen, entsteht ein kollektives Klima (Eder, 1996). Klimawahrnehmungen beziehen sich immer auf aktuelle Wahrnehmungen von Ereignissen, hingegen werden im Bewusstsein gespeicherte Klimavorstellungen als Klimakognitionen verstanden. Klimakognitionen können aus dem Gedächtnis abgerufen und somit in Fragebögen erfasst werden. In diesem Modell tragen vier Bedingungsfelder zum Auftreten von Klimawahrnehmungen und Klimakognitionen bei:

- 1) tatsächliche vorhandene objektive Umweltabläufe und -strukturen.
- 2) Haben bestimmte Gruppenmitglieder noch wenig eigene Erfahrungen hinsichtlich der Klimawahrnehmung, so können sie von Mitgliedern, die gleichartige Klimawahrnehmungen mitteilen, beeinflusst werden. Das eigene Urteil wird bei Übereinstimmung der eigenen Wahrnehmung mit der einer anderen Person verstärkt. Wenn durch Diskussionen über Klimawahrnehmungen eine allgemein geteilte Meinung entsteht, wird von einem kollektiven Klima gesprochen.
- 3) Kognitive Schemata der Wahrnehmenden, besonders im Gedächtnis gespeicherte Vorstellungen zu Umweltstrukturen und -abläufen interpretieren die Realität, geben

neu auftretenden Umweltreizen ihre individuelle Bedeutung und entscheiden, was wahrgenommen und gespeichert wird.

- 4) Intrapsychische Prozesse der Wahrnehmenden, insbesondere emotionale und motivationale Abläufe – wie Emotionen, Denkprozesse und manifestes Verhalten – können die Bewertung und Speicherung von Umweltwahrnehmungen beeinflussen (Janke, 2006).

Das Modell kann als transaktionaler Ansatz charakterisiert werden, da sich die einzelne Person und die Umweltbedingungen gegenseitig beeinflussen.

2.4.3 Theorien zum Klima aus Sicht der Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen und Schulleiter und Schulleiterinnen

Während die Ansätze im letzten Kapitel weitgehend auf die Wahrnehmung des Klimas aus Sicht der Schüler und Schülerinnen eingegangen sind und somit hauptsächlich das Klassen- und Unterrichtsklima erfasst haben, wenden sich die nachfolgenden Theorien dem allgemeinen Klima an Schulen zu und beziehen auch organisatorische Aspekte jener Institutionen in ihr Konzept ein.

- Der sozialisationstheoretische Ansatz nach Fend

Um das Handeln innerhalb der Institution Schule zu verstehen, müssen nach diesem Ansatz die Ziele und grundlegenden Funktionen einer Schule berücksichtigt werden. Es kann zu Variationen im Hinblick auf die Gestaltung der schulischen Umwelt kommen, wenn objektive Gegebenheiten durch die Mitglieder einer schulischen Organisation subjektiv interpretiert werden. Das Schulklima entsteht aus der subjektiven Interpretation und den institutionellen Zielen (Janke, 2006). „Schulklima ist die jeweilige `Verlebendigung` der institutionellen Strukturen und Gegebenheiten vor allem durch die Lehrerinnen und Lehrer, die ja innerhalb des schulischen Feldes die größten Gestaltungsmöglichkeiten vorfinden.“ (Eder, 1996, S.37f) Schulische Umwelten werden nach drei Dimensionen strukturiert:

- 1) Inhaltsaspekte beziehen sich auf spezifische Erwartungen und Wertstrukturen innerhalb der schulischen Institution. Eine Schule kann beispielsweise mehr Wert auf Ordentlichkeit, Sauberkeit, Gehorsam und Respekt legen, eine andere sieht möglicherweise Kritikvermögen, Selbständigkeit und Selbstbestimmung als oberste Prämisse.

- 2) Die Interaktionsaspekte beziehen sich auf Kommunikationsstrukturen und Umgangsformen und die gegenseitige Beeinflussung zwischen Lehrern bzw. Lehrerinnen und Schülern bzw. Schülerinnen im Verhältnis von Autorität und Mitbestimmung.
- 3) Beziehungsstrukturen erfassen die sozialen Beziehungsverhältnisse zwischen Lehrern bzw. Lehrerinnen und Schülern bzw. Schülerinnen im Rahmen formeller Vorstrukturierungen der Schule. Die Beziehungsstruktur wird einerseits durch das Engagement der Lehrer/innen und das Ausmaß der emotionalen Beteiligung am Unterricht, andererseits durch das Bemühen des Lehrers bzw. der Lehrerin um eine durch Vertrauen gekennzeichnete Beziehung zu den Schülern bzw. Schülerinnen beeinflusst (Janke, 2006).

- Das kommunikationstheoretische Konzept des Schulklimas

Das kommunikationstheoretische Modell versteht Klima als Beschreibung der Interaktionsformen an Schulen. Alle möglichen Einflüsse – von jeder Person zu jeder anderen Person sowie von jeder Gruppe zu jeder anderen Gruppe – werden in Bezug auf ihre Wechselbeziehungen untersucht (Janke, 2006). Schulklima ist demnach die „[...] spezifische Ausprägung des Schullebens, wie es von den beteiligten Personen – von Direktor, Eltern, Lehrern, Schülern und anderen Personen – erlebt und gestaltet wird“. (Oswald, 1989, S.14) Charakterisiert wird das Schulklima durch die Art und Weise, wie die einzelnen Personen ihre Aufgaben bezüglich der Schule interpretieren und in weiterer Folge umsetzen. Dies geschieht aufgrund ihres Rollenverständnisses und innerhalb der gesetzlichen und institutionellen Regelungen der Schule. Das Schulklima wird durch alle am Schulprozess beteiligten Personen gleichermaßen bestimmt. Der wechselseitige Einfluss aller am Schulleben beteiligten Personen und Personengruppen ist für dieses Modell maßgebend. Die Interaktionen, das Rollenselbstverständnis und die Befindlichkeit der Beteiligten werden zur Erfassung des Schulklimas erhoben (Oswald, 1989).

2.5 Untersuchungen zu den Einflussfaktoren auf das Schul- und Klassenklima

Empirische Untersuchungen zum Schul- und Klassenklima lassen sich hinsichtlich zweier grundlegender Hauptfragestellungen unterscheiden. Jene Untersuchungen, die das Klima als abhängige Variable betrachten, versuchen Einflussfaktoren auf das Schul- und Klas-

senklima zu erforschen und zu überprüfen, wie bestimmte Rahmenbedingungen das Klima beeinflussen. Wird das Klima als unabhängige Variable betrachtet, so stehen vorrangig die Wirkungen des Klimas, beispielsweise auf bestimmte Schüler- und Schülerinnenmerkmale wie Leistung, Angst oder Selbstwertgefühl, im Vordergrund. In diesem Kapitel werden Ergebnisse der am häufigsten untersuchten Einflussfaktoren auf das Schul- und Klassenklima zusammengefasst.

2.5.1 Einflüsse der Schulform und der Schulstufe

Grewe (2003) zieht Quervergleiche zwischen vorliegenden Untersuchungen und stellt dabei fest, dass der Einfluss der Schulform eng mit dem Einfluss der Schulstufe beziehungsweise mit dem Alter der Schüler und Schülerinnen verbunden ist. Generell zeigen die Untersuchungen, dass sich das Klassenklima im Verlauf der Schulzeit von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II deutlich verschlechtert. Die Schulform des Gymnasiums zeigt im Vergleich zu den übrigen Schulformen zwar insgesamt bessere Werte, allerdings kann auch an Gymnasien ein negativer Verlauf von der 7. bis zur 13. Klasse beobachtet werden (Grewe, 2003).

Hauptschulen und Gymnasien zeigen nach Eder (1996) Unterschiede im Leistungs- und Konformitätsdruck, meist aufgrund der verschiedenen gesellschaftlichen Erwartungen an die jeweiligen Schularten. Privatschulen weisen im Vergleich mit öffentlichen Schulen bessere soziale Beziehungen, stärker ausgeprägte Aufgaben- und Wettbewerbsorientierung, mehr Ordnung, Organisation und Innovation, jedoch weniger klare Regeln sowie weniger Kontrolle durch Lehrer und Lehrerinnen auf.

Unabhängig von der Schulform zeigen Langzeituntersuchungen zur Entwicklung des Klassenklimas über mehrere Jahre, dass Schüler und Schülerinnen mit zunehmender Schulerfahrung das Verhältnis zwischen Lehrern und Lehrerinnen und Schülern und Schülerinnen schlechter beurteilen, das Unterrichtsverhalten der Lehrenden negativer empfinden sowie ein stärkeres Konkurrenzverhalten zwischen den Schülern und Schülerinnen wahrnehmen (Grewe, 2003).

Eder (1996) untersuchte verschiedene Schularten und konnte hinsichtlich ihres sozialen Klimas folgendes feststellen:

- Beim Übergang von einer Hauptschule in eine weiterführende Schule verändert sich das Klima zum Schlechteren. Die Schüler und Schülerinnen erleben eine starke

Zunahme des Leistungsdrucks und einen Rückgang der Unterrichtsqualität. Jedoch verbessern sich die sozialen Beziehungen der Schüler und Schülerinnen untereinander sowie deren Lernhaltungen.

- Beim Vergleich von Gymnasien mit Berufsbildenden Höheren Schulen fand Eder in letzteren einen höheren Leistungsdruck sowie mehr Lernbereitschaft der Schüler und Schülerinnen und eine bessere Klassengemeinschaft.

2.5.2 Einfluss der Klassengröße

Im Allgemeinen sind Untersuchungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen Klassenklima und Klassengröße uneinheitlich und zum Teil widersprüchlich. Grewe (2003) nennt Untersuchungen von Anderson und Walberg (1972), die über einen stärkeren Zusammenhalt unter den Schülern und Schülerinnen sowie weniger Schwierigkeit in kleineren Klassen berichten und in großen Klassen mehr Förmlichkeit und Regelklarheit fanden. Untersuchungen von Trickett und Quinlan (1979) fanden ebenso in großen Klassen mehr Regelklarheit sowie mehr Wettbewerb; in kleinen Klassen konnten mehr Innovation und Gemeinschaft der Schüler und Schülerinnen festgestellt werden. Von Saldern (1985) berichtet, dass Schüler und Schülerinnen in Klassen mit 21-25 Schülern und Schülerinnen ihre Umwelt günstiger wahrnehmen als in größeren oder kleineren Klassen (Janke, 2006). Eder (1996) hingegen schreibt der Anfangsgröße einer Schulklasse eine prägende Wirkung für den weiteren Verlauf des Klimas zu und beurteilt das Klima in kleinen und relativ großen Klassen erheblich günstiger als in mittleren. Klassen mit 26 bis 30 Schülern und Schülerinnen zeigen in seinen Untersuchungen die ungünstigsten Ausprägungen.

2.5.3 Das Geschlecht der Schüler und Schülerinnen und Lehrer und Lehrerinnen

Mädchen nehmen nach Von Saldern (1987) die Schulumwelt günstiger wahr, weisen mehr Toleranz und Mitbestimmung auf und beurteilen ihre Umwelt stärker durch personale und soziale Aspekte. Burschen hingegen sind wettbewerbsorientierter und anfälliger für Cliquenbildungen. Dreesmann (1982, S.137) stellt einen Zusammenhang zwischen dem Zahlenverhältnis von Mädchen und Burschen und dem Klassenklima her: „Je mehr Mädchen in einem Unterricht sind, desto besser ist das persönliche Verhältnis unter den Schülern insgesamt, desto geringer sind die Streitereien und desto größer sind das allgemeine Unterrichtsengagement und die Zufriedenheit mit dem Unterricht. Darüber hinaus beeinflusst

eine größere Anzahl von Mädchen die Aufgabenorientiertheit und die Disziplin im Unterricht positiv.“

Grewe (2003, S.40) berichtet von konsistenten Befunden über geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Klimawahrnehmung hinsichtlich einer generell günstigeren Wahrnehmung des Klassenklimas der Mädchen: „Sowohl die Beziehungen zu ihren Mitschüler/innen als auch den Unterricht und das Verhältnis zu ihren Lehrkräften beurteilen Mädchen insgesamt positiver als ihre männlichen Mitschüler.“

Dreesmann (1982) beschreibt das Unterrichtsklima bei Lehrerinnen als ein durch Wärme, Veränderungsbereitschaft und wenig Vorschriften und Regeln gekennzeichnetes, während das Klima in den von Lehrern unterrichteten Klassen eher kontrolliert und organisiert ist. Eder (1996) hingegen erwähnt mehr Strenge, stärkere Zielorientiertheit und demokratischere Umgangsformen in den von Lehrerinnen geführten Klassen. Auch in Untersuchungen von Janke (2006) erweist sich das Geschlecht des Lehrpersonals als leicht signifikante Determinante hinsichtlich des Klassenklimas. Dabei wird das Klima bei Lehrerinnen günstiger als bei Lehrern beschrieben. Zudem fand Janke (2006, S.165) einen direkten Zusammenhang zwischen dem Alter des Lehrers bzw. der Lehrerin und dem Klassenklima: „In Klassen mit jüngeren Lehrern wird das Klima positiver beschrieben, ein Befund, der andere Untersuchungen stützt.“

2.5.4 Der Einfluss des Schulleiters bzw. der Schulleiterin und der guten Kooperation im Lehrkörper

Das Klima im Lehrkörper beeinflusst einerseits das gesamte soziale Klima einer Schule und wirkt sich andererseits auf das Verhalten des einzelnen Lehrers bzw. der einzelnen Lehrerin aus. Eder (1996, S.210) fand deutliche Zusammenhänge zwischen der Kooperation im Lehrkörper und dem von Schülern und Schülerinnen berichteten Klima auf Schul- und Klassenebene: „Je besser die erlebte Kooperation, desto höher die Schülerzentriertheit und die erlebte Wärme und Vielfalt der Schule; darüber hinaus zeigen sich Tendenzen zur Verringerung des sozialen Drucks und zu mehr Disziplin in den Klassen.“ Eine gute Kooperation wirkt sich außerdem auf die Arbeitsbedingungen der einzelnen Lehrer und Lehrerinnen positiv aus und ermöglicht einen besser abgestimmten Unterricht der verschiedenen Lehrer und Lehrerinnen einer Klasse. Dies kann das Verhalten der Schüler und Schülerinnen günstig beeinflussen und ihre Lernbereitschaft steigern. Nehmen Lehrer und Lehrerinnen innerhalb des Lehrkörpers gute Kommunikationsmöglichkeiten wahr, so wird ihre

Bereitschaft zu kooperativen Arbeitsformen in der Klasse erhöht, was wiederum zu einem größeren Lernengagement führen kann (Eder, 1996).

Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin kann einen erheblichen Einfluss auf das Klima einer Schule haben. „Er hat nicht nur die Möglichkeit, durch offizielle Normierungen den Stil einer Schule zu formen, sondern prägt auch durch sein eigenes Beispiel die Umgangsformen an seiner Schule.“ (Eder, 1996, S.59) Eine Untersuchung von Knapp zeigte, wie sich das Klima in Hauptschulklassen, in denen die Lehrer und Lehrerinnen das Verhalten des Schulleiters bzw. der Schulleiterin als belastend empfanden, innerhalb eines Jahres verschlechterte, wohingegen es in Schulen mit positivem Verhalten des Leiters bzw. der Leiterin keine Veränderung zeigte (Eder, 2001). Janke (2006) fand in einer Untersuchung, dass bei einer positiv wahrgenommenen Kooperation im Lehrerkollegium weniger Belastung durch den Schulleiter bzw. die Schulleiterin wahrgenommen wird. Sind die Lehrer und Lehrerinnen mit der Berufswahl zufrieden und nehmen die Schule als gut geleitet und ordentlich wahr, so erhöht sich ebenfalls die Einschätzung der Kooperation im Kollegium. Zudem wird nach Janke der Zusammenhalt im Lehrkörper positiver wahrgenommen, wenn die Lehrer und Lehrerinnen jünger sind.

Dass das Schul- und Klassenklima unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt ist, bleibt aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse unbestritten. Eine Generalisierung der inhaltlichen Ergebnisse ist allerdings vor allem deshalb nicht möglich, weil viele Untersuchungen zu den Einflüssen auf das soziale Klima zu lange zurückliegen und somit die Entwicklung von Schule und Unterricht der letzten 20 Jahre nicht berücksichtigen konnten. Zu den Wirkungen des Klimas lassen sich aktuellere Ergebnisse finden, die in den meisten Aspekten frühere Untersuchungsergebnisse bestätigen. Im Folgenden werden die Wirkungsbereiche des Schul- und Klassenklimas beschrieben.

2.6 Wirkungen des Klimas

Die Schulklasse ist für Kinder und Jugendliche ein wichtiges soziales Lern- und Erfahrungsfeld, in dem viele Kinder zum ersten Mal erleben, dass sie unter Gleichaltrigen durch Leistung und Anerkennung bestehen müssen. In der Klasse kommen die vielfältigsten Individuen und Charaktere mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen zusammen und verbringen jede Woche viele Stunden miteinander. Konstruktive Klassengemeinschaften können die Schüler und Schülerinnen in ihrem persönlichen Entwicklungsprozess posi-

tiv beeinflussen und bei der Identitätssuche unterstützen. Schlechte Erfahrungen mit dem sozialen Klima einer Klasse können die Persönlichkeit der Jugendlichen mitunter bis ins Erwachsenenalter negativ prägen (Reisch & Schwarz, 2002). Ein Schul- und Klassenklima, das auf Selbstachtung, Respekt, Vertrauen und Gerechtigkeit aufgebaut ist, hat nach Eder positive Auswirkungen auf folgende Dimensionen:

- Ein gutes soziales Klima wirkt sich auf die Leistungsbereitschaft insofern aus, als Schüler und Schülerinnen im Unterricht intensiver mitarbeiten, den Unterricht weniger stören, weniger unter Schulstress und Schulangst leiden sowie sich insgesamt gesünder fühlen (Eder, 2002). Ältere Untersuchungsergebnisse, wie beispielsweise jene von Dreesmann (1982, S.157), führen die Lernbereitschaft der Schüler und Schülerinnen vor allem auf das Verhalten der Lehrer und Lehrerinnen zurück: „Die Angst der Schüler vor der Schule wird abgebaut, wenn sich der Lehrer kooperativ verhält; gleichzeitig wird damit die Bereitschaft gestärkt, sich im Unterricht anzustrengen. Das Gegenteil wird erreicht, wenn der Lehrer nur wenig auf die einzelnen Schüler eingeht und die Anforderungen im Unterricht zu hoch schraubt.“ Auch Moos konnte Steigerungen im Leistungsbereich vor allem dann feststellen, wenn die Lehrer und Lehrerinnen freundlich und unterstützend waren (Eder, 1996).
- Erleben Schüler und Schülerinnen ihre schulische Umwelt positiv, werden ihre Zufriedenheit mit der Schule und die Freude am Unterricht gesteigert. Zudem wirken gute Klimaerfahrungen in der Grundschule nach einem Übertritt in eine andere Schulart positiv nach (Eder, 2001). Nach Moos führt ein auf soziale Beziehungen und Veränderungsbereitschaft aufgebautes Klima zu größerer Zufriedenheit bei den Schülern bzw. Schülerinnen, zu erhöhtem Interesse am Fach, zu positiverem sozialem Verhalten und zu mehr Kreativität und Selbstachtung (Eder, 1996).
- Das Sozialverhalten der Schüler und Schülerinnen kann durch das herrschende soziale Klima stark beeinflusst werden. In einem guten Klassenklima kommt es seltener zu Unterrichtsstörungen, aggressivem Verhalten und Gewalt (Eder, 2002). Moos untersuchte mögliche Zusammenhänge zwischen Unterrichtsklima und Sozialverhalten der Schüler und Schülerinnen und stellte fest: „In einem Unterricht, der gekennzeichnet war durch weniger Regeln und Vorschriften und durch mehr Betonung der persönlichen Beziehungen waren die Schüler einander näher und standen dem Lehrer wohlwollender gegenüber. Klassen, in denen ein aufgabenorientierter Wetteifer herrschte, wobei der Lehrer hilfreich unterstützte, erwiesen sich als güns-

tig für das Schließen von Freundschaften. In stark kontrollierten Klassen waren die Schüler distanzierter und unsicherer im gegenseitigen Umgang.“ (Dreesmann, 1982, S.158)

- Eine positive Lernumwelt führt zu einer stärkeren fachlichen Interessenbildung, ein negatives Klima bewirkt das Gegenteil (Eder, 2001). Müller-Wolff fand einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem positiven Führungs- und Lenkungsverhalten der Lehrer und Lehrerinnen und der anhaltenden Bildungsbereitschaft der Schüler und Schülerinnen (Eder, 1996). Besonders interessant sind in diesem Kontext Ergebnisse von Untersuchungen, die sich mit der Aufrechterhaltung naturwissenschaftlicher Interessen beschäftigen. In diesen konnte folgendes festgestellt werden: „[D]ass Mädchen auch im Studium in einem naturwissenschaftlichen Bereich verbleiben, hängt weniger mit ihrem Leistungsniveau in diesen Gegenständen zusammen, als vielmehr damit, in welchem Ausmaß sie während der Schulzeit Ermutigung durch ihre Lehrer/innen erfahren haben.“ (Eder, 2002, S.221)

2.7 Die Schulklasse als soziale Gruppe und Raum sozialer Erfahrungen

Dieses Kapitel soll soziale Vorgänge und Begebenheiten in Schulklassen genauer erläutern. Die komplexen sozialen Vernetzungen einer Schulklasse und die Bedeutung sozialer Anerkennung innerhalb einer Gruppe für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen werden erkennbar gemacht. Anhand des Schulkindes als praktisches Beispiel lässt sich verdeutlichen, in wie vielen unterschiedlichen sozialen Gruppen der Mensch sich bewegt. Das Kind gehört in den meisten Fällen der Familie als Primärgruppe an, da Primärgruppen dadurch gekennzeichnet sind, dass sie „[...] zeitlich und inhaltlich als erste an der Formung der Sozialnatur des Menschen beteiligt sind“. (Schäfers, 2002, S.132) Ab dem Schuleintritt wird das Kind zu einem Mitglied der Sekundärgruppe, nämlich der Schulklasse. Sowohl innerhalb als auch außerhalb der Klasse entwickeln sich Freundschaften, die Bedeutung der Gleichaltrigenbeziehungen, auch „Peer-groups“ genannt, nimmt zu. Ebenso werden in Vereinen, in denen Kinder und Jugendliche ein gemeinsames Hobby und gemeinsame Interessen verfolgen, wichtige soziale Kontakte geknüpft. Der Mensch bewegt sich ständig zwischen verschiedenen Gruppen und verhält sich in ihnen aufgrund der darin unterschiedlich herrschenden Regeln, Normen und Werten jeweils anders. Die Schulklasse als soziale Gruppe sowie die Beziehungen zu Gleichaltrigen stellen einen Be-

zugsrahmen für Kinder und Jugendliche dar, der bei der Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit und Identität eine tragende Rolle spielt.

2.7.1 Die Schulklasse als soziale Gruppe

Weiß und Norden (2013, S.85) definieren eine soziale Gruppe folgendermaßen: „Unter sozialer Gruppe versteht man mehrere Personen, die zur Erreichung bestimmter Ziele kontinuierlich zusammenwirken.“

Um Schulklassen als soziale Gruppen bezeichnen zu können, müssen Definitionselemente, die soziale Gruppen bestimmen, auch in Schulklassen vorhanden sein. Als wichtigste Bedingungen für das Vorhandensein einer sozialen Gruppe nennen Weiß und Norden (2013, S.85) folgende Merkmale:

- ein gemeinsames Werte- und Normensystem;
- gemeinsame Motive, Ziele und Interessen;
- ein Geflecht aufeinander bezogener Rollen, das auf das Gruppenziel bezogen ist;
- Wir-Gefühl (Gruppensolidarität);
- gemeinsame Sprache, die gruppenspezifische Züge annehmen kann (Gruppensprache oder sogar Gruppenjargon).

In den von Schäfers genannten Definitionsmerkmalen einer sozialen Gruppe ist zusätzlich eine Zahlenangabe von Mitgliedern zu finden; demnach ist ein weiteres Merkmal einer sozialen Gruppe eine bestimmte Zahl von Mitgliedern, die bei Kleingruppen zwischen drei und etwa 25 Personen liegt (Schäfers, 2002).

Innerhalb der Schulklasse als formelle soziale Einheit bilden sich verschiedene informelle Gruppen, denen andere Motive, Ziele und Interessen zugrunde liegen. Im Folgenden werden formelle und informelle Gruppen genauer beschrieben.

2.7.2 Formelle und informelle Gruppen

Formelle Gruppen sind bewusst geplante Gruppen, die in der Regel gut organisiert sind und bei denen ein Zweck im Vordergrund steht. Sie übernehmen bereits bestehende oder von außen vorgegebene Normen und Verhaltensvorschriften (Ternes, 2008). Als Beispiele nennen Weiß und Norden (2013) Forscherteams oder aber auch Sportteams. Informelle Gruppen können auch als natürliche Gruppen bezeichnet werden, da sie von den Mitglie-

dern spontan und ungeplant gebildet werden, sie gemeinsame Ziele verfolgen und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit entsteht. Die Mitglieder entwickeln die Normen selbst, es wird kein Verhaltensrahmen von vornherein festgelegt (Kurzreiter, 1971). Informelle Gruppen können beispielsweise in einem Sportteam oder in einem Verein gefunden werden, wenn dabei Freundschaften, Cliques, Interessensgruppierungen, etc. entstehen (Weiß & Norden, 2013).

In der Praxis ist es meist schwer, zwischen formellen und informellen Gruppen zu unterscheiden, da die Übergänge oft fließend sind und es auch vorkommen kann, dass informelle Gruppen formale Aufgaben übernehmen. In der Schule würden sich die informelle und die formelle Gruppe beispielsweise dann völlig decken, wenn im Rahmen des Gruppenunterrichts einer kleinen informellen Gruppe eine Aufgabe zugeteilt wird. Der Lehrer bzw. die Lehrerin sollte die Klasse nicht nur als formelle Gesamtgruppe, in der nur eine formelle Ordnung herrscht, sehen, sondern auch die informellen Gruppen mit ihren unterschiedlichen informellen Ordnungen berücksichtigen. Entwickeln Lehrer und Lehrerinnen ein Verständnis dafür, warum sich Schüler und Schülerinnen in informellen Gruppen miteinander verbunden fühlen, werden sie ihre Handlungen und Reaktionen besser deuten und beurteilen können. Außerdem kann in die Prozesse der Gruppenbildung eingegriffen werden, wenn die Lehrer und Lehrerinnen die Normen-, Wert- und Ordnungshaltungen einzelner informeller Gruppen kennen (Kurzreiter, 1971). Informelle Gruppen von Gleichaltrigen finden sich jedoch nicht nur in der Schule zusammen, auch außerhalb des schulischen Rahmens setzen sich diese in Form von „peer-groups“ fort. Die Gleichaltrigengruppe ermöglicht Jugendlichen soziale Beziehungen und Tätigkeiten, die das formelle System nicht bieten kann. „Peer-groups“ nehmen in der pädagogischen Forschung einen hohen Stellenwert ein, da sie für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung von Heranwachsenden maßgebend sind. Im Folgenden werden „peer-groups“ und ihre Funktionen vorgestellt.

2.7.3 Die Gruppe der Gleichaltrigen

Der Begriff der „peer-group“ wurde in der amerikanischen Soziologie entwickelt und bezeichnet die Gruppe der Gleichaltrigen bei Kindern und Jugendlichen. Die Mitglieder einer „peer-group“ sind meist nicht nur ähnlichen Alters, sondern auch ähnlicher Herkunft und gleichen Geschlechts (Otto & Thiersch, 2001). Die informelle Gruppe der peers kann auch Clique genannt werden, ist aber von „gangs“ abzugrenzen, da in letzteren abweichende oder kriminelle Verhaltensweisen Teil der Gruppensolidarität sind (Schäfers, 1994). Petil-

lon (2009, S.446) weist der Gleichaltrigengruppe eine wichtige Funktion im Sozialisationsprozess zu: „Die peer-group stellt eigene Aufgaben, die bewältigt werden müssen und für den Erwerb grundlegender sozialer Kompetenzen von zentraler Bedeutung sind.“ Für die Identitätsbildung von Jugendlichen sind der Vergleich mit anderen und die Überprüfung der individuellen Selbsteinschätzung bedeutsam. Es wird ein Status im Hinblick auf Einfluss und Beliebtheit erworben, die jeweilig vorherrschenden Gruppennormen werden mitbestimmt und befolgt, und mögliche Konflikte müssen tragfähig gelöst werden. Innerhalb der Gruppe können Nähe und Vertrauen erlebt und Kooperation durch gemeinsames Arbeiten und Spielen gefördert werden (Petillon, 2009). Nach Baacke (1991) übernimmt die „peer-group“ eine wesentliche Identifikationsfunktion, da ihre Mitglieder ungefähr den gleichen Entwicklungsstand und ähnliche Probleme und Zukunftsaussichten haben, sodass sie sich untereinander stark verbunden fühlen und sich gleichzeitig von Personen außerhalb ihrer Gruppe abgrenzen können. Auch Schäfers (1994) schreibt der „peer-group“ eine besondere Möglichkeit zur jugendspezifischen Identitätsbildung zu, vor allem deshalb, weil Jugendliche innerhalb ihrer Bezugsgruppe Sozialisationsprozesse selbst übernehmen können. Der „Sozialisation in eigener Regie“ steht er zugleich jedoch kritisch gegenüber, da sie leicht zu abweichendem Verhalten führen kann. Drogenabhängige Jugendliche sind beispielsweise fast immer in Gesellschaft von Gleichaltrigen zum „Ausprobieren“ von Rauschgift verführt worden. Diese Erkenntnisse deuten allesamt darauf hin, dass Beziehungen in Gleichaltrigengruppen eine wesentliche Funktion der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen übernehmen. Nach Baacke (1991, S.249) können fehlende soziale Beziehungen innerhalb informeller Gruppen das Sozialverhalten von Jugendlichen negativ beeinflussen: „Jugendliche, die keine Peer-Kontakte haben, neigen zu Enge, Rigidität und einem übersteigerten individualisierenden Leistungsverhalten. Ihre meist im Umgang mit Erwachsenen erworbenen sozialen Erfahrungen fördern Autoritätshörigkeit, Bereitschaft zur Unterordnung und ein unkritisches Anpassungsstreben.“

2.7.4 Die Bedeutung sozialer Anerkennung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen

Soziale Anerkennung, das Gefühl der Zugehörigkeit, Akzeptanz in der Gleichaltrigengruppe und die positive Bewertung der eigenen Person sind für Kinder und ihren gesamten Entwicklungsprozess äußerst wichtig. Befriedigende soziale Interaktionen stärken die Entwicklung von Selbstwert und Selbstsicherheit und steigern die Bereitschaft, mit ande-

ren in Kontakt zu treten. Isolierte und abgelehnte Schüler und Schülerinnen erfahren ständige Verunsicherungen und erleben Erfolglosigkeit und Minderwertigkeitsgefühle. Aufgrund fehlender sozialer Entfaltungsmöglichkeiten können Verhaltensstörungen und feindliche Einstellungen den Mitschülern und Mitschülerinnen gegenüber auftreten (Petillon, 1980). Das Ausbleiben sozialer Anerkennung kann sich auf unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale auswirken. Petillon (1980, S.57-61) konnte in empirischen Untersuchungen folgende Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und sozialer Anerkennung feststellen:

- Soziale Anerkennung und Schulleistung

Gute schulische Leistungen beeinflussen die soziale Anerkennung in Schulen mit höherem Abschlussniveau mehr als in anderen. Fehlende soziale Anerkennung betrifft Schüler und Schülerinnen, die eine Schulstufe wiederholen, häufiger als andere. In vielen Fällen sind diejenigen Schüler und Schülerinnen Außenseiter und Außenseiterinnen, die weniger leisten, als sie tatsächlich leisten könnten. Werden Schüler und Schülerinnen von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen nicht akzeptiert, werden die Lernbereitschaft und die Erfolgszuversicht negativ beeinflusst, was schulischen Misserfolg begünstigt. Lehrer und Lehrerinnen neigen dazu, Schülern bzw. Schülerinnen mit guten Schulleistungen eine positivere Zuwendung entgegenzubringen. Wird das Verhalten des Lehrers bzw. der Lehrerin von den anderen Schülern und Schülerinnen beobachtet, beeinflusst es diese bei der Entscheidung über die Aufnahme von Kontakten.

- Soziale Anerkennung und Sozialverhalten

Sind Schüler und Schülerinnen in der Gruppe der Gleichaltrigen kaum integriert, kommt es zu einer veränderten Wahrnehmung der sozialen Umwelt und einem daraus resultierenden unangemessenen Sozialverhalten. Isolierte Schüler und Schülerinnen entwickeln schlechtere Empathiefähigkeiten und können sich in Interaktionen nur schwer partnergemäß verhalten. Schüler und Schülerinnen mit geringer sozialer Anerkennung werden in vielen Fällen am stärksten mit sozialen Konflikten konfrontiert und haben nur geringe Chancen, diese Konflikte befriedigend zu lösen. Anerkannte Schüler und Schülerinnen sind häufig aufgeschlossener und kommunikativer und es fällt ihnen leichter, Kontakte zu knüpfen. Schüler und Schülerinnen in ungünstigen sozialen Positionen können sich in einem „Teufelskreis“ bewegen, der folgendermaßen dargestellt werden kann:

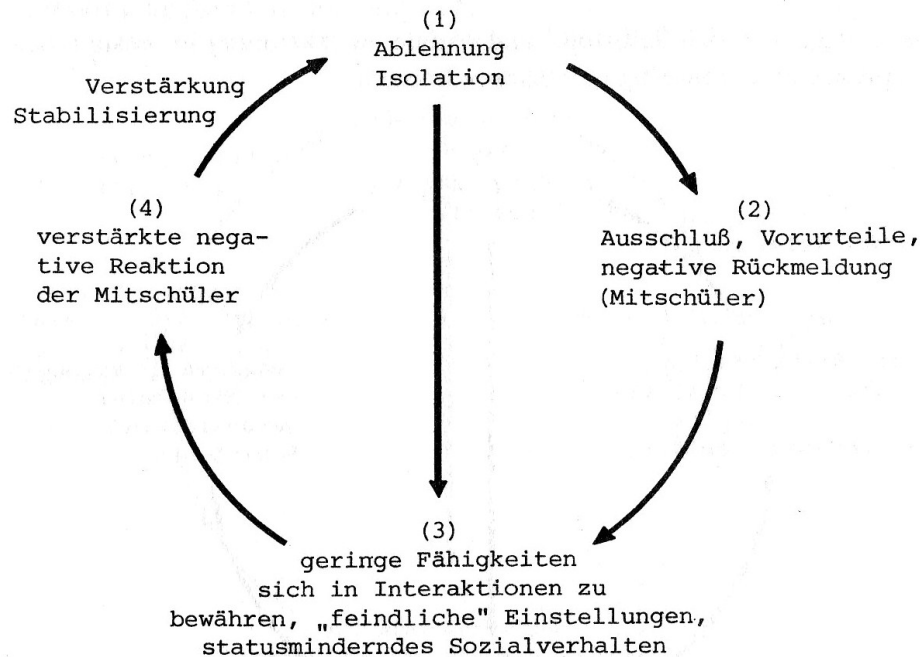


Abbildung 1: "Teufelskreis" des randständigen Schülers bzw. der randständigen Schülerin bezüglich des Sozialverhaltens (Petillon, 1980, S.60)

- Soziale Anerkennung und Selbstbild

Das Selbstbild bezeichnet die Einstellung gegenüber der eigenen Person, der die individuelle Auffassung von Bewertungen, Fähigkeiten und Aktivitäten von sich selbst zugrunde liegt. Petillon fand einen starken Zusammenhang zwischen Beliebtheit und Selbstvertrauen. Ablehnung durch Gleichaltrige wirkt sich sowohl auf die Selbsteinschätzung als auch auf die Einstellung zur eigenen Begabung aus. Personen, die ihre eigene Person nur schwer und unsicher einschätzen können, erfahren häufig wenig Akzeptanz von anderen. Befinden sich Schüler und Schülerinnen in einer ungünstigen sozialen Position, werden die Erwartungen der Mitschüler und Mitschülerinnen negativ beeinflusst, was wiederum das Selbstbild der betroffenen Personen schwächt.

- Soziale Anerkennung und Angst

Soziale Aspekte der Angst könnten beispielsweise die Angst vor dem Verhalten der Mitschüler und Mitschülerinnen, die Angst vor den sozialen Folgen des eigenen Verhaltens und die Angst vor der Darstellung eigener Gedanken und Gefühle in Publikumssituationen sein. „Abgelehnte und isolierte Kinder zeigen häufiger allgemeine Angstsymptome; sie entwickeln mehr Prüfungsängste und neigen zu regressivem Verhalten.“ (Petillon, 2009, S.448)

2.7.5 Anerkannte Schüler und Schülerinnen in Führungspositionen

Petillon (1980, S.112) beschreibt Schüler und Schülerinnen, die führende Positionen in Schulklassen einnehmen, als jene Personen, „[...] zu denen ein Großteil der Mitschüler die Aufnahme von Interaktionen wünscht, während gleichzeitig wenige Ablehnungen ausgesprochen werden“.

Schüler und Schülerinnen in Führungspositionen können sich besser an die Erwartungen der Gruppe anpassen, sie zeigen mehr Empathiefähigkeit und wirken in Interaktionen freier und unbeschwerter. Zudem sind sie durch ein höheres Selbstvertrauen und bessere Leistungen gekennzeichnet. Auch Petillon fand in einer Untersuchung in vierten Grundschulklassen Merkmale, die Schüler und Schülerinnen in Führungspositionen von anderen Mitschülern und Mitschülerinnen unterscheiden. Demnach sind beliebte Schüler und Schülerinnen ebenso bei Lehrern und Lehrerinnen beliebter und werden von ihnen bezüglich ihrer Persönlichkeit positiv eingeschätzt. Sie zeigen geringere Schulunlust und weniger Angst in Prüfungssituationen, haben ein günstigeres Selbstwertgefühl und eine höhere Ablehnungsbereitschaft. Zudem verweist Petillon auf Untersuchungen, die belegen, dass Führungspositionen über lange Zeit in den Händen der gleichen Schüler und Schülerinnen bleiben (Petillon, 1980).

2.7.6 Isolierte Schüler und Schülerinnen in Außenseiterpositionen

Schaub und Zenke (2002, S.58) definieren als Außenseiter bzw. Außenseiterin in allgemeiner Bedeutung jede Person, „[...] die durch eigenen Entschluss oder durch den Druck einer Gruppe eine isolierte, randständige Position einnimmt“. Innerhalb von Schulklassen nehmen diejenigen Schüler bzw. Schülerinnen die Position des Außenseiters bzw. der Außenseiterin ein, die aufgrund bestimmter Merkmale wie beispielsweise der Nationalität, Hautfarbe, Religion oder Leistung mehrheitlich von den Schülern und Schülerinnen als nicht gleichberechtigte Mitglieder der Gruppe angesehen werden (Schaub & Zenke, 2002).

Außenseiter bzw. Außenseiterinnen sind immer Teil einer Gruppe, in der sie jedoch „außerhalb“ stehen und einen niedrigen Status haben. Kommen Personen neu in eine Gruppe, sind sie zunächst Außenseiter bzw. Außenseiterinnen, weil sie noch wenig integriert sind. Grenzen sie sich selbst von der Gruppe ab oder werden sie von ihr ausgegrenzt, bleiben sie Außenseiter bzw. Außenseiterinnen (Tenorth & Tippelt, 2007).

Prose (Petillon, 1980) unterscheidet zwischen passiven Außenseitern bzw. Außenseiterinnen, deren Anwesenheit von der übrigen Klasse zwar zur Kenntnis genommen wird, sie jedoch unbeachtet bleiben, und aktiv isolierten Außenseitern und Außenseiterinnen, die die Rolle des „schwarzen Schafes“ übernehmen, und stellt für beide Typen folgende Merkmale fest:

- Sie neigen im Vergleich zu ihren Mitschülern und Mitschülerinnen eher zu emotionalen Störungen,
- sie tendieren zu mehr Abhängigkeit gegenüber Autoritäten, während sie zu größerer Dominanz zu Gleichgestellten neigen;
- sie sind ängstlicher und gehemmter;
- sie haben ein geringeres Selbstvertrauen;
- sie sind häufiger Schulversager bzw. Schulversagerinnen und Repetenten bzw. Repetentinnen.

Petillons Untersuchungen zufolge sind ausgestoßene und unbeliebte Schüler und Schülerinnen auch bei Lehrern bzw. Lehrerinnen weniger beliebt und werden von letzteren als eher ungünstig beschrieben. Sie werden häufiger Strafen ausgesetzt und erleben mehr Schulunlust, allgemeine Angst und Angst vor Prüfungen. Schüler und Schülerinnen in sozialen Randpositionen sind sich der Ablehnung und ihrer Isolierung bewusst und haben ein geringes Selbstwertgefühl und eine negative Einstellung zu ihren eigenen Fähigkeiten (Petillon, 1980).

Außenseiter- und Außenseiterinnenpositionen in Schulklassen sind besonders stabil. In den meisten Fällen wird der Grundstein dafür bereits in den ersten Grundschulklassen gelegt. Schülern bzw. Schülerinnen sozialer Randpositionen fehlt häufig die notwendige Unterstützung von anderen, um aus eigener Kraft ihre Situation zu verbessern. Auch Lehrer und Lehrerinnen neigen in vielen Fällen dazu, Außenseitertum äußerst einseitig zu sehen, indem das aggressive oder regressive Verhalten des betroffenen Schülers bzw. der betroffenen Schülerin als Ursache für die Randposition, nicht aber als daraus resultierende Konsequenz interpretiert wird (Petillon, 2009).

2.8 Resümee

Dieses Kapitel verdeutlicht, wie wichtig zufriedenstellende soziale Kontakte für den Menschen als Gruppenwesen sind. Obwohl nicht jeder Mensch ein gleich stark ausgeprägtes Bedürfnis nach Kontakt zu den Mitmenschen hat und entwickelt, stellt die soziale Anerkennung innerhalb einer Gemeinschaft ein zentrales Grundbedürfnis des Menschen dar. Konstruktive Klassengemeinschaften können den individuellen Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen positiv beeinflussen, während schlechte Klimaerfahrungen, auch über die Schulzeit hinausgehend, negativ nachwirken können. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, welche positive Auswirkungen ein auf Selbstachtung, Respekt, Vertrauen und Gerechtigkeit aufgebautes Schul- und Klassenklima auf Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsbereitschaft der Schüler und Schülerinnen haben kann.

Besonders für Pädagogen und Pädagoginnen scheint es daher bedeutsam, die verschiedenen Einflüsse auf das soziale Klima und dessen Wirkungen auf unterschiedliche Dimensionen zu berücksichtigen und gegebenenfalls in didaktische und methodologische Überlegungen miteinzubeziehen. In der entsprechenden Fachliteratur lassen sich zahlreiche Hilfestellungen für Lehrer und Lehrerinnen finden, die dazu beitragen können, die Klassengemeinschaft zu verbessern und sozial isolierte Schüler und Schülerinnen in die Gruppe zu integrieren.

3 (SCHUL-)SPORT UND WINTERSPORTWOCHEN

Dieses Kapitel soll zeigen, ob und inwiefern Bewegung und Sport als Instanz der körperlichen, vor allem aber der sozialen Erziehung in der Schule fungieren kann. Der Begriff des Sports, der breit gefächert ist und in vielfältigen Erscheinungsformen existiert, wird erläutert und es gilt, jene Variablen zu finden, die Sport zusammengenommen in allen seinen Erscheinungsformen begründen. Des Weiteren soll überprüft werden, ob Vermutungen über positive, soziale Funktionen des Sports in der entsprechenden Fachliteratur oder aufgrund wissenschaftlicher Untersuchungen bestätigt werden können.

Die Aufgaben und Forderungen des gegenwärtigen Schulsports werden verdeutlicht; besonderer Fokus wird dabei auf Wintersportwochen als Teil der Schulausbildung und Erweiterung des Lehrstoffes des Unterrichtsgegenstandes Bewegung und Sport gelegt. Insbesondere soll dabei dargelegt werden, dass durch das gemeinsame Sporttreiben während der Wintersportwochen Schüler und Schülerinnen nicht nur ihre motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern. Ergebnisse von Untersuchungen zum Einfluss von Wintersportwochen und Sommersportcamps auf das Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen, auf positivere Bewertungen der sozialen Eingebundenheit in der Klasse sowie auf einen verbesserten Umgang mit schulischen Anforderungen sollen zeigen, dass Sportwochen in der Schule einen wichtigen Beitrag für das Wohlbefinden von Schülern und Schülerinnen als Individuen und als Teil einer sozialen Gruppe leisten können.

3.1 Begriff und Erscheinungsformen des Sports

„Sport ist eine körperliche Aktivität, die erlebnis-, gesundheits-, leistungs-, spiel- und wettkampforientiert betrieben wird.“ (Weiß & Norden, 2013, S.9)

Das Wort „Sport“ gelangte erst im 19. Jahrhundert aus dem Englischen in den deutschsprachigen Raum. Die englische Bedeutung von Sport ist Zerstreuung, Vergnügen, Spiel oder Zeitvertreib. Seine Wurzeln hat der englische Sportbegriff im französischen Verb „se deporter“, welches ursprünglich dem lateinischen Verb „deportare“ entspringt und mit „sich zerstreuen“ oder „sich vergnügen“ übersetzt wird (Stärk, 2007). Da der Begriff des Sports ein sehr weit gefasster ist und sich nicht klar abgrenzen lässt, sind zahlreiche Versuche von Definitionen unternommen worden. Im Sport Brockhaus (1979, S.444) wird Sport beispielsweise definiert als eine „[...] Sammelbezeichnung für die an spielerischer Selbstentfaltung und am Leistungsstreben orientierten Formen menschlicher Betätigung, die der

körperlichen und geistigen Beweglichkeit dienen, besonders auf dem Gebiet der Leibesübungen. Diese Tätigkeiten, die in den meisten Fällen um ihrer selbst willen und aus Freude an der Überwindung von Schwierigkeiten ausgeübt werden, sind gewöhnlich regelgebunden und werden im freiwilligen Wettkampf und in eigens dafür bestimmten Organisationsformen gepflegt“. Zudem sollen sportliche Aktivitäten „[...] in allen Lebensbereichen zu fairem und ritterlichem Verhalten anspornen, die Menschen verschiedener Herkunft und Kulturbereiche zusammenführen und das Verständnis füreinander wecken“. (Sport Brockhaus, 1979, S.444)

Sport existiert in vielfältigen Erscheinungsformen. So gibt es beispielsweise den Freizeit- und Breitensport, den Hochleistungs- und Spitzensport, den Amateur- und Profisport, den Behindertensport, den Frauensport, den Schulsport. Jedem Teilbereich des Sports liegen unterschiedliche Auffassungen, Definitionen und Zielgruppen zugrunde. Es bestehen jedoch vier konstitutive Variablen, die Sport zusammengenommen in allen seinen Erscheinungsformen begründen (Heinemann, 2007):

- 1) Sport ist körperliche Leistung: Darunter werden der Umgang mit dem Körper und die dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie beispielsweise Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer verstanden.
- 2) Sport ist Wettkampf: Im Sport werden Leistungsziele verfolgt, es findet ein Leistungsvergleich statt. Zu Beginn eines Wettkampfes werden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen als gleich definiert, am Ende als ungleich entsprechend der erzielten Ergebnisse.
- 3) Sport unterliegt einem sportartenspezifischen Regelwerk: Sport ist demnach durch eine Vielzahl sozialer Regelungen und Interaktionsmuster definiert. Diese Regeln normieren sportliches Verhalten und sind Voraussetzung für die Identität einer einzelnen Sportart und einen objektiven Leistungsvergleich.
- 4) Sport ist unproduktiv: Im Gegensatz zur Arbeit oder zur Kunst zielt Sport nicht darauf ab, Produkte zu erzeugen. Der Bedeutungsinhalt von Sport ist folglich ein anderer als jener von Alltags- und Arbeitshandlungen.

„Schweiß“, „Anstrengung“ oder „Routine“ allein interpretieren eine Handlung nicht bereits als Sport. Eine Aktivität wird in der Regel erst durch Bedeutungszuweisungen der Sporttreibenden als „zweckfrei“, „erholsam“, „gesund“, „fair“, „leistungsorientiert“, „wettkampfbezogen“ oder „freudvoll“ als Sport erlebt (Heinemann, 2007).

3.2 Funktionen des Sports

Der Sport erfüllt in der Gesellschaft wichtige soziale, biologische und pädagogische Funktionen. Bewegung und Sport fördern die Gesundheit, bringen bewegungsfreudige Menschen zusammen, helfen Aggressionen und Spannungen abzubauen und tragen zum Aufbau sowie zur Erhaltung sozialer Kontakte bei.

Nach Grupe (2000, S.65) blieben dem Menschen wichtige Erfahrungen vorenthalten, würde es den Sport nicht geben. Er verdeutlicht dies folgendermaßen:

Ohne den Sport [...] würden wir weniger über unsere Mitmenschen wissen, uns weniger Gruppen und Gemeinschaften zugehörig fühlen, weniger soziale Kontakte haben oder neue knüpfen können. Wir würden weniger bestimmte Formen des Umgangs miteinander entwickeln und pflegen können [...]; wir hätten weniger Gelegenheit, gemeinsam etwas zu tun, gemeinsame Freude und Spannung zu empfinden, gemeinsam etwas erleben, zu helfen und Hilfe zu erfahren.

Dem Sport werden demnach vielfältige positive Funktionen und Wirkungen zugeschrieben, die von zahlreichen Autoren und Autorinnen zu kategorisieren versucht wurden. Eine besonders gute und übersichtliche Beschreibung der Funktionen des Sports gibt beispielsweise Heinemann (1990; 2007), der Funktionen und Leistungen des Sports in die folgenden sechs Kategorien zusammenfasst: die sozio-emotionale Funktion des Sports, die Sozialisationsfunktion des Sports, die sozial-integrative Funktion des Sports, die politische Funktion des Sports, Sport als Instrument der sozialen Mobilität und die biologische Funktion des Sports. Diese werden im Folgenden genauer beschreiben; dabei werden jene Funktionen ausführlicher behandelt, die besonders für den Schulsport und für Schulsportwochen relevant zu sein scheinen.

3.2.1 Die sozio-emotionale Funktion

Heinemann (1990, S.246) schreibt dem Sport eine sozio-emotionale Funktion zu, „[...] indem er Spannungen, Aggressionen und Konflikte reguliert und beeinflusst und indem er ein Gegengewicht zu Langeweile und Spannungslosigkeit, die die Routine des Alltagslebens kennzeichnet, bildet“.

Jugendliche zeigen bereits in sehr jungen Jahren aggressives Verhalten, auch an Schulen kommt es zu aggressiven Handlungen und Gewalt. Viele Kinder wachsen in großen Städten auf, in denen kaum mehr Raum zur eigenen Entfaltung besteht und der natürliche Bewegungsdrang der Menschen durch Videospiele und Computer ersetzt wird. Jugendliche suchen das Abenteuer. Wird das Bedürfnis nach Spannung und Action nicht gestillt, müssen andere Wege gefunden werden, um die zu großen Energiemengen abzuladen. Dies kann sich unter anderem durch feindseliges Verhalten gegenüber den Mitmenschen äußern (Stärk, 2007). Heinemann (1990, S.246) beschreibt Sport als „[...] eine hervorragende Möglichkeit, extreme Gefühlsbewegungen in einer Form zum Ausdruck zu bringen, die für das soziale Zusammenleben und die Funktionsfähigkeit wichtiger Daseinsbereiche nicht belastend wirkt“. Sport kann außerdem einen wichtigen Beitrag leisten, das Bedürfnis nach Spannung zu stillen, indem die Abenteuerlust durch Trend- bzw. Erlebnissportarten befriedigt wird. Stärk sieht die physische Gewalt bei Jugendlichen oft als einzige Möglichkeit, sich durchzusetzen und zu behaupten. Sie sieht im Sporttreiben eine sinnvolle Option, sich mit dem eigenen Körper zu beschäftigen und ihm gegenüber eine gesunde, positive Einstellung zu entwickeln. Zudem können Jugendliche durch Sport ausdrücken, wozu sie fähig sind und erhalten durch Erfolge, die sie im Sport erreichen, Selbstbestätigung. Ebenso wichtig wie Erfolge im Sport sind allerdings auch Misserfolge, denn Kinder und Jugendliche müssen lernen, mit Niederlagen umzugehen (Stärk, 2007).

Bei straffällig gewordenen Jugendlichen findet der Sport, insbesondere der Ausdauerlauf, als hervorragende Methode zur Resozialisierung Anwendung, denn regelmäßiges Laufen steigert die körperliche Leistungsfähigkeit und ermöglicht ein positiveres Körpererleben. Das Selbstwertgefühl, welches bei jugendlichen Straftätern bzw. Straftäterinnen im Allgemeinen nicht sehr hoch ist, wird durch Erfolgserlebnisse im Sport und einer verbesserten Körperwahrnehmung gesteigert. Außerdem stärkt der Ausdauerlauf das psychische Wohlbefinden und wirkt sich positiv bei Depressionen und Angst aus (Fröhlich-Gildhoff, 2006).

In Bezug auf Wintersportwochen in der Schule kann die sozial-integrative Funktion unter anderem dahingehend relevant sein, dass Schüler und Schülerinnen, die innerhalb der Schulklasse eine randständige Position einnehmen, durch gute Fertigkeiten im Skifahren oder Snowboarden plötzlich ihr Ansehen bei den Mitschülern und Mitschülerinnen steigern können. Sie haben die Möglichkeit, im und durch Sport zu zeigen, was sie können und erreichen Selbstbestätigung sowie vermehrte Bestätigung durch ihre Kollegen und Kolle-

ginnen. Auch Pühse und Roth (1999) sehen gute sportliche Leistungen von Schülern und Schülerinnen als Möglichkeit, die soziale Stellung innerhalb der Klasse zu verändern.

3.2.2 Die Sozialisationsfunktion des Sports

Nach Heinemann (1990, S. 248) erfüllt der Sport eine Sozialisationsfunktion, „[...] indem er kulturelle Moral- und Glaubensvorstellungen im Individuum verankern und persönliche Charaktermerkmale entwickeln hilft. Diese Sozialisationsfunktion des Sports, der Wert des Sports für die Erziehung und Charakterbildung, wird besonders hoch eingeschätzt“.

Sport sei demnach eine optimale Möglichkeit, die Fähigkeit und Bereitschaft zu sozial-normativem Handeln durch im Sport geltende Normen, Regeln und Rollen zu prägen und zu festigen. Da diese Regeln und Normen im Sport klar definiert und abgegrenzt sind, werden jegliche Verstöße und Regelverletzungen dementsprechend bestraft und ermöglichen so einen besseren Umgang mit sozialem Verhalten innerhalb der Gesellschaft. Zudem verhilft der Sport zur Formung der eigenen Persönlichkeit dann, wenn individuelle Normen gesetzt und ein gesunder Ehrgeiz zur Erreichung eines angestrebten Leistungsziels entwickelt werden. Soziale Verhaltensweisen wie Solidarität, Kooperation, Fairness sowie die Anpassung an die Anforderungen einer Gruppe werden vor allem in Teamsportarten erlernt und im Zusammenspiel mit anderen Gruppen ausgetauscht. Außerdem besitzt der Sport die Fähigkeit, das negative soziale Verhalten von Personen, die eine bislang kaum oder gar nicht stattgefundene Sozialisation innerhalb der Gesellschaft erfahren haben, auszugleichen oder ganz zu beheben. Eine schwache Ausbildung der Motorik, fehlendes Selbstbewusstsein und ein starker Hang zu Gewalt und Aggressionen können beispielsweise negative Anzeichen einer fehlenden Sozialisation sein (Heinemann, 1990). Gröbning (1997) ergänzt die Anforderungen an den Sozialisationsprozess im und durch Sport durch die Fähigkeit der Konfliktbewältigung. Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse, Interessen und Erwartungen der Beteiligten auftreten können, müssen konstruktiv bewältigt werden, um soziales Lernen zu ermöglichen und Sozialkompetenz zu stärken. Besonders im Sportunterricht ist die Art und Weise der Konfliktlösung für die sozialen Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen entscheidend. Heinemann (1990) schreibt der Sozialisationsfunktion des Sports vor allem bei Heranwachsenden große Wichtigkeit zu, da Kindern in den anfänglichen Phasen ihrer Entwicklung die Bedeutung von Normen, Werten und Regeln fremd ist. Während diese Normen, Werte und Regeln im Rahmen der primären Sozialisation zu einem Großteil von familiären und milieubedingten Faktoren ab-

hängen und so nachahmend ausgebildet werden, können sie im Sport durch eigenes Handeln praktiziert und somit selbstbestimmt erlernt werden. Die mit dem Sport eng verbundenen Erfolgs- und Enttäuschungserlebnisse wirken sich ebenfalls positiv auf die Sozialisation eines Menschen aus, da sie helfen können, sich mit Niederlagen auseinanderzusetzen und sie zu verarbeiten, aber auch zu gesteigertem Selbstvertrauen und zur Stärkung der eigenen Identität führen.

Pühse (2004, S.45) versteht Sport unter anderem als „[...] soziales Handlungs- und Lernfeld; denn zahlreiche sportliche Inhalte sind dadurch gekennzeichnet, dass Menschen miteinander in Kontakt treten und in vielfältigen Formen des Mit-, Gegen-, Für- und Nebeneinanders interagieren“.

Tabelle 1: Die 4 „einander“ im Sport (-unterricht)

Miteinander	Beispiel: Im Zusammenspiel mit den Mitspielern versuchen wir, ein Tor zu erzielen.
Füreinander	Beispiel: Im Geräteturnen helfen und sichern wir den Partner.
Gegeneinander	Beispiel: Im Wettkampf versuchen wir, den Gegner mit fairen Mitteln zu besiegen.
Nebeneinander	Beispiel: Im Circuittraining überprüft jeder für sich seinen aktuellen konditionellen Leistungsstand.

(Pühse, 2004, S. 46)

Gerade der Sportunterricht kann einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung und Stärkung des Sozialverhaltens von Schülern und Schülerinnen leisten, da vor allem bei Spielformen im Team jede einzelne Person auf seine Mitspieler und Mitspielerinnen angewiesen ist und entsprechend kooperieren muss, um zu gewinnen. Der beste Spieler bzw. die beste Spielerin kann unter Umständen wertlos sein, wenn er bzw. sie keinen Teamgeist besitzt, denn ohne Zusammenarbeit innerhalb des eigenen Teams wird er bzw. sie weder Erfolg noch Freude am Spiel erfahren (Pühse, 2004). Soziales Lernen und Handeln im Sport setzen allerdings ein gewisses motorisches Können voraus, da beispielsweise Teamspiele zur Durchführung auf motorische Grundfertigkeiten der Spieler und Spielerinnen angewiesen sind. Der Sportunterricht muss es sich demnach zur Aufgabe machen, die notwendigen motorischen Voraussetzungen als Grundlage für die Entwicklung sozialer Handlungskompetenz zu schaffen (Pühse, 2004).

Hinsichtlich der Sozialisationsfunktion des Sports gibt Heinemann (2007, S. 186) jedoch zu bedenken:

Sozialisationswirkungen des Sports hängen von dem jeweiligen Modell des Sports [...], von der praktizierten Sportart, von der Art seiner Inszenierung, vom erreichten/angestrebten Leistungsniveau, von der jeweiligen Organisation des Sports, [...] vom Sportlehrer bzw. vom Trainer und letztlich auch von der ‚Vorsozialisation‘ des Sportlers ab. Es ist also unmöglich, allgemein von ‚der‘ Sozialisationswirkung ‚des‘ Sports zu sprechen.

3.2.3 Die sozial-integrative Funktion des Sports

Heinemann (1990, S.250) weist dem Sport eine sozial-integrative Funktion zu, „[...] indem er verschiedenartige Individuen aus unterschiedlichen Gruppen, sozialen Schichten und Nationen zu einem Kollektiv zusammenfasse, ein Wir-Bewusstsein schaffe und Identifikationsmöglichkeiten eröffne und indem er vor allem die sozialen Werte und Normen, die in einer Gesellschaft bestehen, ins Bewusstsein bringe und ihre Gültigkeit bestätige“.

Personen aus unterschiedlichen sozialen Schichten, verschiedener ethnischer Herkunft erhalten demnach im und durch Sport die Möglichkeit, Gefühle der Zugehörigkeit, Gemeinschaft, Kameradschaft und vor allem der Gleichheit zu entwickeln. Das vornehmlich auf Anonymität aufgebaute gesellschaftliche Zusammenleben in Großstädten stärkt das Verlangen des Einzelnen, sich mit anderen verbunden zu fühlen. Die Entwicklung und Festigung der eigenen Identität ist jedoch auf langfristige, soziale Beziehungen und positive, stabile Bindungen angewiesen. Sport kann den Wunsch nach sozialer Integration erfüllen. Die Normen und Werte im Sport entsprechen weitgehend den Norm- und Wertvorstellungen der Gesellschaft insgesamt und so kann durch Sport dem Einzelnen gezeigt werden, dass jene Normen und Werte einer Gesellschaft Gültigkeit besitzen und ihre richtige Anwendung zumindest im Sport zum Erfolg führen kann (Heinemann, 1990).

In der Schule treffen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft aufeinander und sind dazu angehalten, gemeinsam zu lernen und zu arbeiten. Dabei können sowohl Unterschiede als auch Konflikte auftreten, und so findet man daher im Sportunterricht einen Be-

reich interkultureller Begegnung und Auseinandersetzung. Neben den verschiedensten sozialerzieherischen Erwartungen des Sportunterrichts tritt nun auch der Anspruch der interkulturellen Erziehung hinzu. Schulen und einzelne Schulklassen sind soziale Systeme, in denen sowohl Schüler und Schülerinnen ohne als auch Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund aufeinander treffen und miteinander leben. Die Schule stellt somit einen Ausschnitt der Lebenswirklichkeit dar, wie er auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen wie beispielsweise am Arbeitsplatz anzutreffen ist. Zudem ist die Schule ein wichtiger Ort für Lern- und Erfahrungsprozesse im zwischenmenschlichen Bereich und bietet die Möglichkeit eines besseren Zugangs zu anderskulturellen Lebensformen (Pühse & Roth, 1999). Im Sportunterricht kann der Anspruch des interkulturellen Lernens sehr gut umgesetzt werden, da er Lern- und Erziehungsmöglichkeiten bietet, wie sie in anderen Fächern kaum oder gar nicht vorhanden sind. Sport kann sprachliche und kulturelle Grenzen überwinden und Menschen aus allen Nationen zusammenführen, da er universell ist. Volleyball wird beispielsweise in der Türkei nach gleichen Regeln wie in Bosnien und in Österreich gespielt. Sprachliche Barrieren können im Sport aufgrund überwiegend nonverbaler Handlungen überwunden werden. Auch Kothy (1999, S.88) weist auf die Funktion des Sports, sprachliche Grenzen zu überwinden, hin: „Der Sport soll als Medium der Verständigung zwischen Migranten und Einheimischen funktionalisiert werden, wo Sprache und soziales Verständnis an Grenzen stoßen.“ In beinahe allen Schulfächern ist die schulische Leistung an sprachliche Bedingungen geknüpft und schafft so für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund ungleiche Voraussetzungen. Im Sportunterricht kann eine Chancengleichheit mit Hilfe der primär motorischen Anforderungen geschaffen werden. Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, können im Sportunterricht zu Erfolgserlebnissen gelangen, die sie in anderen Schulfächern aufgrund sprachlicher Probleme nicht haben, und können mit guten sportlichen Leistungen sogar die soziale Stellung innerhalb der Klasse verändern (Pühse & Roth, 1999).

3.2.4 Weitere Funktionen des Sports

Sport erfülle politische Funktionen „[...] indem er nationale Identitätsgefühle wecke und nationales Prestige fördern helfe. Diese politischen Funktionen sind also zum einen ein Teilbereich der integrativen Funktion des Sports auf politischer Ebene. Mitglieder einer Gesellschaft identifizieren sich mit ihrer Mannschaft in internationalen Wettbewerben;

obwohl Sieg oder Gewinn eine spezifische Leistung der Mannschaft ist, wird erwartet, dass die Leistung generell der Nation zugeschrieben wird“. (Heinemann, 1990, S. 252)

Heinemann (1990) weist dabei auf negative Verwendungen des Sports für politische Zwecke in der Vergangenheit hin wie beispielsweise im Nationalsozialismus, wo Sport als Repräsentation der politischen Ideologie diente. Als weiteres Beispiel des politischen Missbrauchs von Sport nennt Güldenpfennig (1989) die Olympischen Sommerspiele in München im Jahre 1972, wo es zu zahlreichen Todesopfern und zur Geiselnahme der israelischen Olympiamannschaft durch ein palästinensisches Kommando kam.

Die politische Funktion des Sports hat in diesem Sinne für den Schulsport nur eine geringe Bedeutung. Entsprechende Belege, die die politische Funktion des Sports in den Schulsport integrieren, lassen sich derzeit in der entsprechenden Fachliteratur nicht finden.

Die Funktion des Sports als Instrument sozialer Mobilität basiert nach Heinemann (1990) zum einen darauf, dass jede Sportart grundsätzlich jedem offen steht. Zum anderen rücken traditionelle Werte und die soziale Herkunft des Sportlers bzw. der Sportlerin aufgrund der zunehmenden Bedeutung individueller sportlicher Leistungen immer mehr in den Hintergrund und das Ansehen des Sportlers bzw. der Sportlerin wird gesteigert. Erfolg im Sport kann die weiteren Karrierechancen positiv beeinflussen. Allerdings bezieht sich die Funktion der Überwindung sozialer Schranken und Einkommensdifferenzen weitgehend auf den Profisport und trifft auf den Amateursport nur bedingt zu. Weiters merkt Heinemann (2007) an, dass die Hoffnung, dass der Sport als Schlüssel zu hohem sozialen Ansehen und beruflicher Karriere fungiere, an der Realität oftmals scheitert. In der Schule können gute sportliche Leistungen jedoch das Ansehen eines Schülers bzw. einer Schülerin steigern und ein positives Selbstvertrauen auch für andere Aufgabenbereiche entwickeln helfen. Pühse und Roth (1999, S.26) stehen der Transferwirkung von Sport durchaus optimistisch gegenüber: „Das Gefühl, etwas zu können, vielleicht sogar besser zu können als andere, macht Mut, sich auch in anderen Bereichen der Schule oder des täglichen Lebens auf sein Leistungsvermögen zu besinnen. Es macht Mut, weiter für sich und andere zu kämpfen und nicht zu schnell aufzugeben.“

Nach Heinemann (1990, S.256) habe der Sport weiters eine biologische Funktion, „[...] indem er Bewegungsausgleich schaffe und damit eine gesundheitsfördernde und -erhaltende Wirkung besitze“.

Gerber (2008, S.70) schreibt dem Nutzen des Sports im Jugendalter hinsichtlich der Gesundheit und Gesundheitserhaltung eine bedeutende Rolle zu. Er fasst zusammen, dass sich körperliche Aktivität und Fitness bei Heranwachsenden auf die Gesundheit folgendermaßen auswirken können:

- als kurzfristiger Gesundheitseffekt im Sinne einer unmittelbaren Verbesserung der körperlichen und seelisch-geistigen Entwicklung,
- als zukunftsgerichteter bzw. langfristiger Effekt im Sinne eines reduzierten Auftretens gesundheitlicher Risikofaktoren im Erwachsenenalter oder eines Schutzes vor chronisch-degenerativen Krankheiten und
- als Determinante für den Ausbau und die Aufrechterhaltung eines körperlich aktiven Lebensstils über die gesamte Lebensspanne hinweg, wobei sich der gesundheitswirksame Effekt von körperlicher Aktivität nicht direkt bemerkbar macht, sondern über die Fitness bzw. über ein beständiges Bewegungsverhalten vermittelt wird.

Gesundheitserziehung in der Schule und insbesondere im Schulsport kann nach Woll und Bös (2009) nur dann erfolgreich gelingen, wenn auf Konzepte der Abschreckung verzichtet wird, bei positiven Erfahrungen von Lebensfreude bei Kindern und Jugendlichen angesetzt wird, die sozialen Umweltbedingungen miteinbezogen werden, die täglichen Belastungen in der Schule nicht unbeachtet bleiben und der alltägliche Lebensstil von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt wird. Gesundheitserziehung wird dabei als pädagogisches Handeln verstanden, das auf die Entwicklung junger Menschen hinsichtlich psychischer, sozialer und physischer Aspekte von Gesundheit abzielt und zu einer selbständigen, verantwortlichen und gesunden Lebensweise führen soll.

Die Gesundheitserziehung in der Schule nimmt vor allem in den Aufgaben des Sportunterrichts einen hohen Stellenwert ein. Positiv an den Ansprüchen an die Gesundheitserziehung im Sportunterricht ist, dass nicht nur der gegenwärtige Moment der körperlichen Fitness, sondern auch die Hinführung zu einem lebenslangen Sporttreiben im Vordergrund steht.

Da die Gesundheitserziehung eine wichtige Aufgabe der Schule und insbesondere des Schulsports darstellt, können Sportwochen wie beispielsweise Wintersportwochen einen wichtigen Beitrag dahingehend leisten, die Schüler und Schülerinnen zu lebenslangem Sporttreiben zu motivieren. Viele Schüler und Schülerinnen kommen auf Schulsportkursen

oft zum ersten Mal mit Wintersport in Berührung; sie haben dabei die Möglichkeit, Sportarten wie Skifahren oder Snowboarden zu erlernen, was Grundlage dafür sein kann, dass sie diesen Sport auch im weiteren Lebensverlauf privat ausführen und der Wintersport möglicherweise Teil eines lebenslangen Sporttreibens wird. Nach Arbesser et al. (2008) ist beispielsweise jeder fünfte Skifahrer bzw. jede fünfte Skifahrerin in Österreich durch den Schulsikurs zum Wintersport gekommen.

3.3 Bewegung und Sport in den Schulen Österreichs

Der österreichische Schulsport ist von den Begriffen Bewegung, Bewegungserziehung und Bewegungskultur geprägt. Könnens- und leistungsorientierte, spielerische, gestalterische, gesundheitsorientierte und erlebnishafte Bewegungshandlungen sind die Ansatzpunkte im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Nicht nur die Entwicklung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten soll Teil des Sportunterrichts sein, der Anspruch des sozialen Lernens und Handelns im Sport wird immer größer. Der Fair-play-Gedanke ist ein durchgehendes pädagogisches Prinzip im Schulsport, die Entstehung eines „Wir“- Gefühls soll unter anderem mit Hilfe verschiedenster sportlicher Aktivitäten ermöglicht werden. Die Integration von Schülern und Schülerinnen anderer ethnischer und kultureller Herkunft findet im Sportunterricht eine gute Umsetzungsmöglichkeit. Vom Schulsport wird einerseits die Erziehung zum Sport und andererseits die Erziehung durch Sport gefordert. Im Folgenden werden diese beiden pädagogischen Forderungen des Schulsports erklärt.

3.3.1 Die Erziehung zum Sport

Größing (2007, S.36) versteht unter der Erziehung zum Sport die „[...] Planung, Durchführung und Auswertung der Lehr- und Lernprozesse, welche beim Lernenden die Aneignung und Verbesserung motorischer Fertigkeiten, motorischer Eigenschaften und sportspezifischen Handlungsweisungen gewährleisten“. Bei dieser Art der Erziehung wird Sport als Hilfestellung für einen motorischen Kompetenzerwerb verstanden und soll Schüler und Schülerinnen zu einem lebenslangen Sporttreiben motivieren. Ziel der Erziehung zum Sport ist es, Schülern bzw. Schülerinnen eine umfangreiche sportliche Basis für ihr zukünftiges Leben zu vermitteln (Größing, 2007).

3.3.2 Die Erziehung durch Sport

Die Erziehung durch Sport zielt auf einen ganzheitlichen Förderprozess und die Persönlichkeitsbildung des Kindes ab. Die Schüler und Schülerinnen sollen im Sportunterricht neben motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zugleich soziale Schlüsselqualifikationen erwerben wie beispielsweise Selbstbestimmung, Solidarität, Fairness und Kooperationsbereitschaft. Die Trennung der Erziehung zum Sport und der Erziehung durch Sport ist allerdings nur aus theoretischer Sicht sinnvoll. Im Sportunterricht sollten beide erzieherischen Ansprüche präsent sein und eine Einheit bilden (Gröbning, 2007).

Die Bedeutung des Sports für die Entwicklung junger Menschen wird in der Schule insofern berücksichtigt, als in allen Schulen mit Ausnahme der Berufsschulen der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport als Pflichtgegenstand geführt wird. In der Volksschule werden Buben und Mädchen in Bewegung und Sport gemeinsam unterrichtet und bereits benotet. Ab der fünften Schulstufe wird der Unterrichtsgegenstand von Fachlehrern und Fachlehrerinnen nach Geschlechtern getrennt erteilt. Ausnahmen für ein gemeinsames Sporttreiben von Buben und Mädchen bilden geeignete Unterrichtssituationen und sportliche Schwerpunktsetzungen an Schulen. Schüler und Schülerinnen, die über den Pflichtgegenstand hinaus Sport in der Schule treiben wollen, können sich für Unverbindliche Übungen anmelden, die sie dann auch besuchen müssen, jedoch darin nicht benotet werden. Ziel der Unverbindlichen Übungen ist die Vertiefung, Ergänzung oder Erweiterung der Lerninhalte des Pflichtgegenstandes Bewegung und Sport.

Auch Wintersportwochen sind Teil der Schulausbildung und dienen der Ergänzung und Erweiterung des Lehrstoffes des Unterrichtsgegenstandes Bewegung und Sport. Im folgenden Kapitel wird auf Daten, Fakten und Zahlen in Bezug auf die Durchführung von Wintersportwochen an österreichischen Schulen eingegangen und es werden die im Jahr 2011 ins Leben gerufene „Servicestelle Wintersportwochen“ und deren zentrale Anliegen vorgestellt. Weiters werden Ergebnisse von Studien der Universität Bayreuth zum Einfluss von Wintersportwochen und Sommersportcamps auf das Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen präsentiert.

3.4 Mehrtägige Schulveranstaltungen mit sportlichem Schwerpunkt – die Wintersportwoche an österreichischen Schulen

3.4.1 Daten, Fakten und Zahlen der Wintersportwoche

Eine vom Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien ausgewertete und vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur veröffentlichte Erhebung zur Situation der Schulveranstaltungen mit bewegungserzieherischem Schwerpunkt an österreichischen Schulen im Schuljahr 2010/2011 zeigt folgende Ergebnisse hinsichtlich der Durchführung von Wintersportwochen:

- Anzahl der Wintersportwochen: Im Schuljahr 2010/2011 wurden 2845 mehrtägige Schulveranstaltungen mit Wintersportaktivitäten durchgeführt. Im Schuljahr 2005/2006 waren es noch 3102.
- Gesamtteilnehmer und Gesamtteilnehmerinnen: Rund 133.000 Schüler und Schülerinnen (Gesamtschüler- und Gesamtschülerinnenanzahl ca. 989.000) nahmen im Schuljahr 2010/2011 an Wintersportwochen teil. Im Schuljahr 2005/2006 waren es rund 149.000 (Gesamtschüler- und Gesamtschülerinnenanzahl ca. 1.047.000).
- Wintersportart: Österreichweit war die am häufigsten durchgeführte Wintersportart bei mehrtägigen Schulveranstaltungen Ski Alpin mit 55,6% und Snowboard mit 32%.
- Schulteilnahmeanzahl: 1.716 von insgesamt 6.142 österreichischen Schulen veranstalteten im Schuljahr 2010/2011 zumindest eine Wintersportwoche oder eine Projektwoche mit überwiegend wintersportlichen Aktivitäten.
- Schultypen: Gemessen an der Gesamtzahl ist der Anteil der Schüler und Schülerinnen, die im Schuljahr 2010/2011 an einer Wintersportwoche teilnahmen, in der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen mit 34,4% am höchsten, gefolgt von der Schüler- und Schülerinnenanzahl in den Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen mit 25,7% (Methlagl, Norden & Weiß, 2011).

Eine von Kepplinger (2009) durchgeführte Studie zur Situation der Wintersportwochen an österreichischen Schulen setzt sich ebenso mit der Entwicklung bzw. dem Rückgang von Wintersportwochen in den vergangenen 30 Jahren auseinander. Die Untersuchung zeigt, dass der bisherige Höchststand der Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Wintersportwochen im Schuljahr 1979/1980 mit einer Anzahl von rund 252.000 Schülern und Schülerinnen

nen erreicht wurde. Kepplinger (2009, S.i-ii) erklärt den Rückgang von Wintersportwochen seit dem Schuljahr 1993/1994 folgendermaßen: „Stark vereinfacht kann man festhalten, dass rund 37% des Rückgangs bei den Wintersportwochen seit 1993/94 auf demographische Veränderungen zurückzuführen sind, die verbleibenden rund 63% des Rückgangs bei den Wintersportwochen könnten eine Folge der Verschiebung zu Sommersportwochen (und in kleinem Umfang zu Sprachwochen) sein.“

Nach Arbesser et al. (2008, S. 36) wird die abnehmende Attraktivität von Schulsikikursen in der öffentlichen Diskussion vor allem der Kostenzunahme zugeschrieben: „Die (relativ) hohen Kosten der Teilnahme an Schulsikikursen führen dazu, dass Eltern in diesem Bereich verstärkt sparen und Kinder daher auf eine Teilnahme verzichten müssen“. Arbesser et al. (2008, S. 37) betonen, dass finanzielle Fördermaßnahmen in diesem Bereich wünschenswert und erforderlich wären, nicht allein aufgrund der positiven Auswirkung von Schulsikikursen auf die lebenslange Ausübung von Wintersportaktivitäten, wie die Autoren folgendermaßen zusammenfassen:

Die Teilnahme an Schulsikikursen verringert die Wahrscheinlichkeit, dass zu einem späteren Zeitpunkt die Wintersportaktivitäten wieder eingestellt werden. Hat eine Person einen Schulsikikurs besucht, so hört davon nur jede Fünfte später damit auf, Wintersportaktivitäten auszuüben. Betrachtet man zu Vergleichszwecken die Gruppe jener Personen, die keinen Schulsikikurs besucht haben, lässt sich feststellen, dass davon rund jede Dritte später die Aktivitäten einstellt.

3.4.2 Servicestelle Wintersportwochen

Die aus einem gemeinsamen Projekt von Sport, Schule und Wirtschaft im Jahr 2011 entstandene „Servicestelle Wintersportwochen“ soll Wintersportwochen für Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen sowie Eltern attraktiver machen. Sie hat es sich zum zentralen Ziel gesetzt, die Durchführung von Wintersportwochen an österreichischen Schulen zu fördern.

Als Aufgaben und Schwerpunkte der Servicestelle Wintersportwochen werden folgende Bereiche genannt (BMFWF, 2015):

- Ein wesentliches Ziel ist die bundesweite Bewerbung des „Wintersportwochen-Gedankens“, unter anderem im Sinne von entsprechenden Imagekampagnen.
- Ein zentrales Anliegen ist es, Kinder und Jugendliche für Schneesportaktivitäten zu begeistern und zu lebenslangem Sporttreiben zu motivieren.
- Die Servicestelle Wintersportwochen sieht ihre Funktion weiters als Informationsdrehscheibe für Lehrer und Lehrerinnen, Schüler und Schülerinnen sowie für Eltern.
- Ebenfalls sollen Unterstützungsangebote für Schüler und Schülerinnen und Eltern koordiniert, mitentwickelt und verbreitet werden.
- Ein weiteres Anliegen ist es, die Aus- und Weiterbildung im Bereich der Wintersportarten für Lehrer und Lehrerinnen zu forcieren.

Auf der Homepage der Servicestelle Wintersportwochen werden zahlreiche Argumente genannt, die die Durchführung von Wintersportwochen befürworten. Dabei wird unter anderem auf Ergebnisse einer am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth durchgeführten Studie hingewiesen, die positive Einflüsse und Wirkungen von Wintersportwochen auf das Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen zeigen konnte. Die Hauptanliegen und die wichtigsten Ergebnisse dieser Studie werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

3.4.3 Ergebnisse einer Studie zum Einfluss von Schulschikursen auf das Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen

Anliegen und Ziel der Studie war es, die Wirkungen von Schulschikursen auf die Persönlichkeiten von Jugendlichen, im Speziellen auf deren Selbstkonzept, zu untersuchen. Die Autoren Kuhn, Ströhla und Brehm (2001) weisen zwar daraufhin, dass es bereits vor der Untersuchung vorwissenschaftliche Befunde von Lehrern und Lehrerinnen sowie von Eltern gegeben hätte, die davon berichteten, dass ihre Schüler und Schülerinnen bzw. ihre Kinder nach Schulschikursen „irgendwie verändert“ wären, dass es aber bis dahin keinerlei Untersuchungen gegeben hätte, die diese Beobachtungen stützen bzw. bestätigen würden.

Im theoretischen Teil der Studie wird auf Untersuchungsergebnisse von Querschnittstudien aufmerksam gemacht, die gezeigt haben, dass „sportlich aktive Jugendliche (beiden Geschlechts) zumeist über ein positiveres Körper- und Selbstkonzept verfügen als Nichtaktive“ (Kuhn, Ströhla & Brehm, 2001, S.4). Weiters konnten Längsschnittstudien Zusam-

menhänge zwischen der sportlichen Aktivität und der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts nachweisen. Auf der Grundlage dieser Untersuchungsergebnisse gehen die Autoren davon aus, dass durch sportliche Aktivitäten das Selbstkonzept differenziert werden kann und positiver bewertet wird (Kuhn, Ströhla & Brehm, 2001).

Für die Untersuchung wurde die Forschungsfrage wie folgt formuliert (Kuhn, Ströhla & Brehm, 2001, S.5): „Unterscheidet sich das Selbstkonzept von Jugendlichen unmittelbar vor einem Skikurs von ihrem Selbstkonzept unmittelbar nach dem Skikurs?“

Für die Untersuchung wurde der standardisierte Selbstkonzept-Fragebogen nach Piers-Harris verwendet, dessen Skala aus 80 Items besteht, die in die folgenden sechs Dimensionen aufgegliedert sind: Verhalten, Intellektuelles Vermögen und Schulleistung, Körperliche Erscheinung und Eigenschaften, Ängstlichkeit, Beliebtheit, Glücklichkeit und Zufriedenheit. 113 Jugendliche, davon 67 Mädchen und 46 Jungen, von insgesamt drei Skikursen nahmen an der Untersuchung teil; das Durchschnittsalter der Teilnehmer und Teilnehmerinnen betrug dabei 12,71 Jahre. Für die Erhebung wurde ein Pretest-Posttest-Verfahren gewählt; die Schüler und Schülerinnen füllten den Fragebogen zuerst unmittelbar nach der Anreise sowie erneut unmittelbar vor der Abreise aus. Alle Items waren dabei entsprechend der Selbsteinschätzung der Schüler und Schülerinnen mit „ja“ oder „nein“ anzukreuzen (Kuhn, Ströhla & Brehm, 2001). Die Auswertung der Untersuchung konnte folgende Ergebnisse zeigen:

- Die Jugendlichen weisen nach dem Skikurs ein positiveres globales Selbstwertgefühl auf als vor dem Skikurs.
- Die Jugendlichen schätzen am Ende des Skikurses ihr Verhalten als sicherer und weniger problematisch ein.
- Die Jugendlichen fühlen sich am Ende des Skikurses den schulischen Anforderungen besser gewachsen als am Anfang.
- Die Jugendlichen bewerten ihre körperliche Erscheinung und ihre körperlichen Eigenschaften nach dem Skikurs höher als vor dem Skikurs.
- Die Jugendlichen schätzen sich insgesamt als wenig besorgt oder ängstlich, also recht zuversichtlich ein; die Skikurswoche hat darauf kaum Einfluss.
- Die Jugendlichen bewerten ihre Beliebtheit – als Ausdruck sozialer Eingebundenheit – nach dem Skikurs höher als vor dem Skikurs.

- Die Jugendlichen schätzen sich insgesamt als glücklich und zufrieden ein; die Zeit im Skikurs nimmt darauf kaum Einfluss (Kuhn, Ströhla & Brehm, 2001, S.7-8).

Ob die höhere Selbsteinschätzung der Jugendlichen nach dem Skikurs, die durch die Ergebnisse nachgewiesen werden konnte, von Dauer ist, kann aufgrund des Untersuchungsdesigns nicht beantwortet werden; dies müsste mit Längsschnittuntersuchungen untersucht werden. Dennoch können die Ergebnisse der Untersuchung als bedeutendes Argument für die Durchführung von Wintersportwochen gesehen werden, wie auch die Autoren in der Zusammenfassung ihrer Studie betonen:

Es wird [...] deutlich, dass schulische Sportwochen das Selbstwertgefühl von Jugendlichen auf ein höheres Ausgangsniveau bringen können und somit eine günstige Grundlage für weitere pädagogische Interventionen darstellen. Insofern sind Skikurse zu den schulischen Veranstaltungen zu rechnen [...]. Wir meinen deshalb, dass unsere Ergebnisse die Diskussionen um den Sinn von Schulschikursen bereichern können. (Kuhn, Ströhla & Brehm, 2001, S.8)

3.4.4 Ergebnisse einer Studie zum Einfluss von erlebnispädagogisch orientierten Sommersportcamps auf das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen

Die positiven Ergebnisse der Studie des vorangehenden Kapitels veranlassten Gröner, Kuhn und Ströhla (2002) zu untersuchen, ob positive Veränderungen des Selbstkonzeptes von Kindern und Jugendlichen auch im Zusammenhang mit erlebnispädagogisch orientierten Sommersportcamps nachgewiesen werden können.

Die Dauer des durchgeführten Sommersportcamps betrug sechs Tage; zum inhaltlichen Rahmenprogramm können Aktivitäten wie kletterspezifische Aufgaben im Kletterpark sowie an einer Felswand, Abenteuerwanderungen mit Bachüberquerungen, Kanu fahren, Naturerfahrungsspiele, durch Höhlen gehen, und viele mehr gezählt werden. An der Untersuchung nahmen insgesamt 132 Jugendliche, davon 101 Jungen und 31 Mädchen, im Alter zwischen 10 und 15 Jahren teil. Für die Untersuchung wurde ebenfalls der standardisierte Selbstkonzept-Fragebogen nach Piers-Harris verwendet, dessen Skala aus 80 Items besteht, die wiederum in die folgenden sechs Dimensionen aufgliedert sind: Verhalten, Intellek-

tuelles Vermögen und Schulleistung, Körperliche Erscheinung und Eigenschaften, Ängstlichkeit, Beliebtheit, Glücklichein und Zufriedenheit. Auch für diese Erhebung wurde ein Pretest-Posttest-Verfahren gewählt; die Schüler und Schülerinnen füllten den Fragebogen zuerst unmittelbar nach der Anreise sowie erneut unmittelbar vor der Abreise aus. Alle Items waren von den Schülern und Schülerinnen mit „ja“ oder „nein“ anzukreuzen (Gröner, Kuhn & Ströhla, 2002). Die Auswertung der Untersuchung konnte zeigen, dass in allen Dimensionen – mit Ausnahme der Dimension „Glücklichsein und Zufriedenheit“ – die Posttest-Werte signifikant über den Pretest-Werten liegen. Im Einzelnen konnten folgende Entwicklungen bestätigt werden:

- Die Jugendlichen schätzen am Ende der Erlebniswoche ihr Verhalten als sicherer und weniger problematisch ein.
- Die Jugendlichen fühlen sich am Ende der Erlebniswoche den schulischen Anforderungen besser gewachsen als am Anfang.
- Die Jugendlichen bewerten ihre körperliche Erscheinung und Eigenschaften nach der Erlebniswoche höher als vorher.
- Die Jugendlichen schätzen sich nach der Erlebniswoche als weniger besorgt oder ängstlich ein.
- Die Jugendlichen bewerten ihre Beliebtheit – als Ausdruck sozialer Eingebundenheit – nach der Erlebniswoche höher als vorher.
- Die Ergebnisse der Dimension „Glücklichsein und Zufriedenheit“ nach der Erlebniswoche unterscheiden sich nur gering von denen vorher.
- In Bezug auf das Gesamtprojekt lässt sich ein signifikant positiver Unterschied des Gesamt-Selbstkonzept-Werts zwischen Pretest und Posttest feststellen (Gröner, Kuhn & Ströhla, 2002).

Auch die äußerst positiven Ergebnisse dieser Untersuchung können die Frage, von welcher Dauer die höheren Selbstwertkonzepte nach dem Sommersportcamp sind, nicht beantworten. Dennoch fassen die Autoren und die Autorin die Bedeutung der Untersuchungsergebnisse folgendermaßen zusammen:

Vor dem Hintergrund unserer Daten gehen wir davon aus, dass eine zielgerichtete (erlebnis-) pädagogisch geplante Sommersportwoche die

positive Entwicklung des jugendlichen Selbstkonzepts fördern kann. [...] Gruppenleitern [sic] in Schule und Freizeit dürfen deshalb zuversichtlich sein, dass die Durchführung solcher [...] Wochen für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen von großem Wert sein kann. (Gröner, Kuhn & Ströhla, 2002, S.23-24)

3.5 Resümee

Dieses Kapitel hat die Ansprüche an das Unterrichtsfach Bewegung und Sport verdeutlicht. Vom gegenwärtigen österreichischen Schulsport wird neben der Entwicklung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem der Erwerb sozialer Kompetenzen gefordert. Es wurde gezeigt, dass der Sport und speziell der Schulsport soziale bzw. sozialerzieherische Funktionen besitzt und einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern und Schülerinnen leisten kann. Mehrtägige Schulveranstaltungen mit sportlichem Schwerpunkt sind Teil der Schulausbildung und dienen der Ergänzung und Erweiterung des Lehrstoffes des Unterrichtsgegenstandes Bewegung und Sport. Dass Sportwochen jedoch „mehr“ sind als eine lehrstoffbezogene Ergänzung des Gegenstandes Bewegung und Sport, konnte durch Ergebnisse zweier Untersuchungen zur Thematik aufgezeigt werden. Auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse kann angenommen werden, dass schulische Sportwochen neben dem Erwerb motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso soziale Prozesse im Individuum positiv beeinflussen und Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeit stärken. Bereits existierende Untersuchungen, die der Frage nachgehen, inwiefern die Durchführung von Wintersportwochen zu einer positiven Veränderung des Klimas von Schulklassen führen kann, konnten soweit nicht gefunden werden. Oftmals gehörte vorwissenschaftliche Befunde von Lehrern und Lehrerinnen und Schülern und Schülerinnen, die das Gefühl äußern, dass das Klassenklima nach Sportwochen besser wäre als zuvor, sollen in der vorliegenden Arbeit wissenschaftlich untersucht werden. Die Anlage der Untersuchung sowie die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse werden in den folgenden Kapiteln beschrieben.

4 ANLAGE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

Die Überlegungen und Aspekte im vorausgegangenen theoretischen Teil geben die Zielrichtung dieser empirischen Untersuchung an. Die Arbeit beschäftigt sich mit eventuellen Veränderungen der Klassenklimata von AHS-Unterstufenklassen und NMS-Klassen nach der Durchführung von Wintersportwochen.

Bei der im Rahmen der Diplomarbeit durchgeführten Untersuchung handelt es sich um eine quantitativ-empirische Forschungsmethode; für die Erhebung wurde ein Pretest-Posttest-Verfahren gewählt. Dieses Kapitel soll den theoretischen Rahmen der Untersuchung zeigen. Dabei wird zuerst auf die Thematik des Fragebogens sowie in weiterer Folge auf die Forschungsfragen, die Hypothesen und die Stichprobe näher eingegangen.

4.1 Beschreibung des Klassenklimafragebogens

Für die Untersuchung wurde der „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Schulstufe (LFSK 4-8)“ in adaptierter Form verwendet. Es handelt sich dabei um ein standardisiertes Verfahren zur Erfassung des Klimas von Schulklassen und Schulen aus Sicht von Schülern und Schülerinnen von der 4. bis zur 8. Schulstufe. Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen, die sich zum einen auf die einzelne Schulklasse und zum anderen auf die Schule als Ganzes beziehen. Zwei zusätzliche Fragen erheben die Schulfreude und die Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen. Der Fragebogen kann als Einzelverfahren zur Feststellung der Klimawahrnehmung eines einzelnen Schülers bzw. einer einzelnen Schülerin sowie als Gruppenverfahren zur Ermittlung des Klimas von Klassen und Schulen verwendet werden (Eder & Mayr, 2000). Da die Arbeit darauf abzielt, eventuelle Veränderungen der Klassenklimata von Allgemeinbildenden Höheren Schulen und Neuen Mittelschulen zu untersuchen, wurde lediglich der erste Teil, der das Klima der Schulklasse erhebt, verwendet. Der Originalteil umfasst 42 Items, die 14 Elemente des Klimas erfassen. Für die vorliegende Untersuchung wurden 27 der insgesamt 42 Items ausgewählt, die insgesamt neun Elemente des Klimas erfassen. Diejenigen Elemente, die ausschließlich unterrichts- und leistungsbezogene Prozesse - demnach das Unterrichtsklima - fokussieren, wurden weggelassen, da diese für die vorliegende Arbeit nicht relevant sind. Der für die Beantwortung der Forschungsfragen vorliegender Arbeit adaptierte Fragebogen wird im Folgenden genauer beschrieben.

4.1.1 Elemente und Dimensionen des Fragebogens auf Klassenebene

Der Fragebogen umfasst 27 Items, die die folgenden neun Elemente des Klimas erfassen:

- Gerechtigkeit: Ausmaß, in dem sich Schüler und Schülerinnen sachlich und im Vergleich zu ihren Mitschülern und Mitschülerinnen gerecht und fair behandelt fühlen.
- Pädagogisches Engagement: Ausmaß und Häufigkeit persönlich-förderlichen, zuwendenden, sorgenden, bemühten und nicht-lenkenden Lehrer- und Lehrerinnenverhaltens.
- Mitsprache: Ausmaß, in dem sich Schüler und Schülerinnen an Entscheidungen beteiligen können.
- Restriktivität: Ausmaß stark lenkenden, kontrollierenden, herabsetzenden und autoritären Verhaltens von Lehrern und Lehrerinnen.
- Gemeinschaft: Ausmaß des Zusammenhalts und der wechselseitigen Sympathie zwischen den Schülern und Schülerinnen einer Klasse.
- Rivalität: Ausmaß, in dem in einer Klasse individueller Erfolg und individuelles Leistungsstreben zu Lasten der Mitschüler und Mitschülerinnen dominiert.
- Störneigung: Ausmaß, in dem die Schüler und Schülerinnen einer Klasse nach ihren eigenen Angaben wenig Disziplin halten bzw. absichtlich stören.
- Lernbereitschaft: Ausmaß, in dem sich die Schüler und Schülerinnen einer Klasse selbst bzw. insgesamt als lernwillig und lerninteressiert beschreiben.
- Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht: Ausmaß, in dem die Schüler und Schülerinnen aktiv und eigenständig im Unterricht mitarbeiten können. (Eder & Mayr, 2000, S.6)

Diese neun Elemente des Klimas auf Klassenebene werden durch jeweils drei Items gemessen, der Fragebogen umfasst also insgesamt 27 Items. Bei der Bearbeitung des Fragebogens sollten die Probanden und Probandinnen bei allen 27 Items entscheiden, wie genau die vorgegebenen Aussagen zutreffen. Dabei wurde von den Untersuchungsteilnehmern und Untersuchungsteilnehmerinnen bei jedem der 27 Items eine von vier Zahlen ausgewählt (4-stufige Skala), die folgende inhaltliche Bedeutung haben:

1 = trifft zu (diese Aussage stimmt)

2 = trifft eher zu (diese Aussage stimmt eher)

3 = trifft weniger zu (diese Aussage stimmt eher nicht)

4 = trifft nicht zu (diese Aussage stimmt nicht)

Eine zusätzliche Frage, die nicht Teil des Fragebogens von Eder und Mayr (2000) ist, erhebt die Zufriedenheit der Schüler und Schülerinnen mit dem Klassenklima insgesamt. Die Zusatzfrage zur Zufriedenheit der Schüler und Schülerinnen mit dem Klassenklima insgesamt wurde mit einer „Gesichterskala“ nach Schulnotensystem (5-stufige Skala) erhoben. Ihre Formulierung lautet wie folgt: „Wie zufrieden bist du mit dem Klassenklima in deiner Klasse insgesamt?“.

4.1.2 Gründe für die Wahl des LFSK 4-8

Der „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Schulstufe (LFSK 4-8)“ von Eder und Mayr (2000) stellt nicht das einzige deutschsprachige Verfahren zur Erfassung der schulischen Lernumwelt von Schülern und Schülerinnen dar, erwies sich allerdings für die Ansprüche der vorliegenden Untersuchung als beste Option. Der erste deutschsprachige Klimafragebogen, der „Lernsituationstest“, wurde von Kahl, Buchmann und Witte im Jahre 1977 entwickelt. Er besteht aus vier Dimensionen und erfasst vorrangig das Unterrichtsklima. Dreesmann entwickelte 1979 ebenfalls einen Fragebogen zum Unterrichtsklima mit neun Dimensionen. Die Klima-Skalen von Fend (1977) sind ein Instrument zur Erfassung des Schulklimas und beinhalten Skalen zum Inhaltsaspekt, zum Interaktionsaspekt und zum Beziehungsaspekt. Die „Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO)“ von Von Saldern und Littig (1987) verbinden bereits bestehende Fragebögen mit neu entwickelten Skalen. Die von Oswald et al. 1989 entwickelten „Wiener Klima-Skalen“ umfassen nicht nur die Schüler- und Schülerinnenperspektive, sondern beziehen sowohl Schüler und Schülerinnen als auch Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen und Eltern mit ein (Janke, 2006).

Eder und Mayr (2000) schreiben diesen Verfahren jedoch viele Einschränkungen bei der Anwendung mit Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe zu. So berücksichtigt der „Lernsituationstest“ beispielsweise die Interaktion zwischen Schüler und Schülerinnen und Lehrer und Lehrerinnen kaum, der Fragebogen zum Unterrichtsklima von Dreesmann sowie die „Landauer Skalen zum Sozialklima“ beziehen sich in den interaktionsbezogenen Dimensionen nur auf den Lehrer bzw. die Lehrerin in einem bestimmten Fach. Die Klima-

Skalen von Fend erfassen vorwiegend das Klima in der Schule als Ganzes und gehen weniger auf das Klassenklima und die Beziehungen der Schüler und Schülerinnen in der Klasse ein, die Wiener Klima-Skalen von Oswald et al. schließen wiederum den Unterrichtsbereich weitgehend aus (Eder & Mayr, 2000).

Die Adaption des Fragebogens auf Grundlage des Klassenteils des „Linzer Fragebogens zum Schul- und Klassenklima“ erweist sich als besonders günstig für diese Untersuchung, da sowohl die Beziehungen zwischen den Schülern bzw. Schülerinnen und Lehrern bzw. Lehrerinnen sowie die Beziehungen der Schüler und Schülerinnen untereinander erhoben werden.

4.2 Forschungsfragen

Während in der Einleitung der Arbeit die zentrale Forschungsfrage zunächst noch ungerichtet formuliert wurde (Verändert sich das Klassenklima von Schulklassen an Neuen Mittelschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen nach Durchführung einer Wintersportwoche?), wird aufgrund der im Theorieteil gewonnenen Erkenntnisse, die positive Einflüsse von Sportwochen auf soziale Prozesse im Individuum und in der sozialen Gruppe annehmen lassen, eine bestimmte Richtung der Veränderung der Klassenklimata nach Durchführung von Wintersportwochen angenommen. Die zentrale Forschungsfrage wird demnach wie folgt formuliert:

Verbessert sich das Klassenklima von Schulklassen an Neuen Mittelschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen nach Durchführung einer Wintersportwoche?

Aus dieser zentralen Frage ergeben sich folgende Bereiche, die zur empirischen Beantwortung anstehen:

- **Klima-Elemente und Zufriedenheit insgesamt:** Gibt es einen Unterschied in der Gesamtstichprobe hinsichtlich der einzelnen Klima-Elemente (Gerechtigkeit, Pädagogisches Engagement, Mitsprache, Restriktivität, Gemeinschaft, Rivalität, Störneigung, Lernbereitschaft, Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht) und der Zufriedenheit mit dem Klassenklima insgesamt vor und nach Durchführung der Wintersportwoche?
- **Schulform:** Gibt es einen Unterschied zwischen Schülern und Schülerinnen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen einerseits und Neuen Mittelschulen anderer-

seits hinsichtlich der einzelnen Klima-Elemente und der Zufriedenheit mit dem Klassenklima insgesamt vor und nach Durchführung der Wintersportwoche?

4.3 Hypothesenbildung

Ziel der Wissenschaft ist es, möglichst „wahre“ und informative Hypothesen zu entwickeln, die zur Erklärung von bestimmten Zusammenhängen und zum Problemlösen benötigt werden (Wellenreuther, 2000).

Bortz und Döring (2006, S.4) definieren wissenschaftliche Hypothesen als „[...] Annahmen über reale Sachverhalte (empirischer Gehalt, empirische Untersuchbarkeit) in Form von Konditionalsätzen. Sie weisen über den Einzelfall hinaus (Generalisierbarkeit, Allgemeingrad) und sind durch Erfahrungsdaten widerlegbar (Falsifizierbarkeit)“.

„Die statistische Hypothese sagt das Ergebnis einer empirischen Untersuchung vorher (Prognose) und gibt durch ihren theoretischen Hintergrund gleichzeitig eine Erklärung des untersuchten Effektes.“ (Bortz & Döring, 2006, S.23)

Alternativhypothesen

Alternativhypothesen zielen darauf ab, besondere Unterschiede, Zusammenhänge oder Veränderungen aufzuzeigen, um interessante oder praktisch bedeutsame Effekte nachzuweisen (Bortz & Döring, 2006).

Die Alternativhypothesen, die dieser Arbeit zugrunde liegen und überprüft werden sollen, werden folgendermaßen formuliert:

- Es gibt einen Unterschied in der Gesamtstichprobe hinsichtlich der Klassenklimawahrnehmung (Gerechtigkeit, Pädagogisches Engagement, Mitsprache, Restriktivität, Gemeinschaft, Rivalität, Störneigung, Lernbereitschaft, Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht, Zufriedenheit insgesamt) vor und nach Durchführung der Wintersportwoche.
- Es gibt einen Unterschied zwischen Schülern und Schülerinnen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen einerseits und Schülern und Schülerinnen von Neuen Mittelschulen andererseits hinsichtlich der Klassenklimawahrnehmung (Pädagogisches Engagement, Restriktivität, Mitsprache, Gerechtigkeit, Gemeinschaft, Rivalität, Lernbereitschaft, Störneigung, Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unter-

richt, Zufriedenheit insgesamt) vor und nach Durchführung einer Wintersportwoche.

4.4 Untersuchungsdesign

Tabelle 2: Untersuchungsdesign

Gesamtstichprobe N = 342			
Neue Mittelschulen N = 156		Allgemeinbildende Höhere Schulen N = 186	
72 Mädchen	84 Buben	92 Mädchen	94 Buben
Datenerhebung mittels Fragebogen im Dezember 2014 vor Durchführung der Wintersportwoche sowie Datenerhebung mittels Fragebogen im Dezember 2014 und Jänner 2015 zwei Wochen nach Durchführung der Wintersportwoche			

Im Dezember 2014 wurde die Pretest-Untersuchung mittels Fragebogen an insgesamt sechs Schulen in Niederösterreich unmittelbar vor Durchführung der Wintersportwochen durchgeführt; drei Neue Mittelschulen und drei Allgemeinbildende Höhere Schulen waren beteiligt. Die Gesamtstichprobe umfasst 342 Probanden; dabei nahmen 84 Schüler und 72 Schülerinnen von Neuen Mittelschulen und 94 Schüler und 92 Schülerinnen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen an der Untersuchung teil. Zwei Wochen nach Durchführung der Wintersportwochen wurde eine Posttest-Untersuchung mittels desselben Fragebogens durchgeführt. Die Auswertung der erhobenen Daten soll potentielle Unterschiede in der Klassenklimawahrnehmung vor und nach Durchführung der Wintersportwochen ermitteln.

4.5 Stichprobe

Untersucht wurden NMS-Klassen und AHS-Klassen in Niederösterreich, in denen die Schüler und Schülerinnen im Schuljahr 2014/15 die sechste Schulstufe besuchen. Hauptkriterium für die Auswahl der sechsten Schulstufe als Testgruppe war, dass die Schüler und Schülerinnen zum ersten Mal in ihrer schulischen Karriere an einer mehrtägigen Schulveranstaltung mit sportlichem Schwerpunkt teilnehmen, und demnach die im Zuge der Wintersportwoche gesammelten Eindrücke und Erfahrungen in dieser Form für die Schüler und Schülerinnen „neue“ Erfahrungen darstellen.

Die Stichprobe setzt sich aus folgenden Schulen zusammen:

Tabelle 3: Stichprobe

Neue Mittelschulen			Allgemeinbildende Höhere Schulen		
Schule	Klasse	Schüler- und Schülerinnenanzahl	Schule	Klasse	Schüleranzahl
NMS 1	2a; 2b; 2c;	69	AHS 1	2a; 2b; 2c; 2d;	83
NMS 2	2a; 2b;	47	AHS 2	2a; 2b; 2c;	51
NMS 3	2a; 2b;	40	AHS 3	2c; 2d; 2e;	52

Insgesamt wurden 342 Fragebögen an drei Neuen Mittelschulen und drei Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Niederösterreich sowohl vor Durchführung der jeweiligen Wintersportwochen als auch zwei Wochen nach Rückkehr von den Wintersportwochen ausgeteilt und retourniert. Dabei fielen auf die Neuen Mittelschulen 156 und auf die Allgemeinbildenden Höheren Schulen 186 Fragebögen.

4.6 Ablauf und Inhalte der Wintersportwochen der Untersuchungsschulen

Nach den jeweiligen Posttest-Untersuchungen an den einzelnen Schulen wurden Gespräche mit den Leitern bzw. Leiterinnen der Wintersportwochen geführt, um Einblicke in die wesentlichen Abläufe der Sportwochen sowie in das sportliche Programm und die Abendgestaltungen zu erhalten. In allen sechs Untersuchungsschulen konnten die Schüler und Schülerinnen zwischen „Skifahren“ und „Snowboarden“ wählen; in einer Allgemeinbildenden Höheren Schule wurde außerdem „Langlaufen“ angeboten. Bei allen Untersuchungsschulen dauerte die Wintersportwoche mindestens sechs Tage; eine Neue Mittelschule und eine Allgemeinbildende Höhere Schule blieben insgesamt sieben Tage in der gewählten Skiregion. Das sportliche Programm war in allen untersuchten Schulen sehr ähnlich; es wurde sowohl vormittags als auch nachmittags die von den Schülern und Schülerinnen gewählte Wintersportart erlernt, verbessert sowie perfektioniert. Die Skikursleiter und Skikursleiterinnen sowie die Begleitlehrer und Begleitlehrerinnen aller Schulen legten

großen Wert auf ein gemeinsames Abendprogramm mit allen am Skikurs teilnehmenden Schülern und Schülerinnen sowie Lehrern und Lehrerinnen. Dabei gab es unter anderem Karaoke-Abende, „Discos“, Wettbewerbsspiele in Kleingruppen, Quizabende, „improvisierte“ Theaterspiele sowie sportliche Wettbewerbe in Fußball, Handball, Volleyball, Tischfußball und Bowling. In allen Schulen wurde nach Rückkehr von den Wintersportwochen von positiven Erfahrungen und Erlebnissen berichtet; es gab keine groben Regelverstöße oder Verhaltensschwierigkeiten seitens der Schüler und Schülerinnen, keine Unfälle oder sonstige negative Ereignisse. Die Skikursleiter und Skikursleiterinnen waren mit dem Ablauf und der Durchführung der Wintersportwochen zufrieden und berichteten von einer insgesamt sehr positiven Dynamik und einer – ihren Einschätzungen zufolge – positiven Bereicherung für das Klassenklima.

Eine statistische Analyse dieses subjektiven Empfindens folgt im nächsten Kapitel. Damit kann unter Einhaltung wissenschaftlicher Grundsätze weitestgehend objektiv beurteilt werden, ob nach der Durchführung der Wintersportwoche tatsächlich eine Veränderung des Klassenklimas feststellbar ist.

5 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel steht die Evaluation im Mittelpunkt. Es folgt zunächst die Reliabilitätsanalyse, danach die deskriptive Darstellung der Daten sowie die Hypothesenprüfung mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor. Für die Untersuchung wurde ein Signifikanzniveau von 5 % festgelegt. Ist der ermittelte p-Wert 0,05 oder kleiner, so ist das Ergebnis signifikant. Die Nullhypothese wird demnach verworfen und die Alternativhypothese wird angenommen.

5.1 Reliabilitätsanalyse

Als quantitatives Maß für die interne Konsistenz von Skalen wird häufig Cronbachs Alpha berechnet. Diese Maßzahl stellt fest, inwieweit erhobene Items als Messung einer einzelnen latenten Variablen angesehen werden können (Bühner, 2006). Cronbachs Alpha kann Werte zwischen minus unendlich und 1 annehmen (obwohl nur positive Werte sinnvoll interpretierbar sind). Es gibt keinen objektiven, allgemeingültigen Grenzwert, der aussagt, ab welchem Cronbachs Alpha-Wert eine Skala verwendet werden darf. Für die vorliegende Untersuchung werden Skalen mit einem Wert unter 0,4 nicht gebildet, da die Reliabilität zu gering ist.

5.1.1 Klima-Element „Gerechtigkeit“

Das Klima-Element „Gerechtigkeit“ beinhaltet nachstehende Items. Items 2 und 3 wurden für die Analyse umkodiert.

Item 1: Die Lehrer und Lehrerinnen bemühen sich, alle Schüler und Schülerinnen gerecht zu behandeln. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,440)

Item 2: Einige Schüler und Schülerinnen werden immer wieder von den Lehrern und Lehrerinnen bevorzugt. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,470)

Item 3: Manche Schüler und Schülerinnen bekommen auch dann eine schlechte Beurteilung, wenn ihre Leistung eigentlich ganz gut ist. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,402)

Der Cronbachs Alpha-Wert von 0,617 ist zufriedenstellend und dadurch die Bildung der Skala „Gerechtigkeit“ möglich.

5.1.2 Klima-Element „Pädagogisches Engagement“

Das Klima-Element „Pädagogisches Engagement“ beinhaltet die folgenden Items:

Item 4: Ich glaube, die Lehrer und Lehrerinnen freuen sich wirklich, wenn sie uns etwas beigebracht haben. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,239)

Item 5: Die Lehrer und Lehrerinnen interessieren sich auch für unsere persönlichen Probleme und Erlebnisse. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,373)

Item 6: Wenn es zwischen den Schülern und Schülerinnen Streit gibt, helfen die Lehrer und Lehrerinnen, den Konflikt zu lösen. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,303)

Ein Cronbachs Alpha-Wert von 0,482 ist gering, liegt jedoch über dem festgelegten Wert von 0,4 und lässt somit die Bildung der Skala „Pädagogisches Engagement“ zu.

5.1.3 Klima-Element „Mitsprache“

Unter dem Element „Mitsprache“ sind folgende Items zu finden:

Item 7: Unsere Lehrer und Lehrerinnen lassen uns vieles selbst entscheiden. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,548)

Item 8: Die Lehrer und Lehrerinnen fragen uns oft um unsere Meinung. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,521)

Item 9: Unsere Lehrer und Lehrerinnen richten sich oft nach unseren Wünschen. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,516)

Auch in diesem Fall kann aufgrund eines zufriedenstellenden Cronbachs Alpha-Werts von 0,710 die Skala „Mitsprache“ gebildet werden.

5.1.4 Klima-Element „Restriktivität“

Die nachstehenden Items sind Teil des Klima-Elements „Restriktivität“:

Item 10: Wenn jemand nicht ordentlich mitarbeitet, wird sofort mit einem schlechten Zeugnis gedroht. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,243)

Item 11: Manche Lehrer und Lehrerinnen machen sich immer wieder über einzelne Schüler und Schülerinnen lustig. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,196)

Item 12: Wenn sich Schüler und Schülerinnen falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,128)

Da der ermittelte Wert des Cronbachs Alpha mit 0,332 unter der festgelegten Grenze von 0,4 liegt und die Reliabilität zu gering ist, kann diese Skala nicht gebildet werden. Die Items werden demnach einzeln und unabhängig voneinander analysiert.

5.1.5 Klima-Element „Gemeinschaft“

Das Element „Gemeinschaft“ beinhaltet folgende Items:

Item 13: Wenn einem Schüler oder einer Schülerin etwas gut gelungen ist, freuen sich die anderen mit ihm oder mit ihr. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,431)

Item 14: Bei uns helfen die Schüler und Schülerinnen untereinander gerne. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,451)

Item 15: Wenn jemand etwas gegen unsere Klasse sagt, halten alle zusammen. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,406)

Aufgrund eines zufriedenstellenden Cronbachs Alpha-Werts von 0,620 kann die Skala „Gemeinschaft“ gebildet werden.

5.1.6 Klima-Element „Rivalität“

Unter dem Element „Rivalität“ sind folgende Items zu finden:

Item 16: Bei uns streiten die Schüler und Schülerinnen oft darum, wer in der Schule besser ist. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,195)

Item 17: Wenn jemand einen Fehler macht, freuen sich die anderen heimlich. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,494)

Item 18: Einige Schüler und Schülerinnen versuchen immer wieder, gut dazustehen, indem sie die anderen schlechtmachen. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,467)

Obwohl der Wert des ermittelten Cronbachs Alpha mit 0,566 über der festgelegten Grenze liegt, wird Item 16 aus der Skala herausgenommen und einzeln analysiert. Durch den Aus-

schluss dieses Items erhöht sich das Cronbachs Alpha auf einen Wert von 0,709 und erhöht somit die Reliabilität des Klima-Elements „Rivalität“.

5.1.7 Klima-Element „Störneigung“

Unter dem Element „Störneigung“ werden die folgenden Items zusammengefasst:

Item 19: Manchmal stören wir absichtlich den Unterricht. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,268)

Item 20: Für die Lehrer und Lehrerinnen ist es oft nicht einfach, in unserer Klasse für Ruhe zu sorgen. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,379)

Item 21: Einige Schüler und Schülerinnen stören immer wieder den Unterricht, obwohl die anderen mitarbeiten möchten. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,274)

Ein Cronbachs Alpha-Wert von 0,485 ist gering, aber dennoch über der festgelegten Mindesthöhe. Dies lässt die Bildung der Skala „Störneigung“ zu.

5.1.8 Klima-Element „Lernbereitschaft“

Nachstehende Items sind der des Elements „Lernbereitschaft“:

Item 22: Die meisten Schüler und Schülerinnen in dieser Klasse lernen gerne. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,373)

Item 23: In unserer Klasse ist es allen wichtig, gute Leistungen zu erbringen. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,359)

Item 24: Oft reden wir Schüler und Schülerinnen auch in den Pausen noch über Dinge, die im Unterricht besprochen wurden. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,289)

Trotz eines eher geringen Cronbachs Alpha-Werts von 0,520, kann die Skala „Lernbereitschaft“ gebildet werden.

5.1.9 Klima-Element „Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht“

Das Element „Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht“ beinhaltet die nachstehenden Items:

Item 25: Unsere Lehrer und Lehrerinnen gestalten den Unterricht so, dass die Schüler und Schülerinnen selbständig denken und arbeiten können. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,477)

Item 26: Bei uns können die Schüler und Schülerinnen häufig in Gruppen zusammenarbeiten. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,411)

Item 27: Im Unterricht gibt es immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen. (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: 0,442)

Auch in diesem Fall kann aufgrund eines Cronbachs Alpha-Werts von 0,632 die Skala „Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht“ gebildet werden.

5.2 Deskriptive Statistik

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung entsprechend der in Punkt 4.3.1 beschriebenen Hypothesen deskriptiv dargestellt. Zuerst wird gezeigt, ob und inwiefern sich die Mittelwerte der Klassenklimawahrnehmung hinsichtlich der einzelnen Klima-Elemente sowie hinsichtlich der Items 10, 11 und 12 und der Frage zur Zufriedenheit mit dem Klassenklima insgesamt in der Gesamtstichprobe verändert haben.

5.2.1 Deskriptive Statistik – Gesamtstichprobe

Die folgenden Ergebnisse zeigen die Veränderung der Klassenklimawahrnehmung der Gesamtstichprobe. Es wird vorerst keine differenzierte Betrachtung hinsichtlich der Schulform vorgenommen. Aufgrund der besseren Überschaubarkeit werden mehrere Klima-Elemente in einer Tabelle zusammen dargestellt. Die nachstehende Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse der Klima-Elemente „Gerechtigkeit“, „Pädagogisches Engagement“ und „Mitsprache“.

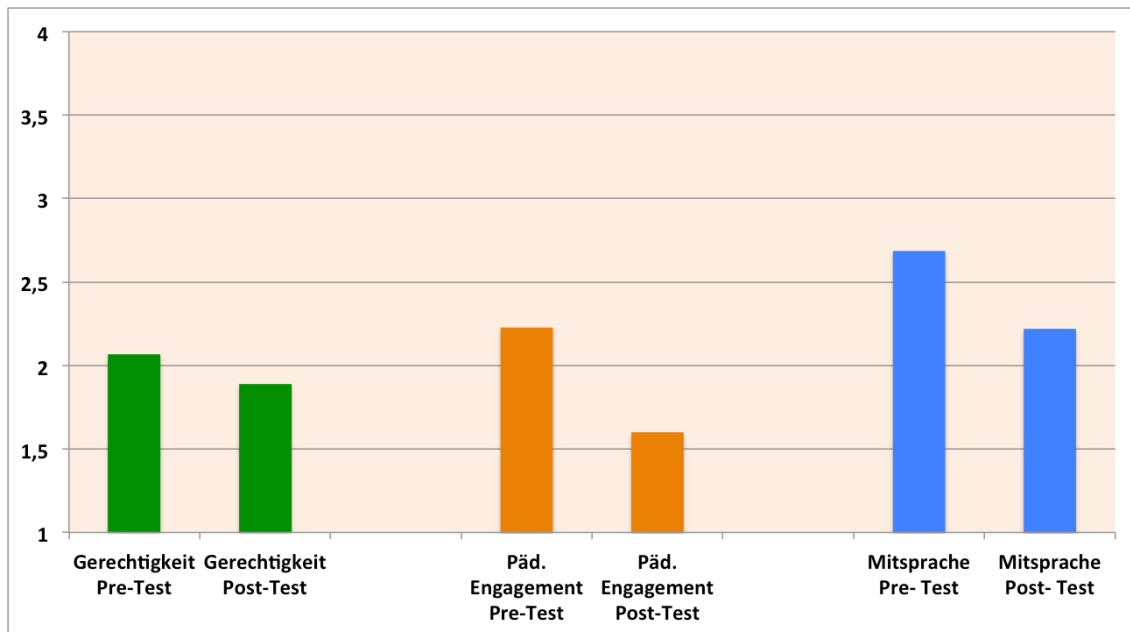


Abbildung 2: Mittelwerte der Skalen Gerechtigkeit, Pädagogisches Engagement und Mitsprache zum Pre- und Posttestzeitpunkt für die Gesamtstichprobe (n=342; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu)

Wie Abbildung 2 zeigt, hat sich die durchschnittliche Wahrnehmung der Gesamtstichprobe hinsichtlich der Klima-Elemente „Gerechtigkeit“, „Pädagogisches Engagement“ und „Mitsprache“ von Messzeitpunkt 1 (Pre-Test) zu Messzeitpunkt 2 (Post-Test) verbessert, da aufgrund der Formulierung der Items dieser drei Skalen eine Verbesserung durch das Ankreuzen niedrigerer Zahlen zum Ausdruck kommt. Bezüglich der Skala „Gerechtigkeit“ wurde bei der Pre-Test Untersuchung ein Mittelwert von 2,0653 (SD = 0,63356) ermittelt; der Mittelwert der Post-Test Untersuchung zeigt einen Wert von 1,8904 (SD = 0,74190). Der Mittelwert der Skala „Pädagogisches Engagement“ liegt zum Messzeitpunkt 1 bei 2,2281 (SD = 0,58933), zum Messzeitpunkt 2 bei 1,6004 (SD = 0,59445) und hat sich deutlich verbessert. In der Skala „Mitsprache“ verändert sich der Mittelwert von 2,6866 (SD = 0,64152) auf 2,2203 (SD = 0,67845).

Da aufgrund der zu geringen Reliabilität die Skala „Restriktivität“ nicht gebildet wird, werden die Items 10, 11 und 12 einzeln analysiert und in Abbildung 3 deskriptiv dargestellt. Aufgrund der Formulierung der Items zeigt sich eine positive Veränderung hinsichtlich höherer Zahlen. Eine geringe Verbesserung zeigt sich bei Item 10 („Wenn jemand nicht ordentlich mitarbeitet, wird sofort mit einem schlechten Zeugnis gedroht“), mit einer Veränderung des Mittelwerts von 2,5234 (SD = 1,05190) auf 2,6041 (SD = 0,95418). Ebenfalls zeigt sich eine positive Veränderung bei Item 11 („Manche Lehrer und Lehrerinnen machen sich immer wieder über einzelne Schüler und Schülerinnen lustig“), da im Durchschnitt die Probanden und Probandinnen diese Aussage zum Messzeitpunkt 1 (M =

3,0029; SD = 0,96416) als zutreffender bewerten als zum Messzeitpunkt 2 (M = 3,2895; SD = 0,84649). Bei Item 12 („Wenn sich Schüler und Schülerinnen falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen“) ist eine Veränderung in die entgegengesetzte Richtung zu Item 10 und 11 erkennbar. Die Schüler und Schülerinnen bewerten diese Aussage bei der Pre-Test Untersuchung mit einem Mittelwert von 2,1784 (SD = 0,92872) als weniger zutreffend als bei der Post-Test Untersuchung (M = 2,0029; SD = 0,81229).

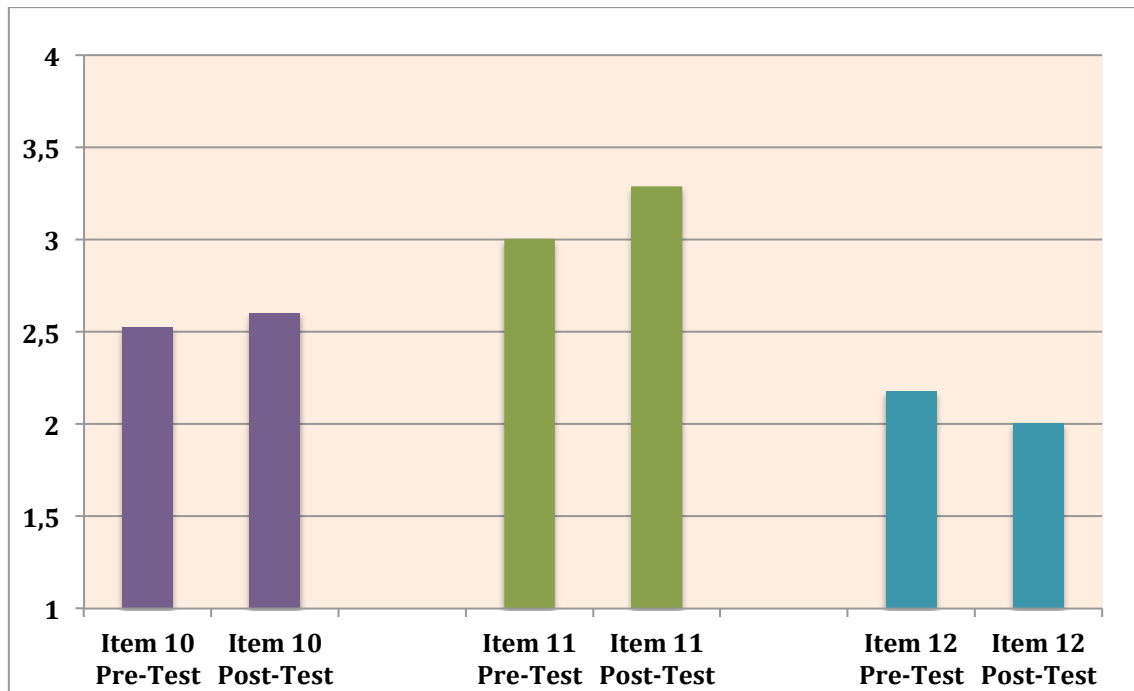


Abbildung 3: Mittelwerte der Items 10, 11 und 12 zum Pre- und Posttestzeitpunkt für die Gesamtstichprobe (n=342; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Klima-Elemente „Gemeinschaft“, „Lernbereitschaft“ und „Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht“ dargestellt, da in allen drei Elementen eine positive Veränderung hinsichtlich niedrigerer Zahlen zum Ausdruck kommt. Wie die nachstehende Abbildung 4 zeigt, ist dies in allen drei Klima-Elementen der Fall. Der Mittelwert der Skala „Gemeinschaft“ beträgt zum ersten Messzeitpunkt 2,1165 (SD = 0,65271), zum zweiten Messzeitpunkt 1,5916 (SD = 0,63964) und verbessert sich damit deutlich. Eine geringe Veränderung zeigt sich bei dem Element „Lernbereitschaft“, mit einem Pre-Test Mittelwert von 2,4288 (SD = 0,64276) und einem Post-Test Mittelwert von 2,3392 (SD = 0,61477). Eine stärkere Verbesserung der Wahrnehmung hinsichtlich der Skala „Beteiligung der Schüler und Schülerinnen am Unterricht“ ist mit einer Veränderung des Mittelwerts von 2,2583 (SD = 0,65025) auf 1,7807 (SD = 0,60866) zu erkennen.

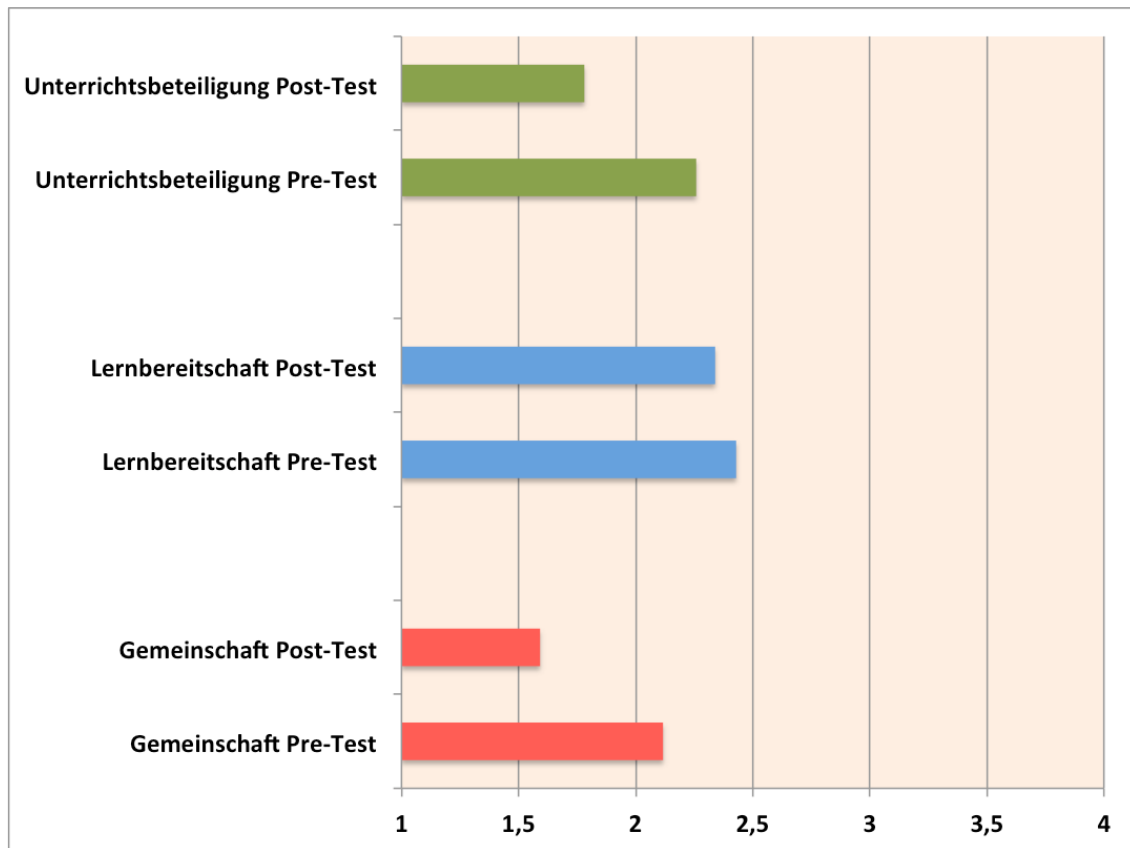


Abbildung 4: Mittelwerte der Skalen Gemeinschaft, Lernbereitschaft und Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht zum Pre- und Posttestzeitpunkt für die Gesamtstichprobe (n=342; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu)

Die nachstehende Abbildung 5 zeigt die Ergebnisse der Klima-Elemente „Rivalität“ und „Störneigung“ sowie die Ergebnisse von Item 16 („Bei uns streiten die Schüler und Schülerinnen oft darum, wer in der Schule besser ist“). Sowohl bei beiden Elementen als auch bei Item 16 zeigt sich eine Verbesserung durch höhere Zahlen, was in allen drei Fällen gegeben ist. Das Klima-Element „Rivalität“ zeigt eine deutliche Verbesserung des Mittelwerts von 2,5892 (SD = 0,86650) auf 3,0833 (SD = 0,79196). Die durchschnittliche Wahrnehmung der „Störneigung“ verbessert sich von 2,0487 (SD = 0,62288) auf 2,2778 (SD = 0,68153). Bei Item 16 ist nur eine geringe Verbesserung erkennbar, mit einem Pre-Test Mittelwert von 3,1345 (SD = 0,91871) und einem Post-Test Mittelwert von 3,2398 (SD = 0,80748).

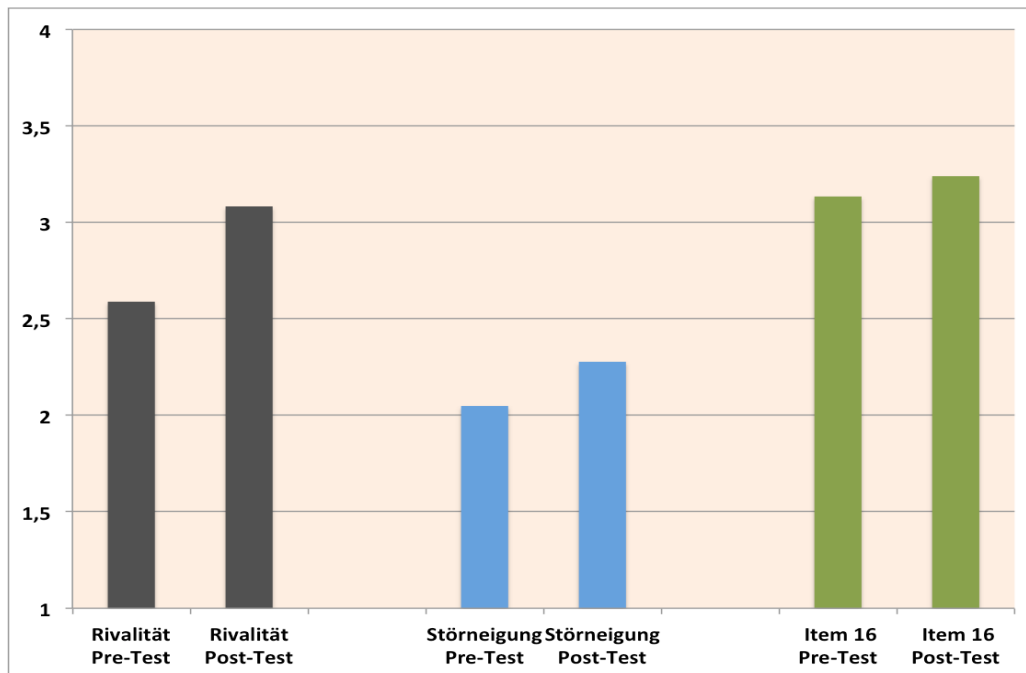


Abbildung 5: Mittelwerte der Skalen Rivalität, Störneigung und des Items 16 zum Pre- und Posttestzeitpunkt für die Gesamtstichprobe (n=342; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu)

Die Frage nach der Zufriedenheit der Schüler und Schülerinnen mit dem Klassenklima insgesamt zeigt ebenfalls eine Verbesserung. Während beim ersten Messzeitpunkt ein Mittelwert von 2,6082 (SD = 0,90534) ermittelt werden konnte, sind die Schüler und Schülerinnen beim zweiten Messzeitpunkt mit einem Mittelwert von 2,1316 (SD = 0,88500) mit dem Klassenklima zufrieden.

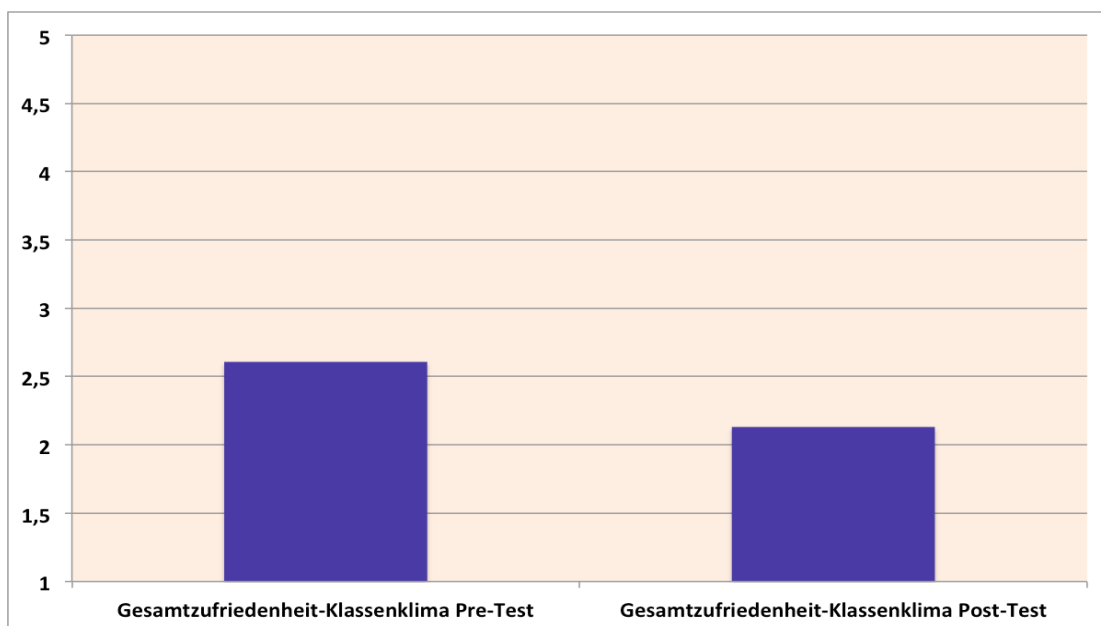


Abbildung 6: Mittelwerte der Gesamtzufriedenheit zum Pre- und Posttestzeitpunkt für die Gesamtstichprobe (n=342; 5-stufige Skala „Schulnotensystem“)

5.2.2 Deskriptive Statistik – Schulformspezifische Unterschiede

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf Unterschiede hinsichtlich der Klassenklimawahrnehmung zwischen Schülern und Schülerinnen von Neuen Mittelschulen einerseits und Schülern und Schülerinnen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen andererseits. Es wird demnach eine differenzierte Betrachtung hinsichtlich der Schulform sowohl in der Pre-Test Untersuchung als auch in der Post-Test Untersuchung vorgenommen. Diese differenzierte Betrachtung wird unter anderem auch deshalb vorgenommen, da vergangene Untersuchungen – wie in Kapitel 2.5.1 beschrieben – auf Unterschiede in der Klassenklimawahrnehmung zwischen Schülern und Schülerinnen dieser beiden Schulformen hinweisen. Diesen Untersuchungen zufolge zeigen Gymnasien insgesamt bessere Klassenklima-Werte, unterscheiden sich jedoch von Neuen Mittelschulen durch einen größeren Leistungs- und Konformitätsdruck (Grewe, 2003; Eder, 1996). Ob Unterschiede im Klassenklima zwischen diesen beiden Schulformen existieren und ob es unterschiedliche Entwicklungen der Klimawahrnehmung der Schüler und Schülerinnen dieser Schulformen zwischen der Pre- und Post-Test Untersuchung gibt, wird im Folgenden deskriptiv dargestellt.

Die nachstehende Abbildung 7 zeigt die schulformspezifischen Ergebnisse der Klimaelemente „Gerechtigkeit“, „Pädagogisches Engagement“ und „Mitsprache“.

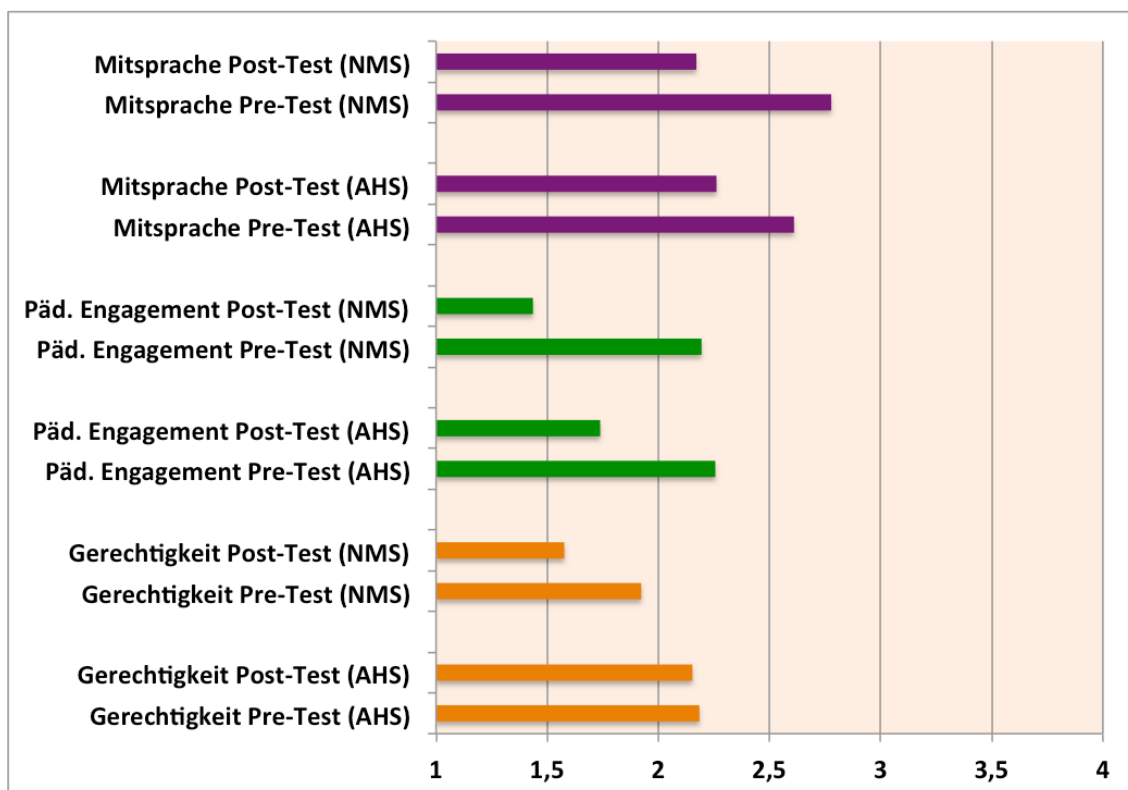


Abbildung 7: Mittelwerte der Skalen Gerechtigkeit, Päd. Engagement und Mitsprache differenziert nach Schulform zum Pre- und Posttestzeitpunkt (n (AHS)=186; n (NMS)=156; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu)

Verbesserungen zeigen sich durch niedrigere Zahlen und können - wie Abbildung 7 zeigt - in beiden Schulformen in allen drei Elementen festgestellt werden. Das Klima-Element „Gerechtigkeit“ zeigt deutliche Unterschiede der beiden Schulformen. In AHS-Klassen ist die Wahrnehmung der Skala Gerechtigkeit zum Messzeitpunkt 1 mit einem Mittelwert von 2,1846 ($SD = 0,59121$) schlechter als in den NMS-Klassen und zeigt nur eine geringe Verbesserung auf 2,1532 ($SD = 0,74855$). NMS-Klassen zeigen eine deutlichere Verbesserung von 1,9231 ($SD = 0,65456$) auf 1,5769 ($SD = 0,60029$). Die Wahrnehmung des „Pädagogischen Engagements“ verbessert sich in AHS-Klassen von 2,2563 ($SD = 0,53975$) auf 1,7384 ($SD = 0,65089$). NMS-Klassen zeigen im Vergleich zu AHS-Klassen wiederum eine deutlichere Verbesserung von 2,1944 ($SD = 0,64364$) auf 1,4359 ($SD = 0,47082$). Die Wahrnehmung hinsichtlich des Klima- Elements „Mitsprache“ zeigt ähnliche Ergebnisse der beiden Schulformen. In den AHS-Klassen verändert sich der Mittelwert von 2,6102 ($SD = 0,58864$) auf 2,2616 ($SD = 0,71425$); in NMS-Klassen von 2,7778 ($SD = 0,69026$) auf 2,1709 ($SD = 0,63187$).

Die folgende Abbildung 8 zeigt die Ergebnisse der Items 10, 11 und 12. Aufgrund der Formulierung dieser Items gehen Verbesserungen mit dem Ankreuzen höherer Zahlen einher. Dies trifft in beiden Schulformen bei Items 10 und 11 zu. AHS-Klassen zeigen bei Item 10 („Wenn jemand nicht ordentlich mitarbeitet, wird sofort mit einem schlechten Zeugnis gedroht“) eine deutlichere Verbesserung von 2,4731 ($SD = 1,03549$) auf 2,6162 ($SD = 0,97733$) als NMS-Klassen ($M_{\text{Pre-Test}} = 2,5833$; $SD = 1,07138$; $M_{\text{Post-Test}} = 2,5897$; $SD = 0,92890$). Bei Item 11 („Manche Lehrer und Lehrerinnen machen sich immer wieder über einzelne Schüler und Schülerinnen lustig“) hingegen zeigen AHS-Klassen eine geringe Verbesserung von 2,8978 ($SD = 0,97830$) auf 3,0753 ($SD = 0,90925$). Bei NMS-Klassen ist eine stärkere Verbesserung des Mittelwerts von 3,1282 ($SD = 0,93476$) auf 3,5449 ($SD = 0,68479$) erkennbar. Bei Item 12 („Wenn sich Schüler und Schülerinnen falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen“) zeigen beide Schulformen eine Verschlechterung von Pre-Test Untersuchung zu Post-Test Untersuchung. Dabei ändert sich der Mittelwert von AHS-Klassen von 2,3172 ($SD = 0,93081$) auf 2,0645 ($SD = 0,79602$); bei NMS-Klassen von 2,0128 ($SD = 0,90152$) auf 1,9295 ($SD = 0,82784$).

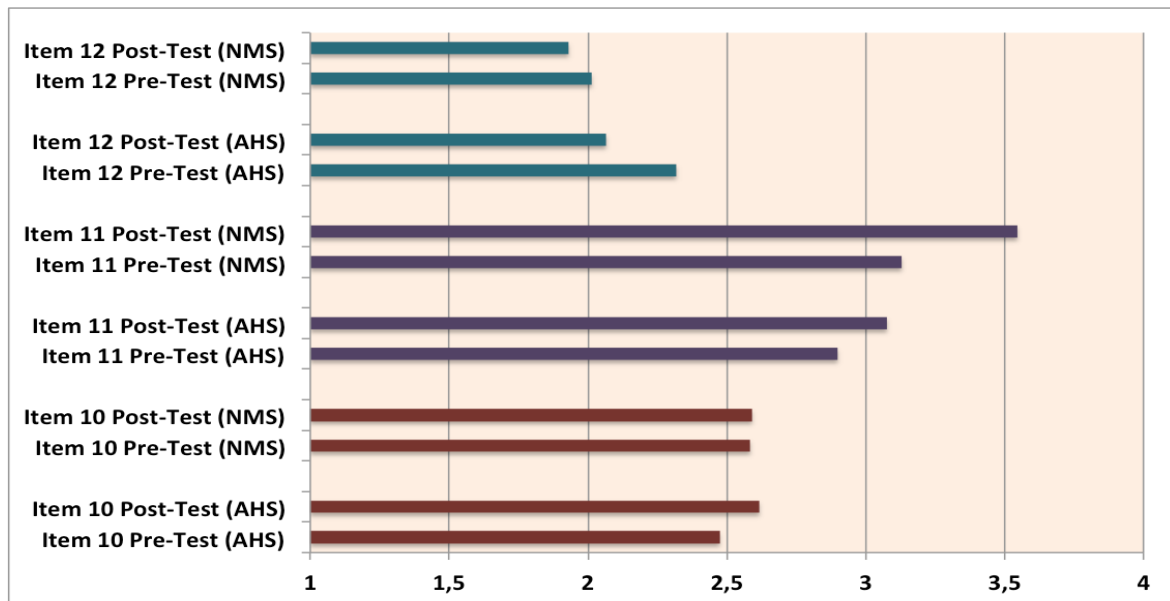


Abbildung 8: Mittelwerte der Items 10, 11 und 12 differenziert nach Schulform zum Pre- und Posttestzeitpunkt (n (AHS)=186; n (NMS)=156; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu)

Es folgt die deskriptive und nach Schulformen differenzierte Darstellung der Ergebnisse der Klima-Elemente „Gemeinschaft“, „Lernbereitschaft“ und „Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht“, deren Verbesserungen durch niedrigere Zahlen zum Ausdruck kommen. Wie Abbildung 9 zeigt, sind Verbesserungen in allen Klima-Elementen in beiden Schulformen zu erkennen, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß. Die Veränderungen der Wahrnehmung des Klima-Elements „Gemeinschaft“ sind in beiden Schulformen ähnlich; in AHS-Klassen verbessert sich der Mittelwert deutlich von 2,0815 (SD = 0,65765) auf 1,6272 (SD = 0,70664). Ebenso verbessert sich der Mittelwert der Wahrnehmung der „Gemeinschaft“ in NMS-Klassen deutlich von 2,1581 (SD = 0,64641) auf 1,5491 (SD = 0,54845). Der Mittelwert der Wahrnehmung der „Lernbereitschaft“ verbessert sich in AHS-Klassen sehr gering von 2,3441 (SD = 0,65384) auf 2,3387 (SD = 0,62335); in NMS-Klassen etwas deutlicher von 2,5299 (SD = 0,61623) auf 2,3397 (SD = 0,60638). Die Mittelwerte der Wahrnehmung der „Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht“ zeigen in AHS-Klassen eine geringere Verbesserung von 2,2079 (SD = 0,63702) auf 1,8674 (SD = 0,67141) als NMS-Klassen ($M_{\text{Pre-Test}} = 2,3184$; SD = 0,66272; $M_{\text{Post-Test}} = 1,6774$; SD = 0,50718). Obwohl in NMS-Klassen die stärkeren Veränderungen der Mittelwerte aller drei Skalen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 zu beobachten sind, gilt es zu berücksichtigen, dass die Mittelwerte von AHS-Klassen zum Messzeitpunkt 1 in allen drei Skalen besser als in NMS-Klassen sind.

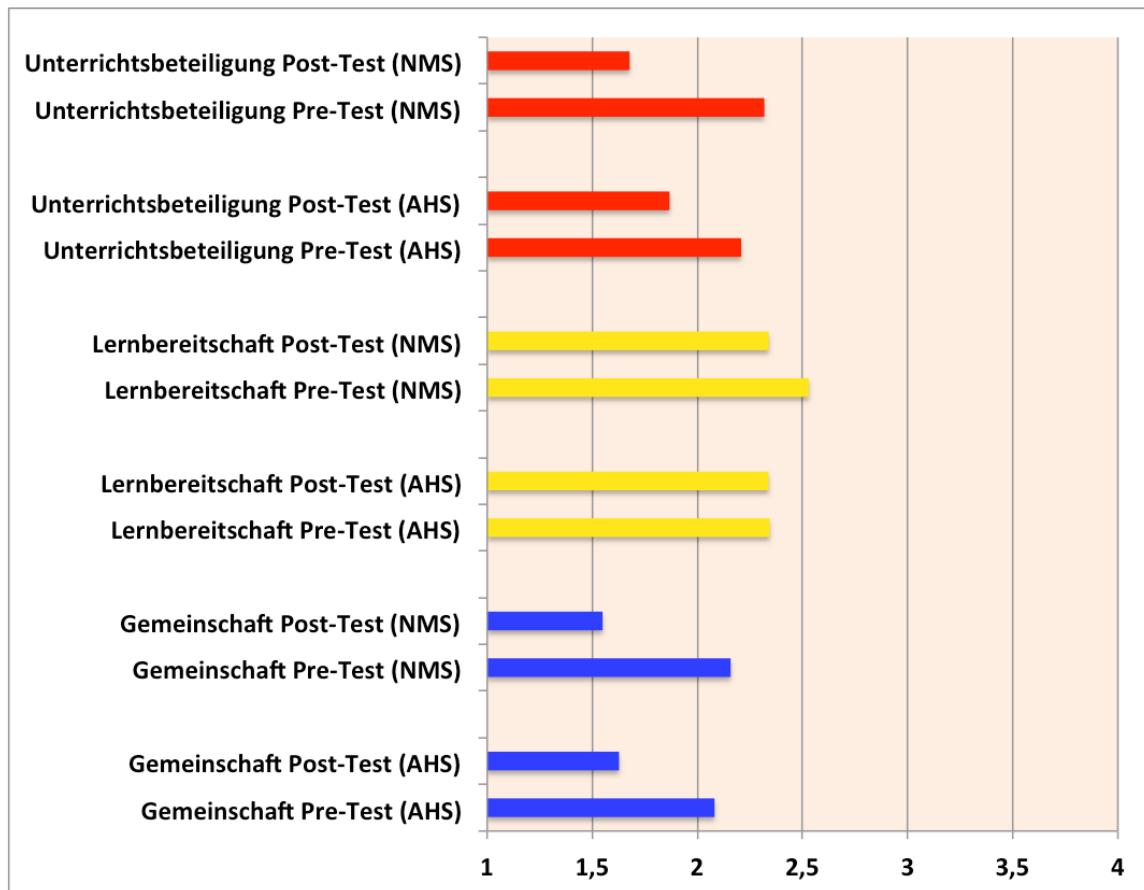


Abbildung 9: Mittelwerte der Skalen Gemeinschaft, Lernbereitschaft und Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht differenziert nach Schulform zum Pre- und Posttestzeitpunkt (n (AHS)=186; n (NMS)=156; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu)

Abbildung 10 zeigt die Ergebnisse der Klima-Elemente „Rivalität“ und „Störneigung“ sowie die Ergebnisse des Items 16 („Bei uns streiten die Schüler und Schülerinnen oft darum, wer in der Schule besser ist“). Eine Verbesserung der Wahrnehmung wird durch eine höhere Zahl ausgedrückt, was in allen Fällen in beiden Schulformen zutrifft. Jedoch lässt sich erkennen, dass NMS-Klassen sowohl bei den beiden Elementen als auch bei Item 16 eine deutlichere Verbesserung von Pre-Test auf Post-Test Untersuchung zeigen. In AHS-Klassen verbessert sich der Mittelwert der Wahrnehmung des Elements „Rivalität“ von 2,6559 (SD = 0,84782) auf 2,9973 (SD = 0,82117). In NMS-Klassen ist eine stärkere Verbesserung von 2,5096 (SD = 0,88440) auf 3,1859 (SD = 0,74535) erkennbar. Die Wahrnehmung der „Störneigung“ verbessert sich in AHS-Klassen von 2,0556 (SD = 0,61211) auf 2,1631 (SD = 0,66868); in NMS-Klassen von 2,0406 (SD = 0,63736) auf 2,4145 (SD = 0,67348). Während die Verbesserung der Wahrnehmung von Item 16 in AHS-Klassen von 3,2688 (SD = 0,85285) auf 3,3011 (SD = 0,78891) gering ausfällt, zeigen NMS-Klassen eine etwas stärkere Verbesserung von 2,9744 (SD = 0,97019) auf 3,1667 (SD = 0,82566). Allerdings muss hier abermals berücksichtigt werden, dass sowohl in beiden Skalen als auch

bei Item 16 AHS-Klassen einen positiveren Mittelwert zum Messzeitpunkt 1 aufweisen als NMS-Klassen.

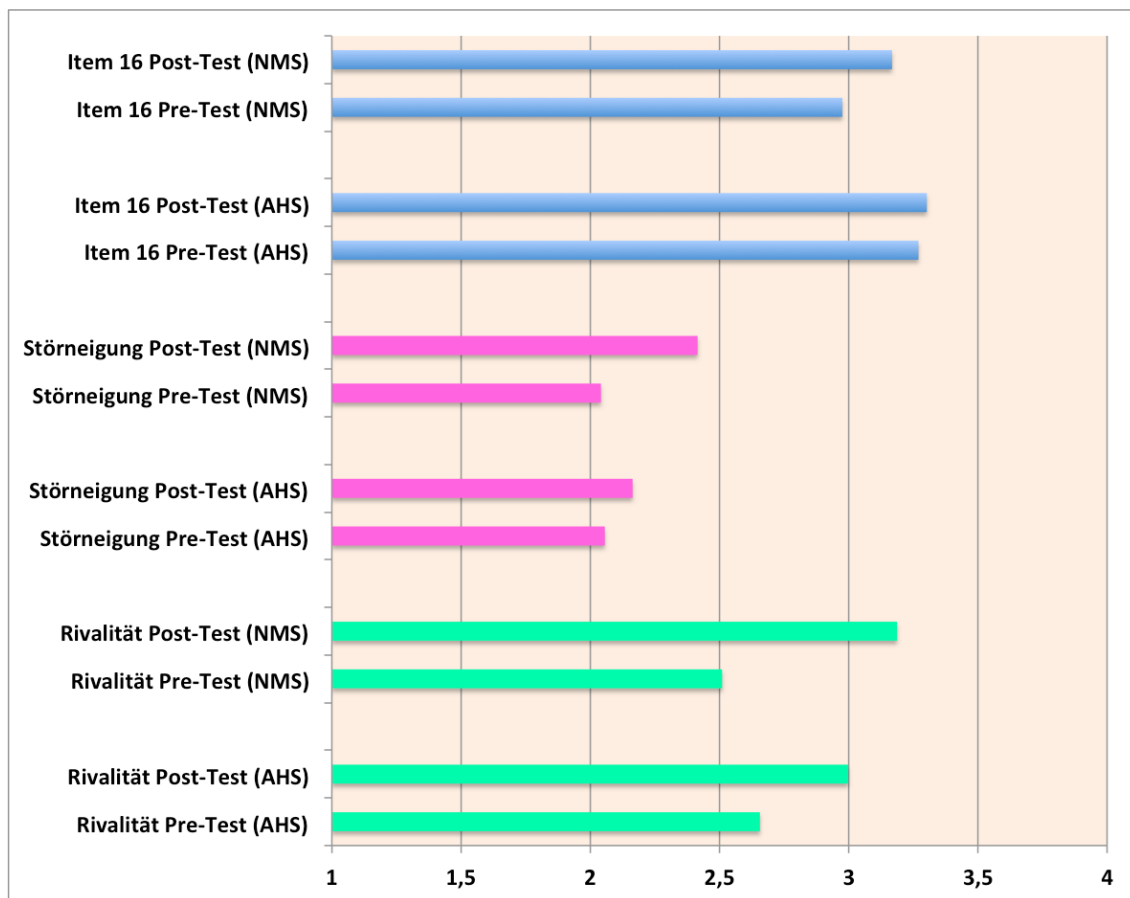


Abbildung 10: Mittelwerte der Skalen Rivalität, Störneigung und des Items 16 differenziert nach Schulform zum Pre- und Posttestzeitpunkt (n (AHS)=186; n (NMS)=156; 4-stufige Skala; 1...trifft zu; 4...trifft nicht zu)

Die schulformspezifische Betrachtung der Frage nach der Zufriedenheit der Schüler und Schülerinnen mit dem Klassenklima insgesamt zeigt eine Verbesserung in beiden Schulformen, wie aus der nachstehenden Abbildung 11 ersichtlich ist. Dabei ist ersichtlich, dass die Zufriedenheit mit dem Klassenklima insgesamt in AHS-Klassen sowohl zum Messzeitpunkt 1 ($M = 2,4731$; $SD = 0,86482$) als auch zum Messzeitpunkt 2 ($M = 2,0753$; $SD = 0,89124$) besser als in NMS-Klassen ($M_{\text{Pre-Test}} = 2,7692$; $SD = 0,92873$; $M_{\text{Post-Test}} = 2,1987$; $SD = 0,87562$) ist, da niedrigere Zahlen ein höhere Zufriedenheit ausdrücken.

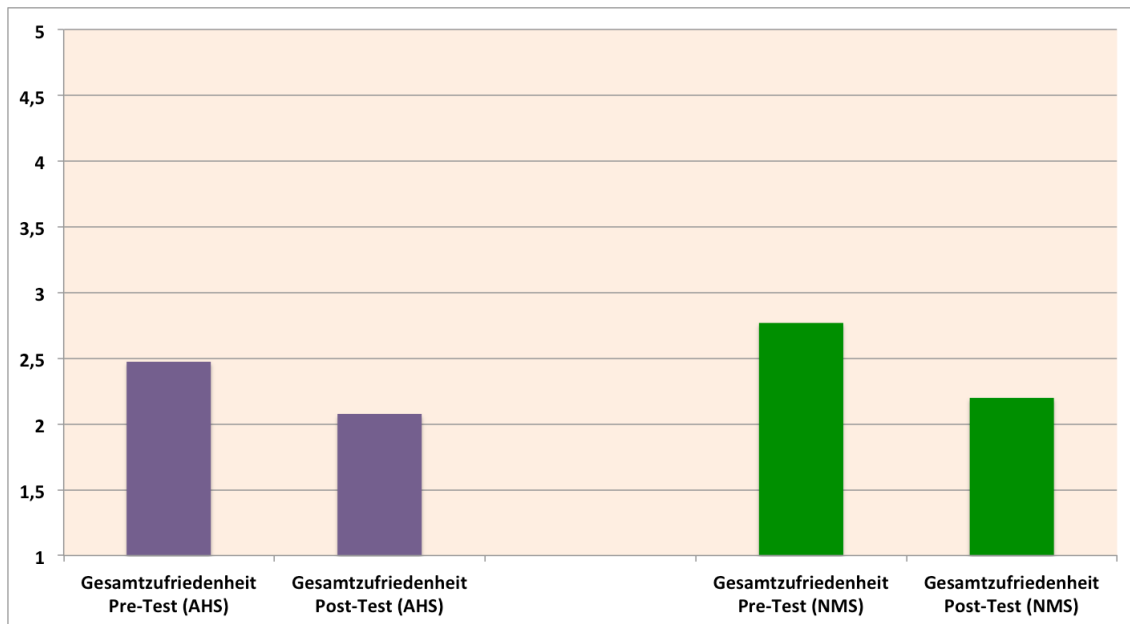


Abbildung 11: Mittelwerte der Gesamtzufriedenheit differenziert nach Schulform zum Pre- und Posttestzeitpunkt (n (AHS)=186; n (NMS)=156; 5-stufige Skala „Schulnotensystem“)

5.3 Hypothesenprüfung

Zur Hypothesenprüfung wurden zweifaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse der einzelnen Klima-Elemente, der Items 10, 11, 12 und 16 sowie der Frage zur Zufriedenheit mit dem Klassenklima insgesamt werden in Folge beschrieben.

5.3.1 Ergebnisse - Element „Gerechtigkeit“

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen auf einem Faktor (Zeit) und den nicht messwiederholten Faktor (Schulform) und der abhängigen Variable Gerechtigkeit zeigte folgende Ergebnisse:

Es zeigte sich eine signifikante Veränderung von Zeitpunkt 1 zu Zeitpunkt 2 (Faktor Zeit: $F(1) = 34,632$; $p = 0,000$). Von Zeitpunkt 1 ($M = 2,0653$; $SD = 0,63356$) zu Zeitpunkt 2 ($M = 1,8904$; $SD = 0,74190$) hat sich die Wahrnehmung der „Gerechtigkeit“ in der Gesamtstichprobe signifikant verbessert.

Es zeigte sich ebenso ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen unabhängig vom Messzeitpunkt ($F(1) = 43,783$; $p = 0,000$). In NMS-Klassen wird die „Gerechtigkeit“ besser eingestuft als in AHS-Klassen.

Die Interaktion „Zeit X Schulform“ ist ebenfalls signifikant ($F(1) = 24,080$; $p = 0,000$). Das bedeutet, dass die Veränderungen in den einzelnen Schulformen unterschiedlich aus-

fallen. In Abbildung 12 zeigt sich, dass sich in den AHS-Klassen nur minimale Veränderungen ergeben ($M_{\text{Pre-Test AHS}} = 2,1846$; $M_{\text{Post-Test AHS}} = 2,1532$). In den NMS-Klassen zeigt sich hingegen eine starke Verbesserung der Wahrnehmung der „Gerechtigkeit“ ($M_{\text{Pre-Test NMS}} = 1,9231$; $M_{\text{Post-Test NMS}} = 1,5769$).

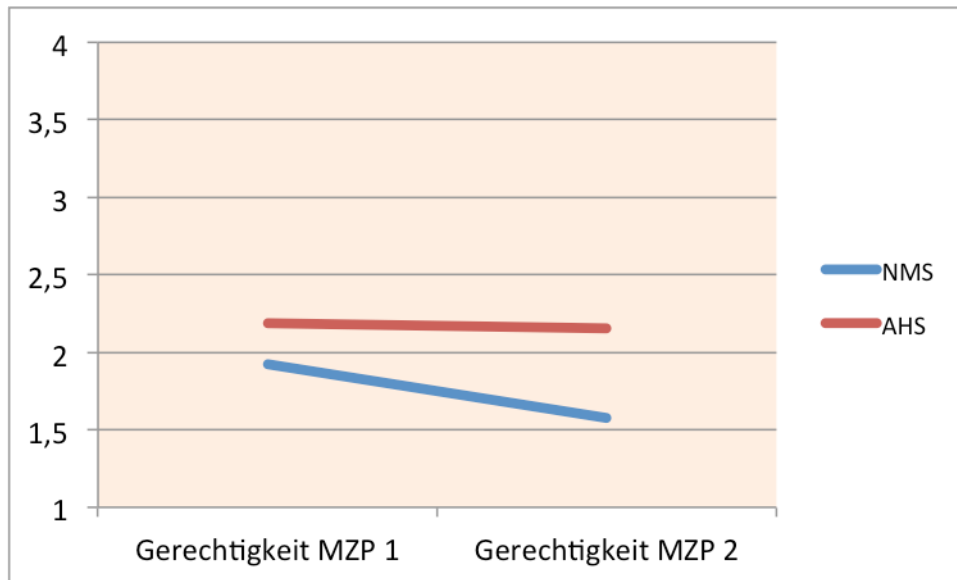


Abbildung 12: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Gerechtigkeit) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

5.3.2 Ergebnisse - Element „Pädagogisches Engagement“

Weiters zeigte die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen auf einem Faktor (Zeit) und den nicht messwiederholten Faktor (Schulform) und der abhängigen Variable Pädagogisches Engagement nachstehende Ergebnisse:

Eine signifikante Veränderung zeigte sich von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 (Faktor Zeit: $F(1) = 324,120$; $p = 0,000$). Die Wahrnehmung des „Pädagogischen Engagements“ in der Gesamtstichprobe hat sich von Zeitpunkt 1 ($M = 2,2281$; $SD = 0,58933$) zu Zeitpunkt 2 ($M = 1,6004$; $SD = 0,59445$) signifikant verbessert.

Weiters zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen unabhängig vom Messzeitpunkt ($F(1) = 12,088$; $p = 0,001$). In NMS-Klassen wird das „Pädagogische Engagement“ positiver wahrgenommen als in AHS-Klassen.

Die Interaktion „Zeit X Schulform“ ist ebenfalls signifikant ($F(1) = 11,518$; $p = 0,001$). Die Veränderung der Wahrnehmung des „Pädagogischen Engagements“ ist in den beiden Schulformen unterschiedlich. Wie Abbildung 13 zeigt, weisen NMS-Klassen und AHS-Klassen zum Messzeitpunkt 1 sehr ähnliche Mittelwerte; NMS-Klassen zeigen jedoch

eine stärkere Verbesserung der Wahrnehmung des „Pädagogischen Engagements“ ($M_{\text{Pre-Test NMS}} = 2,1944$; $M_{\text{Post-Test NMS}} = 1,4359$) von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 als AHS-Klassen ($M_{\text{Pre-Test AHS}} = 2,2563$; $M_{\text{Post-Test AHS}} = 1,7384$).

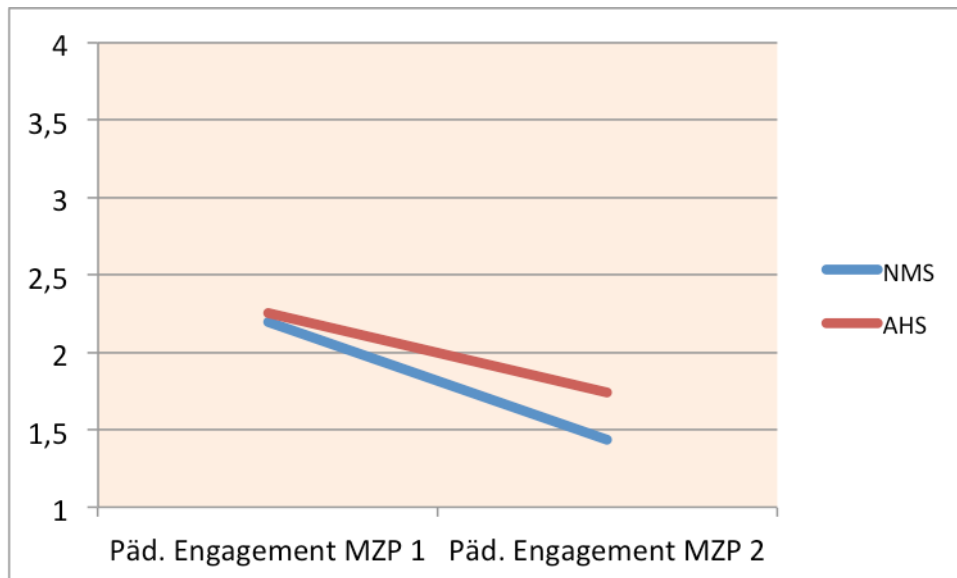


Abbildung 13: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Pädagogisches Engagement) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

5.3.3 Ergebnisse - Element „Mitsprache“

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen auf einem Faktor (Zeit) und den nicht messwiederholten Faktor (Schulform) und der abhängigen Variable Mitsprache zeigte folgende Ergebnisse:

Von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 zeigte sich eine signifikante Veränderung (Faktor Zeit: $F(1) = 217,045$; $p = 0,000$). Die Wahrnehmung der „Mitsprache“ in der Gesamtstichprobe hat sich von Zeitpunkt 1 ($M = 2,6866$; $SD = 0,64152$) zu Zeitpunkt 2 ($M = 2,2203$; $SD = 0,67845$) signifikant verbessert.

Es zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen unabhängig vom Messzeitpunkt ($F(1) = 0,365$; $p = 0,546$).

Die Interaktion „Zeit X Schulform“ ist jedoch signifikant ($F(1) = 15,861$; $p = 0,000$). Wie in Abbildung 14 erkennbar ist, weisen NMS-Klassen zum Messzeitpunkt 1 eine schlechtere Wahrnehmung der Mitsprache als AHS-Klassen auf ($M_{\text{Pre-Test NMS}} = 2,7778$; $M_{\text{Pre-Test AHS}} = 2,6102$); die Wahrnehmung verbessert sich in NMS-Klassen jedoch deutlicher als in AHS-Klassen und erreicht zum Messzeitpunkt 2 sogar einen besseren Mittelwert als AHS-Klassen ($M_{\text{Post-Test NMS}} = 2,1709$; $M_{\text{Post-Test AHS}} = 2,2616$).

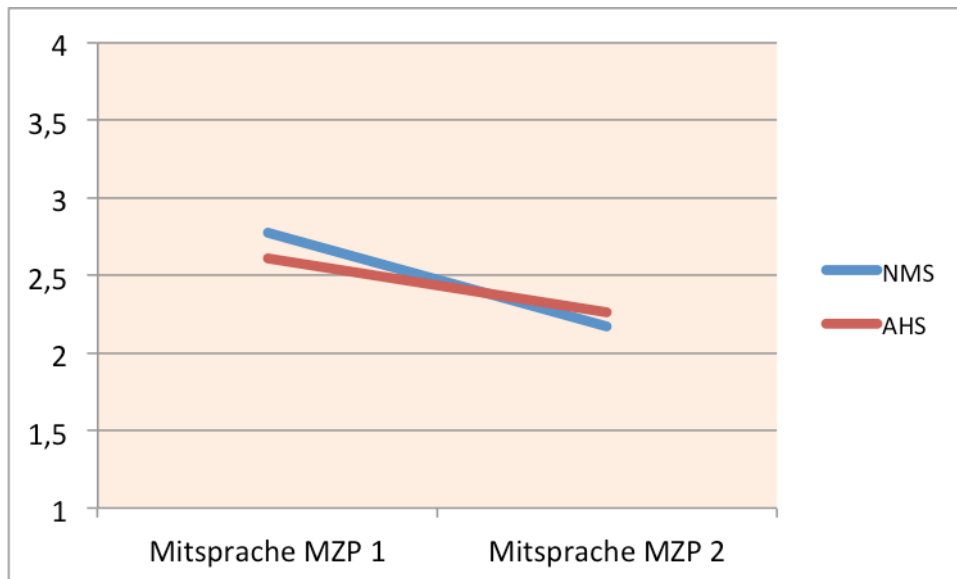


Abbildung 14: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Mitsprache) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

5.3.4 Ergebnisse - Element „Gemeinschaft“

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen auf einem Faktor (Zeit) und den nicht messwiederholten Faktor (Schulform) und der abhängigen Variable Gemeinschaft ermittelte folgende Ergebnisse:

Es zeigte sich eine signifikante Veränderung von Zeitpunkt 1 zu Zeitpunkt 2 (Faktor Zeit: $F(1) = 252,140$; $p = 0,000$). Von Zeitpunkt 1 ($M = 2,1165$; $SD = 0,65271$) zu Zeitpunkt 2 ($M = 1,5916$; $SD = 0,63964$) hat sich die Wahrnehmung der Gesamtstichprobe hinsichtlich des Elements „Gemeinschaft“ signifikant verbessert.

Es zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen unabhängig vom Messzeitpunkt ($F(1) = 0,000$; $p = 0,990$).

Die Interaktion „Zeit X Schulform“ ist jedoch signifikant ($F(1) = 5,336$; $p = 0,021$). Abbildung 15 zeigt, dass NMS-Klassen zum Messzeitpunkt 1 zwar eine gering schlechtere Wahrnehmung der Skala „Gemeinschaft“ als AHS-Klassen zeigen ($M_{\text{Pre-Test NMS}} = 2,1581$; $M_{\text{Pre-Test AHS}} = 2,0815$), sie allerdings zum Messzeitpunkt 2 eine gering bessere Wahrnehmung dieser Skala als AHS-Klassen aufweisen ($M_{\text{Post-Test NMS}} = 1,5491$; $M_{\text{Post-Test AHS}} = 1,6272$) und demzufolge die Veränderung der Wahrnehmung der „Gemeinschaft“ in NMS-Klassen stärker als in AHS-Klassen ausfällt.

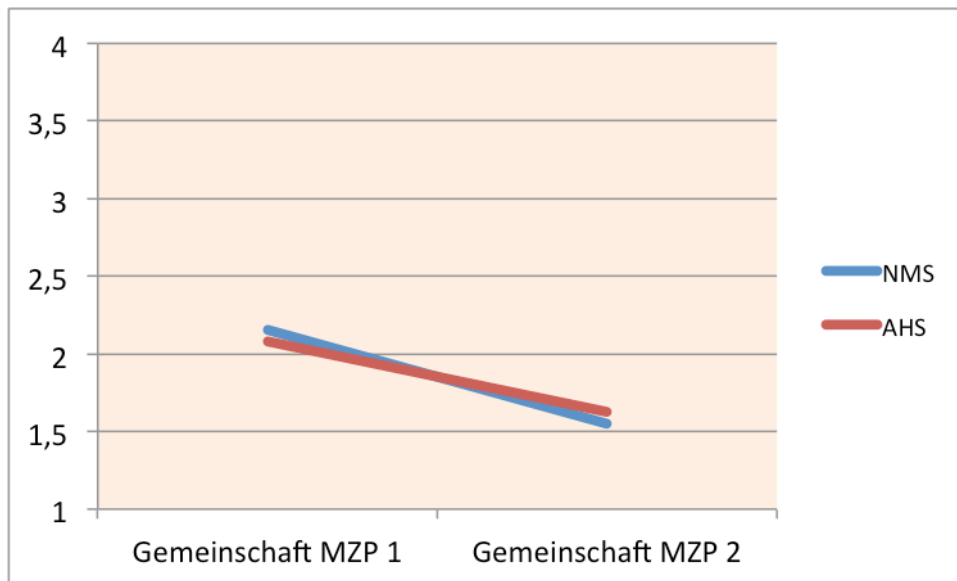


Abbildung 15: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Gemeinschaft) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

5.3.5 Ergebnisse – Element „Rivalität“

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen auf einem Faktor (Zeit) und den nicht messwiederholten Faktor (Schulform) und der abhängigen Variable Rivalität zeigte folgende Ergebnisse:

Es zeigte sich eine signifikante Veränderung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 (Faktor Zeit: $F(1) = 154,816$; $p = 0,000$). Die Wahrnehmung der „Rivalität“ in der Gesamtstichprobe verbessert sich von Zeitpunkt 1 ($M = 2,5892$; $SD = 0,86650$) zu Zeitpunkt 2 ($M = 3,0833$; $SD = 0,79196$) signifikant.

Es zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen unabhängig vom Messzeitpunkt ($F(1) = 0,070$; $p = 0,792$).

Die Interaktion „Zeit X Schulform“ ist signifikant ($F(1) = 16,764$; $p = 0,000$), was bedeutet, dass die Veränderungen in den einzelnen Schulformen unterschiedlich ausfallen. Wie in Abbildung 16 zu sehen ist, ist die Veränderung der Wahrnehmung der Rivalität in NMS-Klassen stärker als in AHS-Klassen. Während NMS-Klassen die Rivalität zum Messzeitpunkt 1 negativer als AHS-Klassen wahrnehmen ($M_{\text{Pre-Test NMS}} = 2,5096$; $M_{\text{Pre-Test AHS}} = 2,6559$), ist die Wahrnehmung der Rivalität zum Messzeitpunkt 2 in NMS-Klassen deutlich positiver als in AHS-Klassen ($M_{\text{Post-Test NMS}} = 3,1859$; $M_{\text{Post-Test AHS}} = 2,9973$).

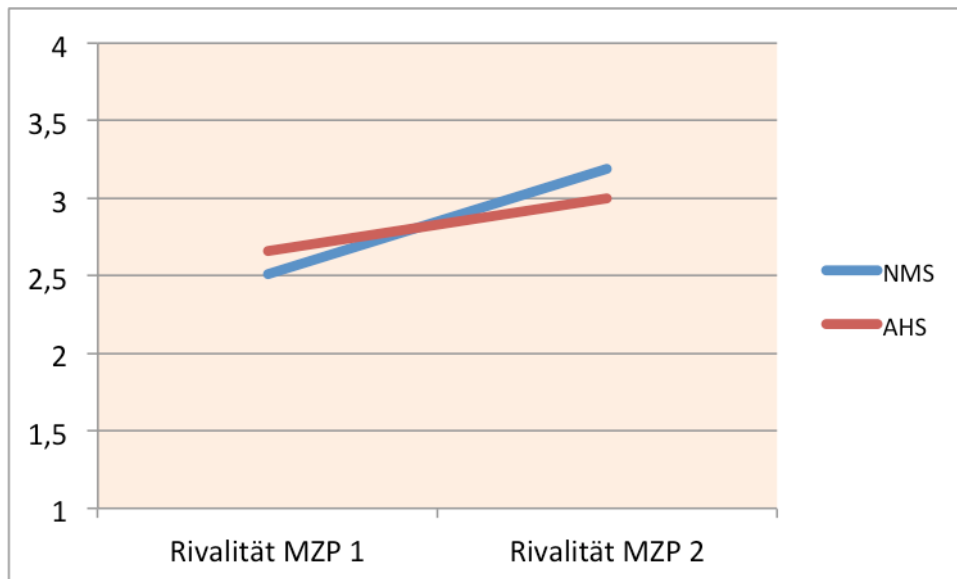


Abbildung 16: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Rivalität) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

5.3.6 Ergebnisse – Element „Lernbereitschaft“

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen auf einem Faktor (Zeit) und den nicht messwiederholten Faktor (Schulform) und der abhängigen Variable Lernbereitschaft zeigte nachstehende Ergebnisse:

Es zeigte sich abermals eine signifikante Veränderung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 (Faktor Zeit: $F(1) = 11,422$; $p = 0,001$). Die Wahrnehmung der „Lernbereitschaft“ in der Gesamtstichprobe verbesserte sich von Zeitpunkt 1 ($M = 2,4288$; $SD = 0,64276$) zu Zeitpunkt 2 ($M = 2,3392$; $SD = 0,61477$) signifikant.

Es zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen unabhängig vom Messzeitpunkt ($F(1) = 2,304$; $p = 0,130$).

Die Interaktion „Zeit X Schulform“ ist signifikant ($F(1) = 10,200$; $p = 0,002$). Wie in Abbildung 17 deutlich zu sehen ist, weisen AHS-Klassen bereits zum Messzeitpunkt 1 eine recht positive Wahrnehmung der „Lernbereitschaft“ mit einem Mittelwert von $M_{\text{Pre-Test AHS}} = 2,3441$ auf, und eine Veränderung zum Messzeitpunkt 2 hin ist mit einem Mittelwert von $M_{\text{Post-Test AHS}} = 2,3387$ sehr gering. NMS-Klassen hingegen weisen eine deutlich schlechtere Wahrnehmung der „Lernbereitschaft“ zum Messzeitpunkt 1 als AHS-Klassen auf ($M_{\text{Pre-Test NMS}} = 2,5299$), zeigen jedoch eine starke Veränderung zum Messzeitpunkt 2 hin ($M_{\text{Post-Test NMS}} = 2,3397$) und erreichen damit einen sehr ähnlichen Post-Test Mittelwert wie die AHS-Klassen.

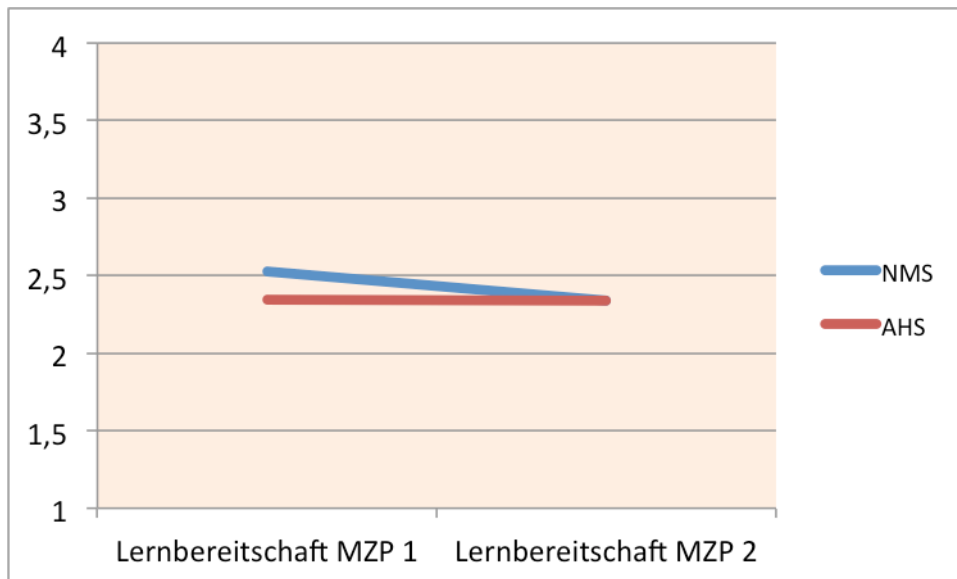


Abbildung 17: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Lernbereitschaft) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

5.3.7 Ergebnisse – Element „Störneigung“

Folgende Ergebnisse zeigte die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen auf einem Faktor (Zeit) und den nicht messwiederholten Faktor (Schulform) und der abhängigen Variable Lernbereitschaft:

Es zeigte sich eine signifikante Veränderung von Zeitpunkt 1 zu Zeitpunkt 2 (Faktor Zeit: $F(1) = 71,700$; $p = 0,000$). Von Zeitpunkt 1 ($M = 2,0487$; $SD = 0,62288$) zu Zeitpunkt 2 ($M = 2,2778$; $SD = 0,68153$) hat sich die Wahrnehmung der Gesamtstichprobe bezüglich der „Störneigung“ signifikant verbessert.

Es zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen unabhängig vom Messzeitpunkt ($F(1) = 3,380$; $p = 0,067$).

Die Interaktion „Zeit X Schulform“ ist signifikant ($F(1) = 21,952$; $p = 0,000$). In Abbildung 18 zeigt sich, dass zum Messzeitpunkt 1 die Wahrnehmung der „Störneigung“ in beiden Schulformen ähnlich ($M_{\text{Pre-Test NMS}} = 2,0406$; $M_{\text{Pre-Test AHS}} = 2,0556$) ist, die Veränderung der Wahrnehmung zum Messzeitpunkt 2 hin in NMS-Klassen jedoch wesentlich stärker ist und NMS-Klassen einen besseren Mittelwert als AHS-Klassen erreichen ($M_{\text{Post-Test NMS}} = 2,4145$; $M_{\text{Post-Test AHS}} = 2,1631$).

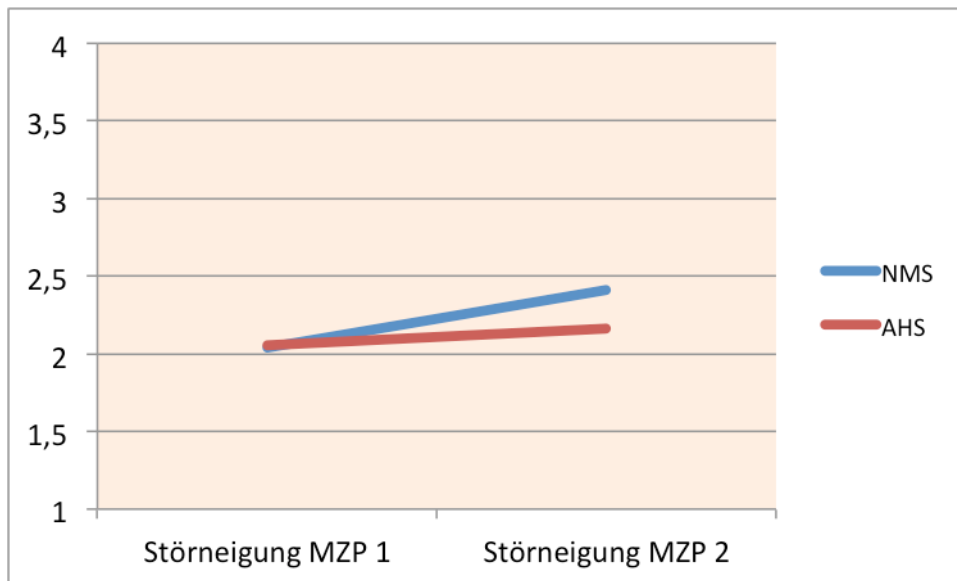


Abbildung 18: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Störneigung) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

5.3.8 Ergebnisse – Element „Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht“

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen auf einem Faktor (Zeit) und den nicht messwiederholten Faktor (Schulform) und der abhängigen Variable Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht zeigte folgende Ergebnisse:

Es zeigte sich eine signifikante Veränderung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 (Faktor Zeit: $F(1) = 202,851$; $p = 0,000$). Die Wahrnehmung der „Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht“ in der Gesamtstichprobe verbesserte sich von Zeitpunkt 1 ($M = 2,2583$; $SD = 0,65025$) zu Zeitpunkt 2 ($M = 1,7807$; $SD = 0,60866$) signifikant.

Es zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen unabhängig vom Messzeitpunkt ($F(1) = 0,461$; $p = 0,498$).

Die Interaktion „Zeit X Schulform“ ist signifikant ($F(1) = 19,017$; $p = 0,000$). In Abbildung 19 ist ersichtlich, dass sich in den AHS-Klassen minimalere Veränderungen ergeben ($M_{\text{Pre-Test AHS}} = 2,2079$; $M_{\text{Post-Test AHS}} = 1,8674$), AHS-Klassen aber zum Messzeitpunkt 1 eine bessere Wahrnehmung der „Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht“ als NMS-Klassen aufweisen. In den NMS-Klassen zeigt sich eine deutlichere Verbesserung ($M_{\text{Pre-Test NMS}} = 2,3184$; $M_{\text{Post-Test NMS}} = 1,6774$).

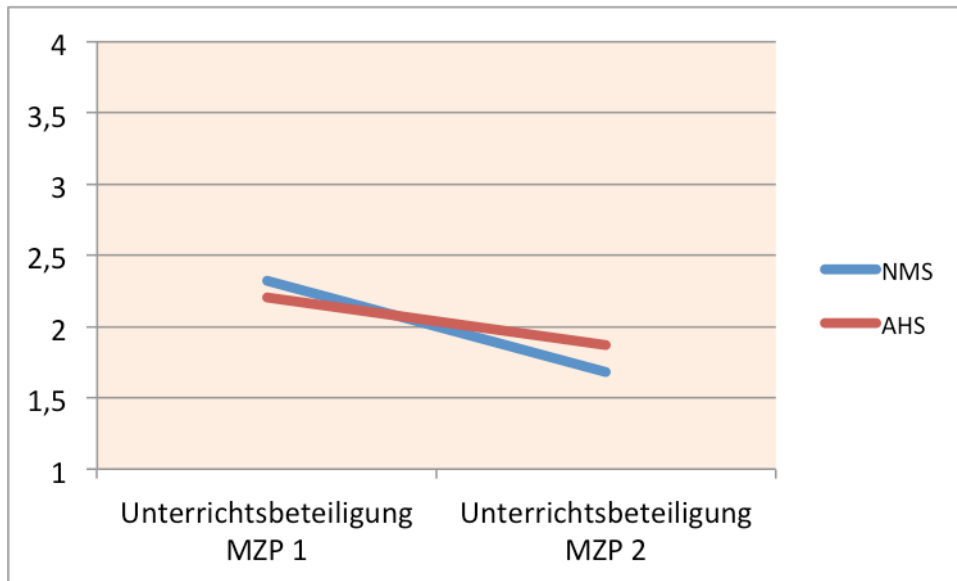


Abbildung 19: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

5.3.9 Ergebnisse – Item 10

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen auf einem Faktor (Zeit) und den nicht messwiederholten Faktor (Schulform) und der abhängigen Variable Item 10 („Wenn jemand nicht ordentlich mitarbeitet, wird sofort mit einem schlechten Zeugnis gedroht“) zeigte folgende Ergebnisse:

Es konnte keine signifikante Veränderung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 festgestellt werden (Faktor Zeit: $F(1) = 2,265$; $p = 0,133$). Die Wahrnehmung von Item 10 veränderte sich von Messzeitpunkt 1 ($M = 2,5220$; $SD = 1,05313$) zu Messzeitpunkt 2 ($M = 2,6041$; $SD = 0,95418$) nicht signifikant.

Ebenfalls zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen unabhängig vom Messzeitpunkt ($F(1) = 0,200$; $p = 0,655$).

Auch die Interaktion „Zeit X Schulform“ ist nicht signifikant ($F(1) = 1,900$; $p = 0,169$).

5.3.10 Ergebnisse – Item 11

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen auf einem Faktor (Zeit) und den nicht messwiederholten Faktor (Schulform) und der abhängigen Variable Item 11 („Manche Lehrer und Lehrerinnen machen sich immer wieder über einzelne Schüler und Schülerinnen lustig“) ermittelte folgende Ergebnisse:

Es zeigte sich eine signifikante Verbesserung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 (Faktor Zeit: $F(1) = 44,838$; $p = 0,000$). Die Wahrnehmung von Item 11 verbesserte sich in der Gesamtstichprobe von Messzeitpunkt 1 ($M = 3,0029$; $SD = 0,96416$) zu Messzeitpunkt 2 ($M = 3,2895$; $SD = 0,84649$) signifikant.

Ebenfalls zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen unabhängig vom Messzeitpunkt ($F(1) = 16,643$; $p = 0,000$). NMS-Klassen nehmen Item 11 als „weniger zutreffend“ (und somit positiver) als AHS-Klassen wahr.

Die Interaktion „Zeit X Schulform“ ist signifikant ($F(1) = 7,272$; $p = 0,007$). Wie Abbildung 20 zeigt, nehmen NMS-Klassen Item 11 sowohl zum Messzeitpunkt 1 ($M_{\text{Pre-Test NMS}} = 3,1282$; $M_{\text{Pre-Test AHS}} = 2,8978$) als auch zum Messzeitpunkt 2 ($M_{\text{Post-Test NMS}} = 3,5449$; $M_{\text{Post-Test AHS}} = 3,0753$) als „weniger zutreffend“ (und dadurch positiver) als AHS-Klassen wahr und zeigen eine deutlichere Verbesserung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 als AHS-Klassen.

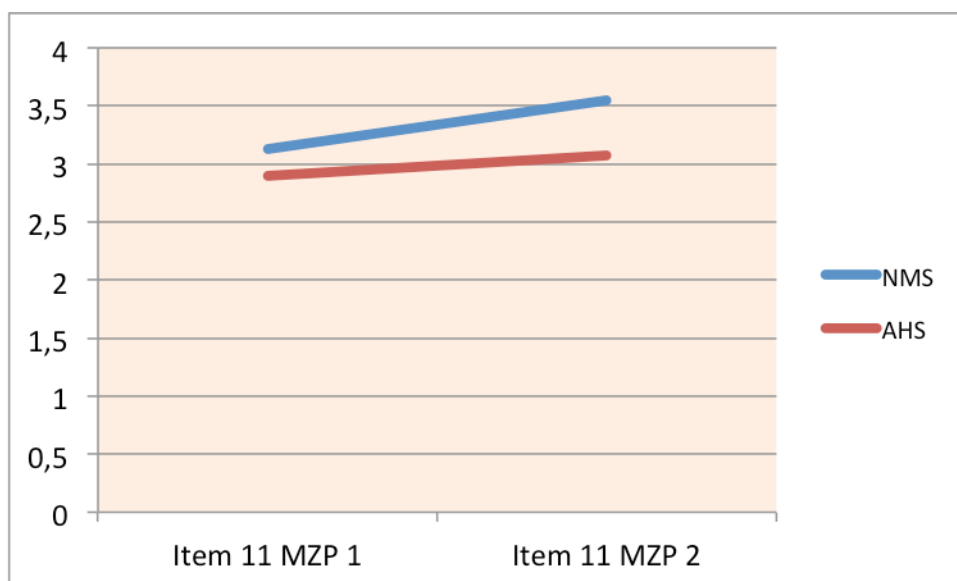


Abbildung 20: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Item 11) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

5.3.11 Ergebnisse – Item 12

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen auf einem Faktor (Zeit) und den nicht messwiederholten Faktor (Schulform) und der abhängigen Variable Item 12 („Wenn sich Schüler und Schülerinnen falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen“) ermittelte nachstehende Ergebnisse:

Es zeigte sich eine signifikante Veränderung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 (Faktor Zeit: $F(1) = 14,735$; $p = 0,000$). Die Wahrnehmung von Item 12 verschlechterte sich in der Gesamtstichprobe von Messzeitpunkt 1 ($M = 2,1784$; $SD = 0,92872$) zu Messzeitpunkt 2 ($M = 2,0029$; $SD = 0,81229$) signifikant.

Es zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen unabhängig vom Messzeitpunkt ($F(1) = 6,976$; $p = 0,009$). NMS-Klassen nehmen Item 12 als „weniger zutreffend“ (und somit positiver) wahr als AHS-Klassen.

Die Interaktion „Zeit X Schulform“ ist nicht signifikant ($F(1) = 3,743$; $p = 0,054$).

5.3.12 Ergebnisse – Item 16

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen auf einem Faktor (Zeit) und den nicht messwiederholten Faktor (Schulform) und der abhängigen Variable Item 16 („Bei uns streiten die Schüler und Schülerinnen oft darum, wer in der Schule besser ist“) zeigte folgende Ergebnisse:

Es zeigte sich eine signifikante Verbesserung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 (Faktor Zeit: $F(1) = 6,734$; $p = 0,010$). Die Wahrnehmung von Item 16 verbesserte sich in der Gesamtstichprobe von Messzeitpunkt 1 ($M = 3,1345$; $SD = 0,91871$) zu Messzeitpunkt 2 ($M = 3,2398$; $SD = 0,80748$) signifikant.

Ebenfalls zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen unabhängig vom Messzeitpunkt ($F(1) = 6,746$; $p = 0,010$). AHS-Klassen nehmen Item 16 als „weniger zutreffend“ (und damit positiver) als NMS-Klassen wahr.

Die Interaktion „Zeit X Schulform“ ist nicht signifikant ($F(1) = 3,420$; $p = 0,065$).

5.3.13 Ergebnisse – Gesamtzufriedenheit

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen auf einem Faktor (Zeit) und den nicht messwiederholten Faktor (Schulform) und der abhängigen Variable „Zufriedenheit insgesamt“ („Wie zufrieden bist du mit dem Klassenklima in deiner Klasse insgesamt?“) zeigte folgende Ergebnisse:

Es zeigte sich eine signifikante Verbesserung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 (Faktor Zeit: $F(1) = 151,3$; $p = 0,000$). Die Zufriedenheit mit dem Klassenklima insgesamt

verbesserte sich in der Gesamtstichprobe von Messzeitpunkt 1 ($M = 2,6082$; $SD = 0,90534$) zu Messzeitpunkt 2 ($M = 2,1316$; $SD = 0,88500$) signifikant.

Es zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen unabhängig vom Messzeitpunkt ($F(1) = 5,662$; $p = 0,018$). AHS-Klassen sind mit dem Klassenklima insgesamt zufriedener als NMS-Klassen.

Die Interaktion „Zeit X Schulform“ ist ebenfalls signifikant ($F(1) = 4,810$; $p = 0,029$). In Abbildung 21 zeigt sich, dass sich in den AHS-Klassen eine geringere Verbesserung ergibt ($M_{\text{Pre-Test AHS}} = 2,4731$; $M_{\text{Post-Test AHS}} = 2,0753$). In den NMS-Klassen zeigt sich eine deutlichere Verbesserung der Zufriedenheit mit dem Klassenklima insgesamt ($M_{\text{Pre-Test NMS}} = 2,7692$; $M_{\text{Post-Test NMS}} = 2,1987$). Allerdings zeigen AHS-Klassen sowohl zum Messzeitpunkt 1 als auch zum Messzeitpunkt 2 eine höhere Zufriedenheit mit dem Klassenklima als NMS-Klassen.

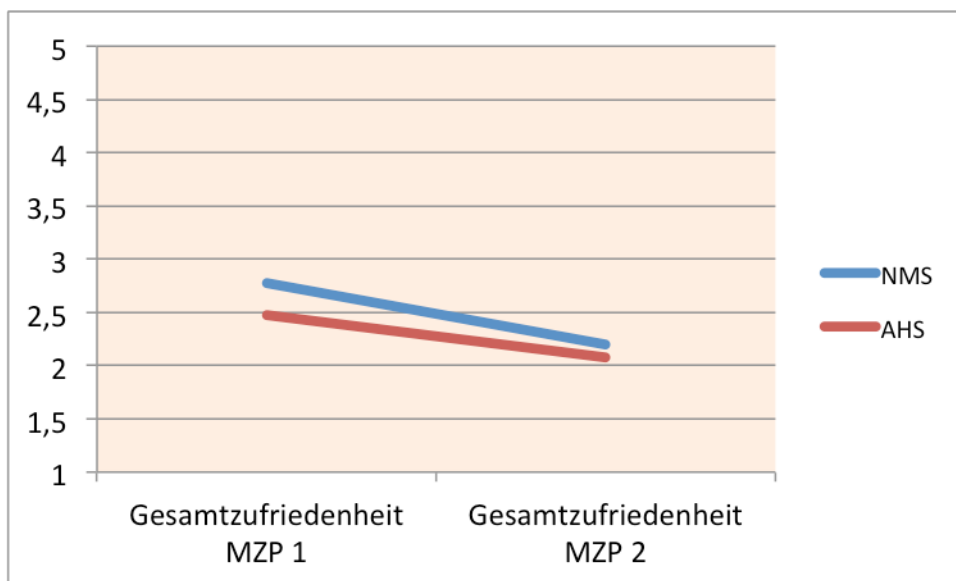


Abbildung 21: Interaktion „Zeit X Schulform“ (Gesamtzufriedenheit) – schulformspezifische Veränderung der Mittelwerte von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

5.3.14 Überblick – Ergebnisse „Hypothesenprüfung“

Die nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Untersuchung. Dabei wird zusammenfassend deutlich, dass sich die Wahrnehmung der einzelnen Klimaelemente und der Zufriedenheit mit dem Klassenklima insgesamt signifikant verbessert hat. In den Schulformen fallen die Veränderungen zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 zumeist unterschiedlich aus.

Tabelle 4: Überblick - Untersuchungsergebnisse

Element „Gerechtigkeit“: - signifikante Verbesserung in der Gesamtstichprobe - AHS-Klassen zeigen eine geringere Verbesserung als NMS-Klassen - NMS-Klassen weisen sowohl zum MZP 1 als auch zum MZP 2 bessere Mittelwerte als AHS-Klassen auf
Element „Pädagogisches Engagement“: - signifikante Verbesserung in der Gesamtstichprobe - AHS-Klassen zeigen eine geringere Verbesserung als NMS-Klassen - Die Mittelwerte zum MZP 1 sind in beiden Schulformen sehr ähnlich
Element „Mitsprache“: - signifikante Verbesserung in der Gesamtstichprobe - AHS-Klassen zeigen eine geringere Verbesserung als NMS-Klassen - AHS-Klassen weisen zum MZP 1 einen besseren Mittelwert als NMS-Klassen auf
Element „Gemeinschaft“: - signifikante Verbesserung in der Gesamtstichprobe - AHS-Klassen zeigen eine geringere Verbesserung als NMS-Klassen - AHS-Klassen weisen zum MZP 1 einen besseren Mittelwert als NMS-Klassen auf
Element „Rivalität“: - signifikante Verbesserung in der Gesamtstichprobe - AHS-Klassen zeigen eine geringere Verbesserung als NMS-Klassen - AHS-Klassen weisen zum MZP 1 einen besseren Mittelwert als NMS-Klassen auf
Element „Lernbereitschaft“: - signifikante Verbesserung in der Gesamtstichprobe - AHS-Klassen zeigen eine geringere Verbesserung als NMS-Klassen - AHS-Klassen weisen zum MZP 1 einen deutlich besseren Mittelwert als NMS-Klassen auf
Element „Störneigung“: - signifikante Verbesserung in der Gesamtstichprobe - AHS-Klassen zeigen eine geringere Verbesserung als NMS-Klassen

- AHS-Klassen und NMS-Klassen weisen zum MZP 1 einen sehr ähnlichen Mittelwert auf. NMS-Klassen haben zum MZP 2 einen besseren Mittelwert als AHS-Klassen
Element „Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht“: - signifikante Verbesserung in der Gesamtstichprobe - AHS-Klassen zeigen eine geringere Verbesserung als NMS-Klassen - AHS-Klassen weisen zum MZP 1 einen besseren Mittelwert als NMS-Klassen auf
Item 10 („Wenn jemand nicht ordentlich mitarbeitet, wird sofort mit einem schlechten Zeugnis gedroht“): - keine signifikante Veränderung in der Gesamtstichprobe
Item 11 („Manche Lehrer und Lehrerinnen machen sich immer wieder über einzelne Schüler und Schülerinnen lustig“): - signifikante Verbesserung in der Gesamtstichprobe - AHS-Klassen zeigen eine geringere Verbesserung als NMS-Klassen - NMS-Klassen weisen sowohl zum MZP 1 als auch zum MZP 2 bessere Mittelwerte als AHS-Klassen auf
Item 12 („Wenn sich Schüler und Schülerinnen falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen“): - signifikante Verschlechterung in der Gesamtstichprobe
Item 16 („Bei uns streiten die Schüler und Schülerinnen oft darum, wer in der Schule besser ist“): - signifikante Verbesserung in der Gesamtstichprobe
Zufriedenheit mit dem Klassenklima insgesamt: - signifikante Verbesserung in der Gesamtstichprobe - AHS-Klassen zeigen eine geringere Verbesserung als NMS-Klassen - AHS-Klassen weisen sowohl zum MZP 1 als auch zum MZP 2 bessere Mittelwerte als NMS-Klassen auf

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung diskutiert und Ausblicke für weiteren Forschungsbedarf gegeben.

6 DISKUSSION UND AUSBLICK

Im vorangegangenen Kapitel wurden alle Resultate der empirischen Studie dargelegt und unter Rücksichtnahme statistischer Qualitätsstandards durchleuchtet. Neben einer deskriptiven Beschreibung wurden auch Werkzeuge quantitativer Forschungsmethoden angewandt, um die dieser Arbeit zugrunde liegenden Hypothesen zu überprüfen. Inhalt des folgenden Kapitels sind die Diskussion der Ergebnisse, ein Ausblick sowie eine Handlungsempfehlung für weiteren Forschungsbedarf.

Einleitend ist zu erwähnen, dass Faktoren, die das Klassenklima determinieren (siehe dazu Kapitel 2.5), während der Pre- und Posttest Untersuchung gleich geblieben sind. Dies ergab sich aus Gesprächen mit allen verantwortlichen Personen der untersuchten Schulen. Sowohl die Klassengrößen, die Geschlechterverteilung innerhalb der Klassen, die Lehrkörper, die Schulleitungen als auch die Schulform sind konstant und waren ident zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2. Daher kann die Annahme getroffen werden, dass sämtliche Änderungen in den Untersuchungsparametern zu einem großen Teil auf die Wintersportwoche, die zwischen den beiden Messzeitpunkten stattgefunden hat, zurückzuführen sind. Einschränkend dazu verweist die Autorin allerdings darauf, dass es bei vorliegender Untersuchung keine Kontrollgruppe gibt, da dies aus organisatorischen Gründen nicht möglich war. Hier sieht die Autorin weiteren Forschungsbedarf, um den Ergebnissen eine validere wissenschaftlichere Aussage zuzusprechen.

Die Resultate und die forschungsleitende Frage vorliegender Arbeit betrachtend, lässt sich feststellen, dass oftmals gehörte vorwissenschaftliche Befunde von Lehrern und Lehrerinnen und Schülern und Schülerinnen, die das Gefühl äußern, dass das Klassenklima nach Sportwochen besser wäre als zuvor, durch diese Untersuchung bestätigt werden konnten. Insgesamt gesehen lässt sich beim größten Teil der gefragten Items eine deutliche Verbesserung der Klassenklimawahrnehmung in der Gesamtstichprobe beobachten. In allen Klima-Elementen („Gerechtigkeit“, „Pädagogisches Engagement“, „Mitsprache“, „Gemeinschaft“, „Rivalität“, „Lernbereitschaft“, „Störneigung“, „Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht“) ergab sich eine signifikante Verbesserung der Wahrnehmung in der Gesamtstichprobe. Herausstechend unter den Ergebnissen ist die Verbesserung der Wahrnehmung des „Pädagogischen Engagements“, mit einer deutlichen Veränderung des Mittelwerts von 2,2 auf 1,6. Ein Item dieses Elements ist beispielsweise die Aussage „Die Lehrer und Lehrerinnen interessieren sich auch für unsere persönlichen Probleme und Erlebnisse“. Nach den Erfahrungen der Autorin ergeben sich für Schüler und Schülerinnen

auf Wintersportwochen besonders viele Gelegenheiten, nicht nur die Mitschüler und Mitschülerinnen, sondern auch die Lehrer und Lehrerinnen von einer „persönlicheren“ Seite kennenzulernen. Abseits des „leistungsorientierten“ Schulalltags erfahren Schüler und Schülerinnen, dass sich die Betreuer und Betreuerinnen von Wintersportwochen auch für die Persönlichkeit der Schüler und Schülerinnen, für ihre Erlebnisse, Erfahrungen und auch Probleme interessieren und nicht nur schulische Leistungen für das zwischenmenschliche Klima im Klassenraum relevant sind.

Die Analysen jener Items, die nicht Teil eines zusammenfassenden Elements waren, ergaben unterschiedliche Ergebnisse. Signifikante Verbesserungen waren bei Item 11 („Manche Lehrer und Lehrerinnen machen sich immer wieder über einzelne Schüler und Schülerinnen lustig“) und Item 16 („Bei uns streiten die Schüler und Schülerinnen oft darum, wer in der Schule besser ist“) zu beobachten. Die Wahrnehmung von Item 12 („Wenn sich Schüler und Schülerinnen falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen“) hat sich jedoch von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 signifikant verschlechtert. Der Erfahrungshorizont der Autorin sieht den Grund dafür darin, dass Fehlverhalten von Schülern und Schülerinnen auf Wintersportwochen zu Unfällen und Verletzungen führen kann und die Sensibilität für das Thema „Regeln befolgen“ größer ist. Außerhalb des „bekannten“ Schulgebäudes, tragen Lehrer und Lehrerinnen auf Wintersportwochen eine besonders große Verantwortung für die Sicherheit der Schüler und Schülerinnen. Verletzen Schüler und Schülerinnen die für das Verhalten auf der Wintersportwoche aufgestellten Regeln und gefährden somit möglicherweise die Sicherheit ihrer selbst und/oder der anderen Teilnehmer und Teilnehmerinnen, greifen Lehrer und Lehrerinnen eventuell konsequenter zu Strafen, um weitere Regelverletzungen zu vermeiden. In der Untersuchung dieser aufgestellten These sieht die Autorin allerdings weiteren Forschungsbedarf.

Die Frage nach der Gesamtzufriedenheit mit dem Klassenklima in der Gesamtstichprobe zeigte ebenfalls eine signifikante Verbesserung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2. Somit bestätigt diese singuläre Frage die nach Elementen und Items differenzierten Verbesserungen der Klassenklimawahrnehmung.

Bei den Verbesserungen des Klassenklimas ist anzumerken, dass die deutlichen Verbesserungen besonders auf starke Veränderungen in den Neuen Mittelschulen zurückzuführen sind. Betrachtet man die Elemente und Items schulformspezifisch, zeigt sich, dass sich in den Neuen Mittelschulen stets deutlichere Veränderungen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 ergeben. Allerdings zeigen die AHS-Klassen in den meisten Bereichen einen

höheren „Startpunkt“ (Mittelwert Pre-Test AHS) als NMS-Klassen. Eine mögliche Interpretation der geringeren Veränderungen in AHS-Klassen könnte sein, dass bei bereits sehr positiven Wahrnehmungen des Klassenklimas weitere deutliche Verbesserungen schwieriger zu erzielen sind. So zeigen AHS-Klassen beispielsweise in den Elementen „Mitsprache“, „Gemeinschaft“, „Rivalität“, „Lernbereitschaft“ und „Schüler- und Schülerinnenbeteiligung am Unterricht“ sowie bei der Frage nach der Gesamtzufriedenheit mit dem Klassenklima bereits positivere Mittelwerte zum Messzeitpunkt 1 als NMS-Klassen. Diese Ergebnisse wurden auch schon in Untersuchungen von Eder (1996) deutlich, der feststellte, dass AHS-Klassen im Vergleich zu anderen Schulformen insgesamt die besseren Klassenklimawerte aufweisen. Warum dies so ist, sollte Gegenstand weiterer empirischer Sozialforschungen im Bildungswesen sein.

Die Quintessenz vorliegender Arbeit besteht darin, dass das Klassenklima nach Wintersportwochen nachweislich besser ist als zuvor. Da, wie eingangs erwähnt, alle anderen Einflüsse auf das Klassenklima zwischen den beiden Untersuchungszeitpunkten stabil geblieben sind, liegt die Vermutung nahe, dass der Grund für die Verbesserung der Klassenklimawahrnehmung auf die Wintersportwoche zurückzuführen ist. Ein positives Klassenklima ist besonders bedeutend, da die Schulklasse für Kinder und Jugendliche ein wichtiges soziales Lern- und Erfahrungsfeld darstellt, in dem die vielfältigsten Individuen und Charaktere mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen jede Woche viele Stunden miteinander verbringen. Dabei können konstruktive Klassengemeinschaften wichtige Aufgaben im persönlichen Entwicklungsprozess der Schüler und Schülerinnen übernehmen. Verfügbare wissenschaftliche Quellen deuten darauf hin, dass sich eine produktive Klassengemeinschaft auf die Leistungs- und Bildungsbereitschaft, die Schulzufriedenheit sowie auf die Identitätsentwicklung und Sozialkompetenz positiv auswirkt. In weiterer Folge trägt dies zu einer zufriedeneren, leistungsfähigeren und damit stabileren Gesellschaft bei. Somit sollte es das Ziel sein, den Wintersportwochen adäquate Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um Schülern und Schülerinnen während dieser nicht nur motorische Entwicklungen, sondern auch positive persönliche sowie gruppenspezifische Entwicklungen zu ermöglichen.

7 LITERATURVERZEICHNIS

- Arbesser, M., Borrmann, J., Felderer, B., Grohall, G., Helmenstein, C., Kleissner, A. & Moser, B. (2008). *Die ökonomische Bedeutung des Wintersports in Österreich*. Wien: SpEA, IHS.
- Baacke, D. (1991). *Die 13- bis 18-jährigen: Einführung in die Probleme des Jugendalters* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- BMFWF. (2015). *Wintersport in Österreich*. Zugriff am 15. Jänner 2015 unter <https://www.bmfwf.gv.at/Tourismus/TourismuspolitischeAktivitaeten/Document/s/Pr%C3%A4sentation%20Wispowo.pdf>
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brockhaus. (1979). *Der Sport Brockhaus. Alles vom Sport von A bis Z* (3. Aufl.). Wiesbaden: F.A. Brockhaus.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Dreesmann, H. (1982). *Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. Ein Beitrag zur „Ökologie des Lernens“*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Eder, F. (2001). Schul- und Klassenklima. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 578-586). Weinheim: Beltz.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), 213-228.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8)*. Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich-Gildoff, K. (2006). *Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gerber, M. (2008). *Sport, Stress und Gesundheit bei Jugendlichen*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Götz, T., Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2008). Sozialklima in der Schule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 503-514). Göttingen: Hogrefe.

- Grewe, N. (2007). Schul- und Klassenklima aktiv gestalten. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (1. Aufl., S. 229-238). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grewe, N. (2003). *Aktive Gestaltung des Klassenklimas: eine empirische Interventionsstudie*. Münster: LIT Verlag.
- Gröner, C., Kuhn, P. & Ströhla, C. (2002). Erlebniscamps machen stark! Möglichkeiten der Förderung des Selbstkonzepts von Kindern und Jugendlichen. *Bewegungserziehung*, 4, 19-24.
- Größing, S. (1997). *Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht* (7., neu bearbeitete Aufl.). Wiesbaden: Limpert.
- Größing, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht* (9. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Grupe, O. (2000). Vom Sinn des Sports. Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte. Reihe Sportwissenschaft, Ansätze und Ergebnisse, 25. Schorndorf: Hofmann.
- Güldenpfennig, S. (1989). *Frieden – Herausforderungen an den Sport. Ansätze sportbezogener Friedensforschung*. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Heinemann, K. (1990). *Einführung in die Soziologie des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Heinemann, K. (2007). *Einführung in die Soziologie des Sports* (5., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Janke, N. (2006). *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)*. Münster: Waxmann.
- Juen, F. (2005). *Klassenklima als Wohlfühlcharakter. Die Bedeutung von Gleichaltrigenbeziehungen in der Schule*. Zugriff am 15. Jänner 2015 unter http://www.uibk.ac.at/psychologie/mitarbeiter/juen_f/docs/klassenklima_vs.pdf
- Kepplinger, D. (2009). *Wintersportwochen an österreichischen Schulen*. Zugriff am 15. Jänner 2015 unter https://www.wko.at/Content.Node/TransportVerkehr/Seilbahnen/intern/Studie_Kondor_Wintersportwochen.pdf
- Kothy, J. (1999). Deutsche und Ausländer zwischen Nähe und Distanz – zur Integrationsfunktion des Sports. In V. Scheid & J. Simen (Hrsg.), *Soziale Funktionen des Sports* (S. 87-98). Schorndorf: Hofmann Verlag.

- Kuhn, P., Ströhla, C. & Brehm, W. (2001). Skikurse machen stark! Eine Studie zum Einfluss von Schulsikikursen auf das Selbstkonzept von Jugendlichen. *Sportunterricht*, 50 (1), 4-8.
- Kurzreiter, J. (1971). *Pädagogische Soziologie* (3., überarbeitete Aufl.). Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Lang, A. (1979). Die Feldtheorie von Kurt Lewin. In A. Heigl-Evers (Hrsg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Lewin und die Folgen* (Bd. 8, S. 51-57). Weinheim, Basel: Kindler.
- Methlagl, M., Norden, G. & Weiß, O. (2011). *Schulveranstaltungen Bewegung und Sport. Zur Situation der Schulveranstaltungen mit bewegungserzieherischem Schwerpunkt an österreichischen Schulen im Schuljahr 2010/2011*. Zugriff am 15. Jänner 2015 unter http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/uploads/studien/Erhebung_Sportwochen_2010/Schulveranstaltungen_Bewegung_und_Sport_5.0_klein.pdf
- Oswald, F. (1989). *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätsverlag.
- Otto, H.-U. & Thiersch, H. (2001). *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Petillon, H. (1980). *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Petillon, H. (2009). Mitschüler/Peers. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 446-459). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Prasse, D. (2012). *Bedingungen innovativen Handelns in Schulen. Funktion und Interaktion von Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerken am Beispiel der IKT-Integration an Schulen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Pühse, U. (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Pühse, U & Roth, H.-J. (1999). *Interkulturelles Lernen – eine soziale Herausforderung für den Sport und Sportunterricht*. In V. Scheid & J. Simen (Hrsg.), *Soziale Funktionen des Sports* (S. 13-33). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Reisch, R. & Schwarz, G. (2002). *Klassenklima – Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln!* Wien: öbv&hpt.
- Schäfers, B. (1994). *Soziologie des Jugendalters* (4. Auflage). Karlsruhe: Leske Verlag und Budrich GmbH.

- Schäfers, B. (2002). Die soziale Gruppe. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (6., erweiterte und aktualisierte Aufl., S. 127-139). Opladen: Leske und Budrich.
- Schaub, H. & Zenke, K. (2002). *Wörterbuch Pädagogik* (5. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Stärk, B. (2007). *Gewaltprävention durch Schulsport. Theorie und Umsetzung*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Ternes, D. (2008). *Kommunikation – eine Schlüsselqualifikation. Einführung zu wesentlichen Bereichen zwischenmenschlicher Kommunikation*. Paderborn: Junfermann.
- Trickett, E. J. & Quinlan, D. M. (1979). Three domains of classroom environment: An alternative analysis of the classroom environment scales. *American Journal of Community Psychology*, 7, 279-291.
- Von der Groeben, A. (2004). Machbarkeit und Macht des Klimas. Wie Lernen in der Schule gedeihen kann. *Pädagogik*, 56 (11), 6-10.
- Von Saldern, M. (1987). *Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrerebenen-analytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.
- Weiß, O. & Norden, G. (2013). *Einführung in die Sportsoziologie* (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Münster: Waxmann Verlag.
- Wellenreuther, M. (2000). *Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- Woll, A. & Bös, K. (2009). Gesundheitserziehung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (2., erweiterte Aufl., S. 294-306). Schorndorf: Hofmann-Verlag.

8 ANHANG

Lebenslauf

Name:	Andrea Kerschner	
Geburtstag und -ort:	16. 04. 1988, Waidhofen an der Thaya	
Staatsangehörigkeit:	Österreich	
Schulbildung:	1994 - 1998	Volksschule Waidhofen an der Thaya
	1998 - 2004	Gymnasium Waidhofen an der Thaya
	2004 - 2006	Gymnasium Horn
	2006 - 2007	Studium der Sportwissenschaften in Wien
	2007 - 2010	Pädagogische Hochschule Krems
	2010 - 2015	Lehramtsstudium UF Englisch, UF Bewegung und Sport
Zusatzqualifikationen:	21. 12. 2007	Berechtigung, Wintersportwochen zu begleiten sowie zu leiten
	30. 05. 2010	Berechtigung, Radfahren und Mountainbiking zu unterrichten
	01. 06. 2008	Berechtigung, Bouldern sowie (Sport)Klettern zu unterrichten
Berufliche Tätigkeit:	Juni 2008	Begleitlehrerin in Schweizer Schulklasse im Rahmen einer Projektwoche
	seit 2010	Unterrichtstätigkeit an der Tourismusschule St. Pölten

Eigenhändig unterfertigte Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.“

Andrea Kerschner