



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Einstellung von Lehrkräften zur Ganztagschule“

verfasst von / submitted by

Stefanie Bürger, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Science (MSc)

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 066 840

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

Masterstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober



## **Danksagung**

An diese Stelle bedanke ich mich bei, all jenen Menschen, die mir durch ihre Ideen, ihr Interesse und ihren Rat bei der Fertigstellung dieser Arbeit geholfen und mich motiviert haben. Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern und meiner Schwester, die mir dieses Studium ermöglicht haben und mich mit ihrer Geduld und Liebe unterstützt haben.

Außerdem bedanke ich mich bei den zahlreichen Lehrkräften, die an dieser Studie teilgenommen haben.



# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Einleitung .....                                                                                               | 7  |
| 2. Theoretische Grundlagen.....                                                                                   | 9  |
| 2.1. Das Konzept der Ganztagschule .....                                                                          | 9  |
| 2.2. Empirische Ergebnisse zur Ganztagschule .....                                                                | 11 |
| 2.3. Innovationen im Bildungssystem .....                                                                         | 14 |
| 2.4. Einstellung und Bereitschaft zur Beteiligung von Lehrkräften bei der<br>Umsetzung von Bildungsreformen ..... | 16 |
| 2.5. Entstehung von Einstellungen und Verhaltensintentionen.....                                                  | 19 |
| 2.6. Fragestellungen.....                                                                                         | 22 |
| 3. Methoden .....                                                                                                 | 26 |
| 3.1 Untersuchungsdesign.....                                                                                      | 26 |
| 3.2 Beschreibung der Stichprobe .....                                                                             | 27 |
| 3.3 Operationalisierung der Variablen .....                                                                       | 28 |
| 4. Ergebnisse .....                                                                                               | 31 |
| 4.1 Deskriptive Ergebnisse.....                                                                                   | 31 |
| 4.2 Bereitschaft zur Beteiligung und Umsetzung der Ganztagschule .....                                            | 31 |
| 4.3 Bewertung und Bedeutung der Ganztagschule .....                                                               | 32 |
| 4.4 Prädiktoren der Bereitschaft zur Beteiligung .....                                                            | 35 |
| 5. Diskussion.....                                                                                                | 38 |
| 5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....                                                            | 38 |
| 5.2 Limitationen und weitere Forschung.....                                                                       | 41 |
| 5.3 Implikationen für die Praxis .....                                                                            | 43 |
| Literaturverzeichnis .....                                                                                        | 44 |
| Abbildungsverzeichnis.....                                                                                        | 54 |
| Tabellenverzeichnis.....                                                                                          | 55 |
| Anhang .....                                                                                                      | 56 |



# 1. Einleitung

Der Ausbau der Ganztagsschule ist eines der zentralen Themen der aktuellen bildungspolitischen Debatte in Österreich. Im Ministerrat vom 12. Juli 2016 wurde eine Investition von 750 Millionen Euro in den Ausbau ganztägiger Schulformen beschlossen. Als Ziel wird eine Betreuungsquote von 40 % in ganztägigen Schulformen angestrebt, außerdem soll jeder Schülerin und jedem Schüler im Umkreis von 20 km eine Ganztagsschule zur Verfügung stehen. Es werden also erhebliche Ressourcen in den Ausbau der Ganztagsschule gesteckt.

Diese Maßnahme erfährt politische Unterstützung von den Sozialpartnern, so forderten diese gemeinsam mit der Industriellenvereinigung (Industriellenvereinigung, 2016) einen Ausbau der ganztägigen Schulformen. Die Arbeiterkammer spricht sich 2016 für einen massiven Ausbau der „echten“ Ganztagsschule aus, die über die klassische Nachmittagsbetreuung hinaus geht. Außerdem zählte die Ganztagsschule, in einer verschränkten Form, als Regelschule auch zu den zentralen Punkten des Bildungsvolksbegehrens aus 2011.

Auch in der Bildungsforschung ist die Ganztagsschule Thema. Seit 2005 existiert in Deutschland ein umfangreiches Forschungsprojekt namens StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen). Vier Forschungseinrichtungen in Deutschland führen umfangreiche Erhebungen zur Ganztagsschule durch. Dieses Projekt hat zahlreiche Publikationen zum Thema hervorgebracht. Einige Ergebnisse aus diesem Projekt werden im theoretischen Teil der Arbeit vorgestellt.

In die Ganztagsschule werden große Hoffnungen gesteckt. Als Argumente für den Ausbau werden die Verbesserung der Kinderbetreuung und eine Entlastung von Familien, vermehrte Möglichkeiten zur individuellen Förderung, die Überwindung sozialer Selektionshürden und die Umsetzung neuer Formen von Lernen genannt (vgl. Hörl et al., 2012). Diese Argumente werden im theoretischen Teil der Arbeit genauer diskutiert.

Die erfolgreiche Implementierung solcher Innovationen im Bildungssystem ist auch von der Beteiligung der Lehrkräfte abhängig (vgl. Holtappels 2013). In Bezug auf die Ganztagsschule liegt bisher keine nähere Analyse der Sichtweise von Lehrkräften zur Ganztagsschule vor. In der Umfrage eines Meinungsforschungsinstituts aus 2011

zeigen sich die Lehrkräfte in ihrer Zustimmung zur Ganztagsschule gespalten. 45% befürworteten dieses Konzept, während 50 % der befragten Lehrkräfte sich dagegen aussprachen. Weitere Erhebungen zur Zustimmung oder nähere Betrachtungen zu Einflussfaktoren auf die Einstellung von Lehrkräften zur Ganztagsschule liegen jedoch nicht vor. Dieses Wissen um die Aspekte, die Einfluss auf die Beteiligung der Lehrkräfte an Bildungsinnovationen haben, ist zum einen notwendig, da die Lehrkräfte an einer Schule, zumindest beim verschränkten Ganztagsschulmodell, der Umsetzung zustimmen müssen (Schulorganisationgesetz), zum anderen können auf Basis dieser Erkenntnisse geeignete Implementationsprogramme für diese Innovationen zu entwickeln. In der vorliegenden Arbeit sollen daher die Bewertung der Ganztagsschule durch Lehrkräfte, die Bereitschaft zur Beteiligung an der Ganztagsschule und deren Einflussfaktoren näher beleuchtet werden. Als theoretisches Modell zur Vorhersage der Beteiligung von Lehrkräften wird ein Erwartung-Wert-Modell (Abrami, Poulsen, & Chambers, 2004; Shah & Higgins, 1997) bzw. die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985,1991) zu Grunde gelegt, da sich in dieses Modell sowohl die Einstellung, als auch deren Einflussfaktoren integrieren lassen.



## 2. Theoretische Grundlagen

In diesem Teil wird zunächst das Konzept der Ganztagsschule genauer beleuchtet, danach werden empirische Ergebnisse zu den Erwartungen an die Ganztagsschule, in Bezug auf sozialpolitische, bildungspolitische und pädagogische Aspekte beleuchtet.

### 2.1. Das Konzept der Ganztagsschule

Unter dem Begriff *Ganztagsschule* werden verschiedene Formen der ganztätigen Schulorganisation verstanden, die sich nach Öffnungszeiten, Betreuungsangebot und Verpflichtung der Teilnahme und Freizeit- bzw. Unterrichtszeiten unterscheiden.

Generell lassen sich zwei Formen der Ganztagsschule klassifizieren (Messner & Hörl, 2011):

1. In *offenen Ganztagsschulen* findet der Unterricht ausschließlich am Vormittag statt. Am Nachmittag gibt es ein Betreuungsangebot, die Teilnahme erfolgt freiwillig. Die teilnehmenden SchülerInnen erhalten Unterstützung bei den Hausübungen und beim Lernen, außerdem gibt es Angebote zur Freizeitgestaltung.

2. In *gebundenen oder verschränkten Ganztagsschulen* finden Unterricht und Freizeit abwechselnd statt, das heißt es wird auch am Nachmittag unterrichtet und vormittags gibt es unterrichtsfreie Blöcke. Die Teilnahme am Nachmittag ist verpflichtend. Es gibt keine Hausübungen.

Nach Angaben des Bildungsministeriums (2016) befinden sich 20 % der SchülerInnen in einer ganztätigen Schulform. Dieser Anteil soll bis 2025 auf 40 % erhöht werden. Hier wurde keine Unterscheidung zwischen offener und verschränkter Form gemacht. Laut einer Online-Umfrage unter SchulleiterInnen von Ganztagsschulen werden 6,5 % in einer vollverschränkten Form geführt, 5,2 % der Schulen haben einzelne Klassenzüge in verschränkter Form (sonst gibt es traditionelle Halbtagsklassen) und 2,6 % der Schulen führen verschränkte Klassen und bieten für die SchülerInnen der Halbtagsklassen jedoch eine Nachmittagsbetreuung an (Hörl et al, 2012). Genauere Zahlen über den Besuch von Ganztagsschulen in Österreich liegen nach telefonischer Auskunft der Hotline für Ganztagsschulen des Bildungsministeriums nicht vor.

Verschiedene Akteure, sowohl aus der Politik als auch aus der Forschung setzen große Erwartungen in die Ganztagsschule. Die Forderung nach einer achtstündigen, verschränkten Ganztagsschule als Regelschule war eines der zentralen Themen aus dem Bildungsvolksbegehren des Jahres 2011. Die Initiatoren erhofften sich dadurch mehr Zeit für die Wiederholung und Festigung des Lehrstoffs und somit eine Abschaffung der Nachhilfe bzw. mehr Möglichkeiten zur individuellen Förderung. Außerdem wird argumentiert, dass in der Ganztagsschule vertrauensvolle Beziehungen zwischen SchülerInnen und Lehrkräften entstehen, was sich positiv auf den Lernerfolg auswirke. Auch von Seiten der Arbeiterkammer (2017) und der Industriellenvereinigung (2017) wird die verschränkte Ganztagsschule als zentraler Punkt in ihren Anliegen an die Bildungspolitik genannt. Mit dem Bildungsinvestitionsgesetz, das Mittel von 750 Millionen Euro für den Ausbau des Ganztagsangebots zur Verfügung stellt, hat die Politik diese Forderungen aufgegriffen. Als Ziel wird die Teilnahme von 40 % der SchülerInnen an einem Ganztagsangebot formuliert.

In Bezug auf die vielfältigen Erwartungen an die Ganztagsschule kann zwischen sozialpolitischen, bildungspolitischen und pädagogischen Argumenten unterschieden werden (Hörl et al., 2012). Die *pädagogischen Argumente* zielen auf ein erweitertes Verständnis von Bildung und Lernen, eine Verbesserung der schulischen Leistungen und die Förderung der psychosozialen und emotionalen Entwicklung ab. Unter *sozialpolitischen Aspekten* werden vor allem der Betreuungsaspekt in Hinblick auf die Erhöhung der Erwerbstätigkeit von Frauen und die zeitliche, emotionale und finanzielle Entlastung von Familien genannt. So bietet die Ganztagsschule eine verbesserte Vereinbarkeit von Beruf und Familie und eine bessere Hausaufgabenbetreuung (Börner, 2011). Dies führt auch zu einer emotionalen Entlastung der Familien, da Konflikte um die Hausaufgaben eine hohe Belastung der Eltern-Kind-Beziehung darstellt (Beham, Rabanser, Weber & Bacher, 2010). Die *bildungspolitischen Argumente* beziehen sich auf die Erwartung einer Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus und den Abbau von Selektionshürden aufgrund der sozialen Herkunft.

## **2.2. Empirische Ergebnisse zur Ganztagschule**

Im folgenden Teil der Arbeit soll nun dargestellt werden inwieweit die Erwartungen, die an die Ganztagschule gestellt werden durch den derzeitigen Stand der Forschung unterstützt werden können bzw. welche Faktoren als förderlich für die Erfüllung dieser Erwartungen angenommen werden können. Die bisherigen Ergebnisse zur Ganztagschule stellen sich als widersprüchlich dar, vor allem was den Abbau sozialer Hürden und den Effekt auf Schulleistungen und Kompetenzerwerb betrifft, steht der Nachweis eines positiven Effekts der Ganztagschule noch aus.

Im Zuge der Diskussion um die Ganztagschule wird häufig mit der verbesserten Chancengleichheit für die SchülerInnen argumentiert. Beispielsweise empfiehlt Fend (2009) in seiner Life-Studie den Ausbau des Ganztagschulsystems zur Überwindung sozialer Hürden im Bildungssystem, da die Gesamtschule diese Erwartung nicht erfüllt habe. Inwieweit die Ganztagschule tatsächlich zur Überwindung sozialer Hürden in der Bildung beiträgt, lässt sich derzeit nicht eindeutig sagen. Schlicht (2011) berichtet in einer Studie über Determinanten der Bildungsungleichheit in Deutschland einen positiven Effekt des Ganztagschulausbaus auf den Bildungszugang. So führt in Deutschland ein dichteres Ganztagesangebot zu einer Verringerung der sozialen Selektionshürden beim Zugang zum Gymnasium. Züchner und Fischer (2014) fanden in einer Analyse von Daten aus dem SteG-Projekt einen geringen kompensatorischen Effekt von verschränkten Ganztagschulen für den Zusammenhang zwischen Noten in Mathematik und sozialer Herkunft, für die Noten in Deutsch konnte dieser Effekt allerdings nicht gefunden werden. In einer Reanalyse der Daten aus den Bildungsmonitoringstudien IGLU, TIMSS und PISA stellten Strietholt, Manitijs, Berkemeyer und Bos (2015) für Ganztagschulen oder bessere Chancengleichheit fest. In der Interpretation der Ergebnisse dieser Studien sollte jedoch berücksichtigt werden, dass Ganztagschulen unterschiedlichen gestaltet sind. So unterscheiden sie sich in der Verbindlichkeit und Häufigkeit der Teilnahme, Angebotsqualität und in der Qualifikation des Personals (Strietholt et al., 2015). Auch in Bezug auf die soziale Selektivität der Ganztagschule zeigt sich, dass vor allem im Grundschulbereich Kinder aus benachteiligten Elternhäusern dieses Angebot nutzen (Holtappels et. al, 2010; Steiner, 2011). Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die Ganztagschule für

*alle* SchülerInnen zugänglich und attraktiv sein sollte (Rahm, Rabenstein & Nerwoski, 2015). Aufgrund der kompensatorischen Effekten von schulischen Leistungen sollte eine möglichst heterogene Gruppe von SchülerInnen angestrebt werden (Neumann, Schnyder & Trautmann, 2007), da dies einen positiven Effekt auf den Lernerfolg hat.

Was die Kompetenzen und Schulleistungen betrifft steht der Nachweis über den Vorteil des Ganztagsschulbesuchs noch aus. So konnte in einer Längsschnittstudie zu naturwissenschaftlichen Kompetenzen im Grundschulalter kein Zusammenhang mit dem Besuch einer Ganztagschule festgestellt werden, allerdings zeigte sich ein positiver Effekt auf das sachunterrichtsbezogene Selbstkonzept (Holtappels, Rollett, Lossen, Tillmann und Hannemann, 2016). Arnoldt, Furthmüller und Steiner (2016) stellten zwar einen eigenständigen Effekt des Ganztagsschulbesuchs auf einen längeren Verbleib im Bildungssystem fest, dieser galt jedoch nur für SchülerInnen von Realschulen. Der Besuch der Ganztagschule scheint sich außerdem positiv auf die Notenentwicklung auszuwirken, so konnte bei GanztagschülerInnen ein geringerer Abfall der Noten als bei anderen SchülerInnen festgestellt werden (Fischer, Kuhn und Klieme, 2009). Es stellt sich allerdings die Frage inwieweit Noten ein verlässlicher Indikator für tatsächliche Kompetenzen sind. Auch hier müssen die bereits genannten Einschränkungen in der Interpretation der Ergebnisse in Hinblick auf die unterschiedliche Gestaltung von Ganztagschulen berücksichtigt werden.

Die Ergebnisse hinsichtlich des positiven Effekts der Ganztagschule auf die psychosoziale und emotionale Entwicklung der SchülerInnen zeigen sich eindeutiger (Holtappels, Klieme, Radisch, Rauschenbach & Stecher, 2007; Kanevski & Salisch, 2011; Kuhn & Fischer, 2011; Miller & Truong 2009; Scott-Little, Hamann & Jurs, 2002). So lassen sich positive Effekte auf die soziale Bewusstheit, Selbstbewusstheit, Selbstregulation und Fremdaufmerksamkeit (Kanevski & Salisch, 2011) und eine Verringerung von problematischem Sozialverhalten zeigen (Kuhn & Fischer, 2011). Diese Resultate entsprechen auch Studien aus den USA zur Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten und After-Day-Schools (Durlak & Weissberg, 2007; Eccles & Gootman, 2002, Scott-Little et al., 2002), die eine bessere Beziehung zu Erwachsenen und anderen SchülerInnen und ein positiveres Selbstbild als direkte Effekte der Nachmittagsbetreuung berichten.

In Bezug auf die unterschiedlichen Ergebnisse zu den Effekten des Ganztagsschulbesuchs muss bedacht werden, dass sich das Ganztagsangebot als

äußerst heterogen erweist. So unterscheiden sich Ganztagsschulen im zeitlichen Umfang und der Qualität des Ganztagsangebots. Dauer und Umfang bzw. Qualität des Angebots stellen aber wesentliche Faktoren in der Wirkung der Ganztagsschule dar (vgl. Züchner & Fischer, 2014). Eine reine Diskussion um Betreuungs- und Leistungsaspekte geht hier allerdings nicht weit genug (Hörl et al., 2012). Die Ganztagsschule biete die Möglichkeit zu einem erweiterten Verständnis von Bildung und Lernen. Ziel sei auch „das Schaffen günstiger Rahmenbedingungen für persönliche Entwicklung und das Lernen der SchülerInnen“ (Hörl et al., 2012, S. 274). Durch Ansprüche die durch die heutige Wissensgesellschaft gestellt werden, kann einmal angeeignetes Wissen schnell obsolet werden (Holtappels, 2006). Lernen in einem ganzheitlichen Sinn ist also nicht der Erwerb vorgefertigter Wissens, sondern das selbständige Erleben, die Identifizierung von Problemstellungen und das Finden individueller Mittel und Wege zur Lösung (Messner & Hörl, 2011). Dieses Ziel soll an der Ganztagsschule durch eine vermehrte Interessens- und Begabungsförderung, individualisierte Lernzugänge, die Unterstützung der psychosozialen und emotionalen Entwicklungen, aber auch durch einen altersgerechten Tagesablauf erreicht werden (Hörl et al., 2012; Messner & Hörl, 2011).

Dieser altersgerechte Tagesablauf, das heißt die Rhythmisierung von Unterrichts- und Freizeiten über den Tag hinweg, kann allerdings nur in der verschränkten Form der Ganztagsschule realisiert werden. In der offenen Form muss der Unterricht zur Gänze am Vormittag stattfinden, da die Teilnahme am Nachmittag freiwillig ist. Die Betreuung der SchülerInnen am Nachmittag wird häufig nur als Ergänzung zum Vormittag wahrgenommen, was dazu führt, dass diese zur reinen Beaufsichtigung der SchülerInnen wird (Messner & Hörl, 2011). Ein weiteres Argument für die Bevorzugung des verschränkten Modells sind der positive Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und die Häufigkeit des Ganztagesessschulbesuchs (Kuhn & Fischer, 2011; Schüpbach, Ignaczewska & Herzog, 2013). Die verschränkte Form ist, im Vergleich zur offenen Form, also das vielversprechendere Modell (Holtappels, 2006; Hörl et al., 2012). Aufgrund der angeführten Argumente beschränkt sich diese Arbeit in Folge mit der verschränkten Ganztagsschule.

Soll die Ganztagsschule die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen, sollte bei der Umsetzung vor allem Augenmerk auf die Angebotsqualität gerichtet werden. (Eccles

& Gootman, 2002; Holtappels, 2006; Hörl et al., 2012; Mahoney, Parente & Lord, 2007; Schüpbach, et al., 2013). Aus dieser Forderung ergibt sich die Frage, welche Faktoren zur erfolgreichen Umsetzung von Reformen im Bildungssystem beitragen.

### **2.3. Innovationen im Bildungssystem**

Veränderungsprozesse an Schulen unterscheiden sich von denen in anderen Organisationen, so stehen diese nicht im Wettbewerb zu anderen Schulen, sie sind bei der Gestaltung von Strukturen und Prozessen an enge Auflagen gebunden und können über Ziele und Strategien nur eingeschränkt selbst entscheiden (Schuhmacher, 2008).

Nach dem Modell von Giaquinta (1973) läuft der Innovationsprozess in drei Phasen ab:

1. Initiation: In dieser Phase geht es um die Information der beteiligten Personen, deren Motivation und Überzeugung und die Problemanalyse.
2. Implementation: Die Innovation wird in der Praxis ausprobiert.
3. Institutionalisierung: Die Innovation ist zur Routine geworden und in die Alltagspraxis bzw. bestehende Systeme übernommen.

Der Verlauf dieser drei Phasen kann innerhalb eines Schulsystems oder auch innerhalb einer Schule gleichzeitig ablaufen. Die Umsetzung von Innovationen an Schulen ist kein linearer Prozess (Idel et al., 2012), zu Beginn werden die Neuerungen oft nur von einigen *early adopters* umgesetzt, danach nimmt die Ausbreitung zu, bis auch die *late adopters* die Innovation übernehmen (Rogers, 2003).

Der Prozess der Implementation von Bildungsreformen wird oft von zahlreichen Hürden begleitet, so können Wert- und Zielvorstellungen der handelnden Personen nicht mit der Innovation übereinstimmen, Macht- und Interessenskonstellationen beeinträchtigt werden, Probleme in der praktischen Umsetzung auftreten oder Widerstände aufgrund psychosozialer Disposition auftreten (Holtappels, 2013). Als Faktoren, die die Implementation einer Innovation erfolgreich beeinflussen, gelten die

Merkmale der Reform selbst, Eigenschaften der Lehrkräfte, Eigenschaften der Einzelschulen und die Transferunterstützung (Gräsel et al., 2006). Förderliche Merkmale einer Reform für deren erfolgreiche Umsetzung sind ein wahrgenommener Vorteil gegenüber der bestehenden Praxis, Übereinstimmung mit Werten und Zielen der Lehrkräfte, geringe Komplexität, schrittweise Einführung und rasch sichtbare Ergebnisse (Rogers, 2003). Als vorteilhafte Eigenschaften der Einzelschule gelten Schulklima (Jäger, 2012) und die Unterstützung durch die Schulleitung (Rafferty & Simmons, 2006; Geijssels, Sleegers, Leithwood & Jantzi, 2003). Transferunterstützung im Sinne eines schulübergreifenden Austauschs (Schellenbach-Zell, 2009) und geeignete Fortbildungsmaßnahmen (Fixsen, Blasen, Naom & Wallace, 2009) gelten ebenfalls als relevant für die erfolgreiche Implementation einer Innovation im Bildungsbereich. Auf Seiten der Lehrkräfte werden Eigenschaften wie die Bereitschaft zur Beteiligung bzw. zum Engagement (Abrami et al., 2004; Gorozidis & Papaioannou, 2014; Schellenbach-Zell, 2009; Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010), die Einstellung zur Reform selbst (Datnow & Castellano, 2000, Schumacher, 2008) oder die Selbstwirksamkeit (vgl. Donell & Gettlinger, 2015) als wesentlich betrachtet.

Gerade bei der Umsetzung der Ganztagschule in Österreich spielt die Bereitschaft der Lehrkräfte sich an der Umsetzung zu beteiligen eine wichtige Rolle. Bildungsreformen werden oft als top-down-Prozess durchgeführt, das heißt die Veränderung wird von einer übergeordneten Hierarchie von oben nach unten durchgesetzt, beispielsweise die Einführung der Zentralmatura oder von Bildungsstandards. Im Fall der verschränkten Ganztagschule verhält sich das jedoch anders, da, laut Schulorganisationsgesetz § 8d (1), zwei Drittel der Lehrer und Eltern der Umsetzung zustimmen müssen. Zum Ausbau verschränkter Ganztagschulformen ist die Bereitschaft der Lehrkräfte, der Implementation dieses Konzepts an der eigenen Schule zuzustimmen, notwendig. Daher setzt sich diese Arbeit mit der Einstellung von Lehrkräften zur verschränkten Ganztagschule und deren Bereitschaft zur Umsetzung und Faktoren, die diese beeinflussen, auseinander. Holtappels (2013, S. 36) stellte fest „Per Überzeugung für eine bessere Praxis wäre demnach bei den Praxisakteuren Bereitschaft und Motivation für die Innovation zu entwickeln, damit sie diese verstehen und realisieren“.

## **2.4. Einstellung und Bereitschaft zur Beteiligung von Lehrkräften bei der Umsetzung von Bildungsreformen**

Faktoren, die die Motivation der Lehrkräfte sich an der Implementation von Reformen an ihrer Schule zu beteiligen, beeinflussen, lassen sich in Eigenschaften, die in der Lehrkraft liegen und Eigenschaften der Schule, an der sie unterrichten, also jene der Organisation unterteilen.

Die *Bewertung einer Innovation* ist entscheidend für die Bereitschaft an der Beteiligung (Schumacher, 2008). Diese Bewertung hängt von der Übereinstimmung mit der Lehrphilosophie, den beruflichen Zielen der Lehrkraft, den erwarteten Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der SchülerInnen, deren Arbeitshaltung und Einstellung zum Lernen ab (Abrami et al. 2004). Lehrkräfte werden sich seltener an Innovationen beteiligen deren Auswirkungen sie für wenig sinnvoll oder sogar negativ für sich selbst oder ihre SchülerInnen halten oder an deren praktischen Umsetzbarkeit sie zweifeln. Ein wesentlicher Faktor ist die Einstellung zur Innovation, in Hinblick auf die erwarteten Konsequenzen und die *pädagogische Bedeutsamkeit*.

Eine weitere wissenschaftlich gut belegte Eigenschaft wenn es um Motivation und Veränderungsbereitschaft geht, ist die *Selbstwirksamkeit*. Selbstwirksamkeit ist die individuelle Erwartung schwierige oder neue Aufgaben durch die eigene Kompetenz erfolgreich bewältigen zu können (Bandura, 1977, 1993). Auch in Bezug auf die Implementation von Schulreformen stellte sich heraus, dass LehrerInnen mit einer höheren Selbstwirksamkeit eine höhere Motivation bei der Umsetzung von Schulreformen (Foley, 2011; Donnell & Gettinger, 2015, Schumacher, 2008) zeigen. In Bezug auf die Ganztagschule legt das die Annahme nahe, dass Lehrkräfte, die der Überzeugung sind, ihre Lehrtätigkeit auch an einer Ganztagschule erfolgreich ausführen zu können, eher motiviert sich mit dieser auseinanderzusetzen und an einer solchen zu unterrichten.

Bandura (1997) weist darauf hin, dass Selbstwirksamkeit kein rein individuelles Konzept ist, sondern auch kollektive Überzeugungen betrifft. Hier geht es um die Dimension der überindividuellen Erwartung über die Handlungskompetenz einer Gruppe (Schwarzer & Schmitz, 1999). Die *kollektive Selbstwirksamkeit* wird als „die von einer Gruppe geteilte Überzeugung in ihre gemeinsamen Fähigkeiten, die



notwendigen Handlungen zu organisieren und auszuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen“ (Bandura, 1997, S. 476, Übers. Schmitz & Schwarzer 2002) definiert. Ein Lehrerkollegium, dass über eine hohe kollektive Selbstwirksamkeit verfügt, wird sich eher eine erfolgreiche Umsetzung einer Schulreform zutrauen (Schwarzer & Schmitz, 1999).

Ein weiterer Faktor, der die Veränderungsbereitschaft beeinflusst, ist die *Bereitschaft zur Weiterbildung*. Wobei der Begriff Weiterbildung sich nicht nur auf formale Schulungen beschränkt, sondern die Reflexion der Lehrtätigkeit und die Integration von neuen Ideen und Informationen in die pädagogische Tätigkeit beinhaltet (De Vries, 2013, Van der Heijden, Geldens, Beijaard & Popeijus ,2015). Lehrkräfte, die Bereitschaft zur Umsetzung von Innovationen zeigen, legen Wert auf lebenslanges Lernen, (Donnell & Gettinger, 2015; Eteläpelto et al., 2013; Van der Heijden, et al., 2015; Van Eekelen, Vermunt & Boshuizen, 2006,), sie evaluieren die Wirkung ihres Unterrichts auf die Leistung ihrer SchülerInnen (Hattie, 2012) und nutzen problembasierte Strategien um ihren Unterricht zu verbessern (Fullan, 1993). Weiterbildung und Training sind gerade während des Prozesses der Implementierung einer Reform von großer Bedeutung (Donnell und Gettinger, 2015). Dieser Prozess muss von einem Programm zur Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte begleitet werden (Lieberman & Mace, 2008).

Was den Einfluss des Dienstalters auf die Innovationsbereitschaft von Lehrkräften betrifft, zeigen sich die bisherigen Forschungsergebnisse noch ambivalent. In einer qualitativen Studie zur Rolle von LehrerInnen als Akteure bei der Implementation von Reformen fanden Van der Heijden et al. (2015) keinen Hinweis auf einen Einfluss den Dienstalters. Während Wacker (2008) bei der Untersuchung zum Umgang mit Bildungsstandards zu dem Ergebnis kam, dass ältere Lehrkräfte eine höhere Bereitschaft zeigten, die Reform umzusetzen. In Bezug auf die Ganztagschule zeigten sich dienstjüngere Lehrkräfte skeptischer als die Dienstälteren (zitiert nach Hörl et al, 2012, S. 279).

Die verschränkte Ganztagschule kann an verschiedenen Volksschulen, Neuen Mittelschulen, Hauptschulen und der Unterstufe einer Allgemein Bildenden höheren Schule umgesetzt werden. Der Einfluss der Schulform auf die Einstellung zur Ganztagschule und die Bereitschaft sich an Innovationen zu beteiligen scheint noch recht unerforscht. Es stellt sich die Frage, ob sich die Lehrkräfte anhand der

Schulform an der sie unterrichten hinsichtlich ihrer Einstellung zur Ganztagschule und ihrer Innovationsbereitschaft unterscheiden.

*Kooperation im Kollegium* meint den Austausch unter den Lehrkräften zu Informationen und Ideen zu ihrer Lehrtätigkeit, auftretenden Problemen und zu Veränderungen, die es zu bewältigen gilt. Die dadurch erzeugte soziale Eingebundenheit wirkt sich positiv auf die Motivation der Lehrkräfte aus, sich an Innovationen zu beteiligen und diese umzusetzen (Schellenbach-Zell, 2009). Lehrkräfte, die Innovationen aufgeschlossen gegenüberstehen, bilden Netzwerke und wissen, dass Kooperation mit ihren KollegInnen notwendig ist um Veränderungsprozesse zu beeinflussen (Bergmann & Rollett, 2008; Hattie, 2012; Van der Heijden et al., 2015). Auch im laufenden Prozess der Implementierung von Innovationen stellt die Kooperation zwischen den AkteurlInnen dieses Prozesses einen wesentlichen Einflussfaktor dar (Maag Merki, 2009). Eine Zusammenarbeit, die durch Offenheit und Anerkennung geprägt ist bzw. regelmäßige Koordination und Feedback können die Motivation der beteiligten Lehrkräfte stärken (Gräsel et al., 2006)

Die Möglichkeit zur *Partizipation* innerhalb einer Organisation steht in positivem Zusammenhang mit der Veränderungsbereitschaft in Organisationen (Cunningham et al., 2002). Lehrkräfte, die das Gefühl haben sich bei der Umsetzung von Veränderungsmaßnahmen beteiligen zu können, erleben diese als kontrollierbar und machen sich diese zu eigen (Schuhmacher, 2008). Lehrkräfte, die in ihrem Beruf das Gefühl haben über für sie wesentliche Aspekte mitbestimmen zu können, könnten so eine höhere Motivation zeigen sich bei Innovationen zu engagieren.

Auch Eigenschaften der Schulleitung haben Einfluss auf die Motivation ihrer Lehrkräfte in Bezug auf die Beteiligung an Reformen. Studien zur Veränderungsbereitschaft in Organisationen zeigen, dass eine *mitarbeiterorientierte und wertschätzende Organisationskultur* die Motivation sich an Innovationen zu beteiligen, steigern kann (Jones, Jimmieson & Griffiths, 2005; Rafferty & Simmons, 2006). Das Schulleitungshandeln ist eine wichtige Komponente für die Beteiligung an Veränderungsprozessen.

## **2.5. Entstehung von Einstellungen und Verhaltensintentionen**

Um die Einstellung von Lehrkräften zur Ganztagschule genauer zu analysieren, soll zunächst der Frage nachgegangen werden, wie Einstellungen und Motivation entstehen.

Ajzen und Fishbein (2000, S. 3; Übers. d. Verf.) definieren Einstellung als „Evaluation eines Objekts, Konzeptes oder Verhaltens entlang einer Dimension von gefallen und nicht-gefallen, gut oder schlecht, mögen oder nicht mögen“. Eine der populärsten Theorien zur Bildung von Einstellungen ist die Erwartungs-Wert-Theorie (Feather, 1982; Ajzen & Fishbein, 1975, 2000). Gemäß der Theorie von Fishbein & Ajzen (1975) liegen Einstellungen zu Objekten verfügbare Überzeugungen über das Einstellungsobjekt zu Grunde. Verfügbare Überzeugungen werden als subjektive Wahrscheinlichkeit, dass ein Objekt eine bestimmte Eigenschaft besitzt, verstanden (Ajzen & Fishbein, 1975), diese verbinden das Einstellungsobjekt mit bestimmten Eigenschaften. Die Gesamteinstellung einer Person über ein Objekt wird im Erwartungs-Wert-Modell als die Summe der subjektiven Bewertungen über die Eigenschaften, die mit dem Einstellungsobjekt verbunden werden, und die Stärke dieser Verbindungen dargestellt. (Ajzen & Fishbein, 2000).

Auch wenn die Überzeugungen über Einstellungsobjekte zumeist korrekt sind, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Personen bei der Bildung einer Einstellung zu einem Objekt keineswegs alle relevanten Informationen mit einbeziehen bzw. korrekte logische Schlussfolgerungen treffen. Die Zugänglichkeit der Überzeugungen über ein Objekt kann durch kognitive, motivationale und emotionale Prozesse beeinflusst werden bzw. auf falschen oder selektiven Prozessen beruhen (Fishbein & Ajzen, 1975, 2000).

Betrachtet man Einstellungen als Bereitschaft auf ein Objekt mit einem gewissen Grad an Zustimmung bzw. Ablehnung zu reagieren, sollten diese Einstellungen Verhalten vorhersagen können. Dafür ist es jedoch notwendig, dass dieses Verhalten und das Einstellungsobjekt derselben Bewertungsdimension zu Grunde liegen.

Eine der bekanntesten Theorien zur Vorhersage von Verhalten ist die „Theorie des geplanten Verhaltens“ (Ajzen, 1985, 1991). Gemäß dieser Theorie ist das Verhalten

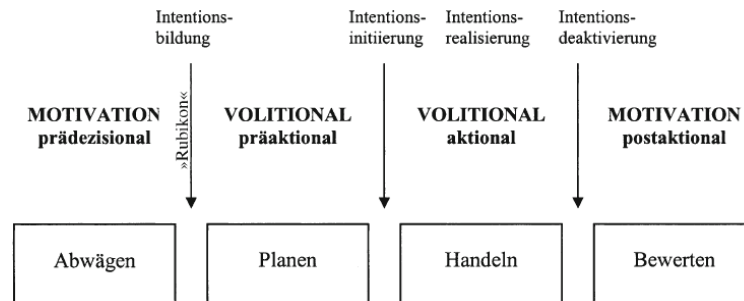
durch drei Faktoren determiniert: die Einstellung zum Verhalten, die subjektive Norm und die Kontrollierbarkeit des Verhaltens. Die Einstellung zum Verhalten setzt sich aus den Erwartungen der Verhaltenskonsequenzen und der Bewertung dieser Konsequenzen zusammen. Die subjektive Norm stellt den wahrgenommenen sozialen Druck dar. Unter der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle wird die subjektive Erwartung das Verhalten erfolgreich ausführen zu können verstanden. Die wahrgenommene Kontrollierbarkeit des Verhaltens ist von inneren und äußeren Faktoren abhängig. Als innere Faktoren werden relevante Informationen, Fähigkeiten oder Willensstärke verstanden, externe Faktoren sind beispielsweise die Unterstützung durch andere oder die Bereitstellung notwendiger Mittel. Das Zusammenspiel dieser Faktoren führt zur Bildung einer Verhaltensabsicht. Herkner (2001) definiert Verhaltensintentionen als „subjektive Wahrscheinlichkeit bezüglich des Auftretens eigener Verhaltensweisen“ (S. 216), diese ist der unmittelbare Vorläufer von Verhalten (Ajzen & Fishbein, 2011).

Auch andere AutorInnen entwickelten auf Grundlage des Erwartungs-Wert-Modells Theorien zu Entstehung von Motivation und Verhalten (Feather, 1982; Shah & Higgins, 1997). Diese gehen davon aus, dass sich die Motivation zu Handlungen zum einen aus dem wahrgenommenen Wert des erwarteten Handlungsergebnisses und der Erwartung, das Handlungsergebnis zu erreichen, zusammensetzt. Das heißt, Personen führen jene Handlungen aus, von denen sie sich einen angestrebten Zustand erwarten und von denen sie annehmen, sie erfolgreich ausführen zu können.

Eine Brücke zwischen Motivation und Verhaltensintention schlägt das Rubikon-Modell (Gollwitzer, 1996; Heckhausen & Heckhausen, 2006), dieses beschreibt den Übergang zwischen motivationalen und volitionalen Handlungsphasen. Der Handlungsverlauf wird als zeitlicher Ablauf von vier Phasen (Abb. 1) verstanden. In der prädeziSIONalen Phase werden Wünsche und Handlungsoptionen und deren Konsequenzen abgewogen. Die präaktionale Phase ist durch das Planen und die Möglichkeiten zur Umsetzung konkreter Strategien, mit denen das in der vorherigen Phase ausgewählte Ziel erreicht werden soll, gekennzeichnet. In der aktionalen Phase werden die Strategien umgesetzt, wonach eine Phase des Bewertens der Handlung folgt (postaktionale Phase). Die Motivation ist nach diesem Modell in der

prädeziationalen Phase zu verorten, die Bereitschaft zum Engagement in der präaktionalen Phase.

**Abbildung 1. Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 310)**



Die bereits dargestellten Faktoren, die die Motivation und Bereitschaft zum Engagement der Lehrkräfte beeinflussen, lassen sich in ein solches Erwartungs-Wertmodell integrieren und wurden bereits zur Analyse der Einstellung und Verhalten bzw. Verhaltensintentionen zu Bildungsreformen verwendet (Abrami et al., 2004; Foley 2011). Abrami et al. (2004) gehen davon aus, dass eine Bildungsinnovation eher angenommen wird, wenn der wahrgenommene Wert der Innovation hoch ist, die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs hoch ist und wenn dieser Erfolg die Kosten rechtfertigt. Auch die Ergebnisse einer Studie von Schuhmacher (2008) zu den Determinanten der Bereitschaft von Lehrkräften sich an Innovationen zu beteiligen, haben gezeigt, dass diese von der wahrgenommenen Notwendigkeit der Reform und der Erfolgserwartung der Lehrkräfte abhängt.

Unter dem *Wert* der Innovation, also deren Bewertung, werden Vorteile für die Lehrkraft (Übereinstimmung mit der Lehrphilosophie, Auswirkungen auf die Karriere) und die Schüler und Schülerinnen, wie bessere Schulleistungen, verbesserte Einstellung und Verbesserung der Sozialkompetenz) verstanden. Um sich mit einer neuen Methode oder Reform näher zu beschäftigen, müssen die Lehrkräfte diese als wertvoll für ihre Arbeit ansehen (Foley, 2011).

Als *Erwartung* wird wahrgenommene Kontrollierbarkeit verstanden, die von internen und externen Faktoren beeinflusst wird (Ajzen, 1991, 2001) und Faktoren, die diese Wahrnehmungen beeinflussen, beschrieben. Diese Wahrnehmung wird durch die bereits beschriebenen internalen Eigenschaften der Lehrkraft, die Ihre Bereitschaft

zur Beteiligung beeinflussen, dargestellt, nämlich die Selbstwirksamkeit und die Bereitschaft zur Weiterbildung.

Besonders die Selbstwirksamkeit stellt einen zentralen Aspekt der Komponente „Erwartung“ der Erwartungs-Wert-Theorie dar (Bandura & Locke, 2003). Bandura (1993, 1997) postuliert in seiner sozial-kognitiven Theorie, dass kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch Handlungs-Ergebnis-Erwartungen bzw. Konsequenzerwartungen und Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. Kompetenzüberzeugungen gesteuert werden. Das heißt, dass bei als schwierig wahrgenommenen oder neuen Aufgaben, Handlungen nach der erwarteten Konsequenz und der Überzeugung diese Handlung auch erfolgreich ausführen zu können gewählt wird.

Die Bereitschaft zur Weiterbildung, nämlich in dem bereits beschriebenen Verständnis, das sich nicht nur auf die Teilnahme an formalen Fortbildungsangeboten beschränkt, sondern auch die Bereitschaft Neues zu erfahren und sich mit neuem zu beschäftigen, wird ebenfalls zur Komponente „Erwartung“ gezählt. Es wird davon ausgegangen, dass Personen, die sich offen gegenüber Neuem zeigen, eher Innovationen zustimmen bzw. diesen positiv gegenüberstehen.

Die externalen Faktoren, die Einfluss auf die Kontrollüberzeugung haben, werden in Bezug auf die Bereitschaft von Lehrkräften zur Beteiligung an Innovationen, vor allem durch die Eigenschaften der Organisation repräsentiert. Kooperation im Kollegium, der damit verbundene Austausch im Kollegium und die soziale Eingebundenheit, Möglichkeiten zur Partizipation und mitarbeiterorientierte Führung tragen zu einem Umfeld bei, das die Bereitschaft von Lehrkräften an Innovationen mitzuwirken fördert (Schellenbach-Zell, 2009; Jones, Jimmieson & Griffiths, 2005; Cunningham et al., 2002).

## **2.6. Fragestellungen**

Der Ausbau der Ganztagschule in Österreich soll durch die Bereitstellung erheblicher Mittel vorangetrieben werden. Die bisherigen Forschungsergebnisse zu Effekten der Ganztagschule auf Leistung und Überwindung sozialer Hürden im Bildungsbereich sind nicht eindeutig. Es gibt Hinweise darauf, dass vor allem die

Häufigkeit des Ganztagschulbesuchs positiven Einfluss auf die Entwicklung der SchülerInnen hat (vgl. Kuhn & Fischer, 2011), daher bezieht sich die vorliegende Arbeit auf das verschränkte Modell. Außerdem empfiehlt es sich, beim Ausbau der Ganztagschule Augenmerk auf die Qualität des Angebots zu legen (vgl. Hörl, 2012). Daher wurden Faktoren beschrieben, die sich positiv auf Implementation von Innovationen auswirken. Wesentlich für die erfolgreiche Umsetzung einer Innovation im Bildungssystem, wie die verschränkte Ganztagschule, ist die Einstellung und Bereitschaft der Lehrkräfte sich an der Implementation zu beteiligen. Gerade bei der Einführung der verschränkten Ganztagschule in Österreich ist die Einstellung der Lehrkräfte entscheidend, da laut Schulorganisationsgesetz eine Zustimmung von mindestens zwei Dritteln des Lehrkörpers notwendig ist, damit diese an einer Schule eingeführt wird.

Zur Einstellung der Lehrkräfte in Österreich liegen bisher kaum empirische Ergebnisse vor. Laut einer MARKET-Umfrage aus 2011 sind die LehrerInnen gespalten, was die Einführung der Ganztagschule betrifft. Während 45% der LehrerInnen das Konzept befürworten, sind 50 % dagegen. Auffällig ist hier, dass vor allem die dienstjüngeren Lehrkräfte der Ganztagschule kritisch gegenüber stehen (zitiert nach Hörl et al, 2012, S. 279). Die Gründe dieser Ablehnung sehen Messner & Hörl (2011) in den einschneidenden Veränderungen im Unterrichten, in der Lernunterstützung, der Tagesorganisation, der Vor- und Nachbereitung, außerdem ist die Tätigkeit in einer verschränkten Ganztagschule für manche Lehrpersonen nicht mit ihrem Berufsbild vereinbar. Es liegen jedoch keine näheren Analysen zu den Hintergründen einer positiven oder ablehnenden Haltung gegenüber der Ganztagschule vor. Die Umsetzung eines verschränkten Ganztagsmodells an Schulen hängt jedoch maßgeblich von der Zustimmung der Lehrkräfte ab. Für eine Verbreitung dieses Modells ist es also wichtig zu wissen, wie es überhaupt um die Zustimmung bestellt ist, um passende Implementationsstrategien zu wählen. Daher lautet die erste Fragestellung:

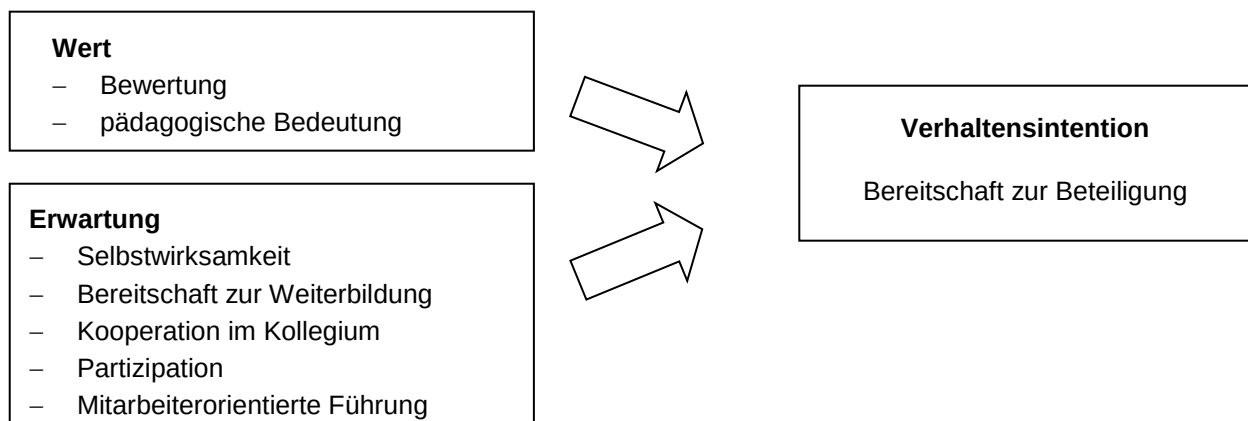
*1. Wie ist es um die Zustimmung der Lehrkräfte bestellt? Befürworten die Lehrkräfte die Umsetzung eines Ganztagschulkonzeptes an ihrer Schule?*

Die Motivation von Lehrkräften, sich an der Umsetzung einer Innovation zu beteiligen und dieser zuzustimmen ist von mehreren Faktoren abhängig, diese lassen sich in Einstellungen und Eigenschaften der Lehrkraft bzw. Eigenschaften der Organisation

gliedern. Damit sich LehrerInnen an einer Innovation beteiligen, müssen sie dieser eine positive Einstellung gegenüberbringen. Das heißt, diese muss mit den Zielvorstellungen der Lehrkräfte übereinstimmen und vor allem deren pädagogische Bedeutsamkeit als förderlich wahrnehmen.

Zu den Eigenschaften der Lehrkräfte zählen zum einen die Selbstwirksamkeit und die Bereitschaft zur Weiterbildung. Lehrkräfte, die eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufweisen, werden sich eher an Innovationen beteiligen, da sie überzeugt sind, auch schwierige Situationen durch die eigene Kompetenz zu bewältigen (vgl. Donnell & Gettinger, 2015). Während die Bereitschaft zur Weiterbildung notwendig ist, um sich mit den Neuerungen und deren Auswirkungen auf den eigenen Unterricht auseinanderzusetzen (vgl. Van der Heijden et al., 2015). Als Eigenschaften der Organisation, die Einfluss auf die Bereitschaft zur Beteiligung von Lehrkräften haben, gelten vor allem Kooperation im Kollegium und mitarbeiterorientierte Führung. Erwartungs-Wert-Modelle liefern einen theoretischen Rahmen zur Entstehung von Einstellungen und Handlungsintentionen (Shah & Higgins, 1997; Ajzen & Fishbein, 1975, 2001). Diese gehen davon aus, dass Personen jene Handlungen wählen, von denen sie sich einen erstrebenswerten Zielzustand erwarten und von denen sie glauben, dass sie diese erfolgreich ausführen können. Das Wissen um die Determinanten der Einstellung und Motivation von Lehrkräften ist bei der Planung und Durchführung geeigneter Innovationsprogramme notwendig. In Abbildung 2 ist die Integration von Faktoren, die sich aus den Ergebnissen der bisherigen Forschung zur Beteiligung der Lehrkräfte an Bildungsinnovationen als entscheidend dargestellt haben in ein Erwartungs-Wert-Modell integriert.

**Abbildung 2: Modell zur Vorhersage der Bereitschaft zur Beteiligung an Innovationen**





Bisherige Studien zur Einführung von Innovationen im Bildungsbereich haben sich bereits dieses Modells bedient (vgl. Abrami et al., 2004). Diese beschäftigten sich vor allem mit bereits eingeführten Reformen bzw. Innovationen, an denen sich die Lehrkräfte jederzeit beteiligen können. Abrami et al. (2004) untersuchten die Motivation zur Verwendung von kooperativem Lernen im Unterricht, Schellenbachzell (2009) erforschte die Motivation zur Umsetzung einer Lehrmethode in Chemie. Die verschränkte Ganztagsschule weist bisher einen eher geringen Implementationsgrad auf (Hörl et al., 2012) zum anderen hat die Ganztagsschule eine umfassende Änderung des Schulalltags zu Folge. Hier stellt sich die Frage, ob sich die bisher gefundenen Faktoren, die die Motivation beeinflussen auch auf die Ganztagsschule umlegen lassen.

*2. Durch welche Faktoren (siehe Abb. 1) kann die Intention zur Beteiligung der Lehrkräfte an der Ganztagsschule sich an der Umsetzung eines verschränkten Ganztagsschulmodells zu beteiligen vorhergesagt werden?*

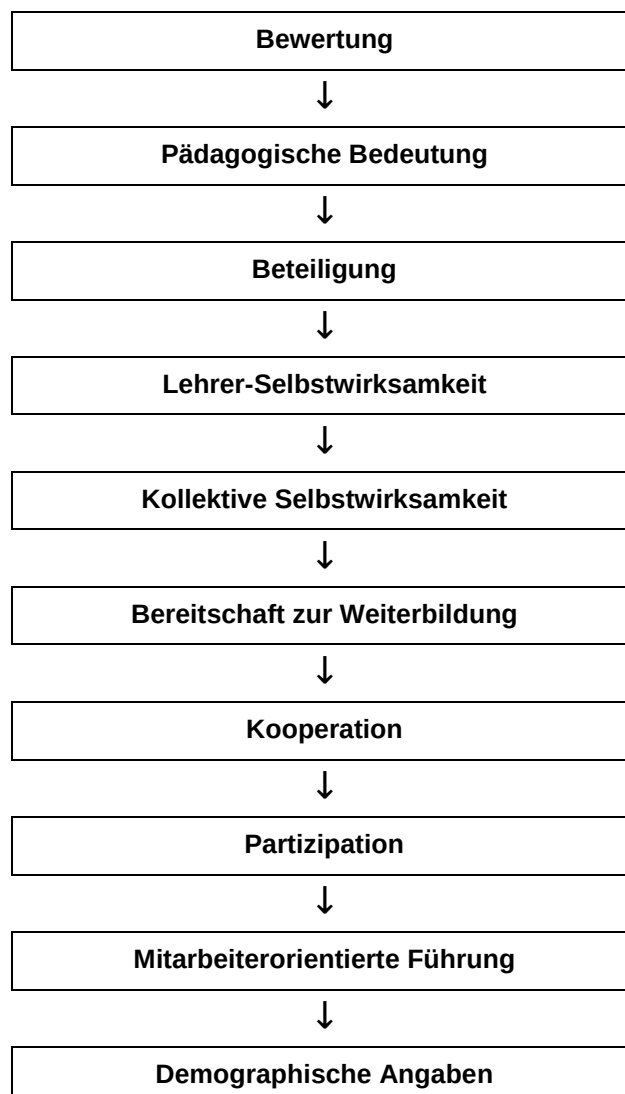
## 3. Methoden

### 3.1 Untersuchungsdesign

Die Befragung wurde mittels Online-Fragebogen im September und Oktober 2016 durchgeführt. Die Rekrutierung erfolgte über soziale Netzwerke, private Kontakte und direktes Anschreiben von Volksschulen, Neuen Mittelschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) in ganz Österreich.

In der Instruktion wurden die Teilnehmenden ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sich die Fragen auf die verschränkte Ganztagschule beziehen, also jenes Modell in dem Unterrichts- und Freizeiteinheiten abwechselnd, über den Tag verteilt, stattfinden.

Abbildung 2: Untersuchungsplan



### 3.2 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt nahmen 266 Personen an der Befragung teil. Die TeilnehmerInnen waren im Mittel 44 Jahre alt (vgl. Tab. 1) und verfügten über durchschnittlich 18 Dienstjahre. 194 der Befragten waren weiblich und 72 männlich, 3 Personen machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht.

**Tabelle 1: Altersverteilung der Stichprobe**

| Alter in Jahren | Häufigkeit | Prozent |
|-----------------|------------|---------|
| < 31            | 60         | 23      |
| 31 - 40         | 53         | 20      |
| 41 - 50         | 60         | 23      |
| 51 - 60         | 78         | 30      |
| > 60            | 11         | 4       |
| keine Angabe    | 4          | 2       |
| Gesamt          | 266        | 100     |

**Tabelle 2: Dienstjahre**

| Alter in Jahren | Häufigkeit | Prozent |
|-----------------|------------|---------|
| 1 - 5           | 67         | 25      |
| 6-10            | 29         | 11      |
| 11-20           | 56         | 21      |
| 21-30           | 55         | 21      |
| > 30            | 54         | 20      |
| keine Angabe    | 5          | 2       |
| Gesamt          | 266        | 100     |

62 TeilnehmerInnen unterrichteten an einer Volksschule, 103 an einer Neuen Mittelschule und 101 an einer Allgemeinbildenden höheren Schule. 46 Lehrkräfte (17 %) gaben an, an einer Schule zu unterrichten, an der es einen verschränkten Ganztagschulzweig gibt, 216 TeilnehmerInnen (81%) unterrichteten an einer Schule ohne verschränkten Ganztagschulzweig, 4 Personen (1 %) machten keine Angabe.

### **3.3 Operationalisierung der Variablen**

#### **3.1.1 Bereitschaft zur Beteiligung an der Ganztagsschule**

Da die Literaturrecherche keine Skalen zur Erhebung der Bereitschaft zur Beteiligung vor der breiten Umsetzung einer Reform ergab, musste hier selbst eine Skala entwickelt werden. Dies erfolgt einerseits in Anlehnung an bereits bestehende Skalen zur Bereitschaft zur Beteiligung an Bildungsinnovation, andererseits an die Vorgaben von Bortz und Döring (2006).

1. Ich wäre bereit, an einer verschränkten Ganztagsschule zu unterrichten.
2. Ich wäre bereit, an der Umsetzung eines Ganztagschulkonzeptes an meiner Schule mitzuwirken.
3. Ich befürworte die Umsetzung eines Ganztagschulkonzeptes an unserer Schule.
4. Ich habe mich bereits über die verschränkte Ganztagsschule informiert.
5. Ich würde gerne mehr über die Ganztagschule wissen.

Die Analyse der Itemtrennschärfen ergab für die Items 1, 2, 3 und 5 Itemtrennschärfen von  $> .3$ , Item 4 wies eine Itemtrennschärfe von  $.1$  auf und wurde daher ausgeschlossen. Die Skala weist mit Cronbachs Alpha von  $.9$  eine sehr hohe innere Konsistenz auf.

Außerdem wurde eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt um zu prüfen ob den Items ein gemeinsamer Faktor zu Grunde liegt. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium lag bei  $.83$ , der Bartlett-Test war signifikant ( $p < .001$ ), die Korrelation zwischen den Items erwies sich somit als ausreichend für die Hauptkomponentenanalyse (Guttman, 1954; Kaiser, 1960).

#### **3.1.2 Operationalisierung der Komponente Wert**

Die *Bewertung* wurde mittels der von Abrami et al. (2004) entwickelten Skala zur Erhebung der Komponente „Wert“, angepasst an die Ganztagsschule, erhoben. Die Skala enthält fünf Items, das vierstufige Antwortformat reicht von „stimme nicht zu“ bis „stimme voll zu“. (Beispielitems: „Das Konzept der Ganztagsschule fördert meine

beruflichen Ziele.“; „Durch die Ganztagschule haben Eltern zu wenig Einfluss auf die Erziehung Ihrer Kinder.“;  $\alpha = .74$ )

Um die *pädagogische Bedeutsamkeit* der Ganztagschule zu erheben wurde die Skala „Zielvorstellungen der Ganztagschule“ (Quellenberg, 2009) vorgegeben, da diese die generelle Bedeutsamkeit der Ganztagschule für die Lehrkräfte, in Form der gesamten Skala, als auch die der Einzelaspekte abbildet (Quellenberg, 2009). Die Skala besteht aus 11 Einzelitems, die Bewertung erfolgt auf einer vierstufigen Antwortskala von „stimme nicht zu“ bis „stimme voll zu“. (Beispielitems: „Eine Ganztagschule bietet die Möglichkeit neue Formen von Unterricht und Lernen umzusetzen.“; „Die Ganztagschule führt zu besseren Schulleistungen.“;  $\alpha = .83$ )

### **3.1.3 Operationalisierung der Komponente „Erwartung“**

Die Erhebung der Selbstwirksamkeit erfolgte mittels der Skala *Lehrer-Selbstwirksamkeit* von Schwarzer und Jerusalem (1999). Da es um die berufliche Tätigkeit geht, wurde die Lehrer-Selbstwirksamkeit und nicht die allgemeine Selbstwirksamkeit erhoben. Zur besseren Ökonomisierung wurde die Skala von 10 auf 6 Items gekürzt. Das vierstufige Antwortformat reicht von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“. (Beispielitems: „Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.“; „Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“;  $\alpha = .81$ )

Außerdem wurde die *kollektive Selbstwirksamkeit*, mittels der von Schwarzer und Jerusalem (1999) publizierter Skala erhoben. Schwarzer und Jerusalem (1999, S. 84) geben an, dass die kollektive Selbstwirksamkeit „überindividuelle Überzeugungen der Handlungskompetenz einer Gruppe“ darstellt. Auch diese Skala wurde gekürzt vorgegeben und bestand aus 6 Items mit einem vierstufigen Bewertungsformat (von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“). (Beispielitems: „Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.“; „Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrer es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.“;  $\alpha = .91$ )

Die *Bereitschaft zur Weiterbildung* wurde mittels der Skala von De Vries (2013) erhoben. Die Skala wurde gekürzt vorgegeben und aus dem Englischen übersetzt (die Skala wurde von einem Native Speaker zurück ins Englische übersetzt um sicher zu stellen, dass der Inhalt gleich bleibt). Das Antwortformat ist vierstufig und reicht von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“. (Beispielitems: „Ich nehme an Weiterbildungsmaßnahmen außerhalb der Schule teil.“; „Ich bespreche mit meinen SchülerInnen wie sie meine Unterrichtsstunde erlebt haben um meine Unterrichtspraxis zu verbessern.“;  $\alpha = .86$ )

Die *Kooperation im Kollegium* wurde mittels der entsprechenden Skala aus dem StEG-Skalenhandbuch (Quellenberg, 2009) erhoben. Hier wird abgefragt wie oft bestimmte Tätigkeiten gemeinsam im Kollegium durchgeführt werden (Beispielitems: Austausch über pädagogische Ziele, Erarbeitung von Unterrichtseinheiten, Gemeinsame Planung der Elternarbeit) und auf einer fünfstufigen Antwortskala bewertet (1 - bislang gar nicht, 2 - halbjährlich oder seltener, 3 - vierteljährlich, 4 - monatlich, 5 – Wöchentlich;  $\alpha = .89$ ).

Die Skalen, um die Möglichkeit zur *Partizipation* und die *mitarbeiterorientierte Führung* zu erheben, wurden aus dem „Fragebogen zur Arbeitssituation von Schulen“ von Krause (2004) übernommen. Die Skala zu Partizipation besteht aus 5 Items (Beispielitems: „Man kann Entscheidungen, die einen als LehrerIn sowie die Schule als Ganzes betreffen, in ausreichendem Maß mit beeinflussen.“; „Man kann Einfluss auf die Planung der Arbeitszeit (Stundenplangestaltung, Sitzungen etc.) nehmen.“;  $\alpha = .78$ ), jene zur mitarbeiterorientierten Führung aus 4 Items, das Antwortformat bei beiden Skalen ist vierstufig und reicht von „trifft nicht zu“ bis „trifft voll zu“ (Beispielitems: „Die Schulleitung ist daran interessiert, dass es ihren MitarbeiterInnen gut geht.“; „Zwischen LehrerInnen und Schulleitung besteht ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang.“;  $\alpha = .90$ )

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Deskriptive Ergebnisse

Zuerst wurden die Reliabilitäten der Skalen berechnet. Die Skalen weisen mit einem Cronbachs Alpha von  $> .80$  eine ausreichende Reliabilität auf, einzig die Skala zur Lehrerselbstwirksamkeit verfehlt diesen Wert mit  $.78$  knapp (vgl. Tab.3).

**Tabelle 3: Interkorrelationsmatrix und Skalenkennwerte**

|                                   | <i>M</i> | <i>SD</i> | 1     | 2     | 3     | 4     | 5      | 6     | 7     | 8     | 9     |
|-----------------------------------|----------|-----------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|
| 1. Bereitschaft                   | 2,07     | 0,95      | (.90) |       |       |       |        |       |       |       |       |
| 2. Bewertung                      | 2,21     | 0,83      | ,79** | (.87) |       |       |        |       |       |       |       |
| 3. Bedeutung                      | 2,40     | 0,75      | ,77** | ,80** | (.93) |       |        |       |       |       |       |
| 4. Kooperation                    | 3,30     | 1,02      | 0,05  | -0,02 | 0,04  | (.89) |        |       |       |       |       |
| 5. Partizipation                  | 3,30     | 0,90      | 0,04  | -0,01 | 0,04  | ,29** | (.84)  |       |       |       |       |
| 6. Mitarbeiterorientierte Führung | 3,90     | 1,10      | -0,04 | -0,11 | -0,01 | ,21** | ,65**  | (.94) |       |       |       |
| 7. Kollektive Selbstwirksamkeit   | 2,97     | 0,62      | ,11*  | 0,05  | 0,08  | ,31** | ,55**  | ,43** | (.90) |       |       |
| 8. Lehrer-Selbstwirksamkeit       | 3,17     | 0,46      | 0,04  | 0,01  | 0,04  | ,14** | ,20**  | 0,07  | ,32** | (.78) |       |
| 9. Bereitschaft z. Weiterbildung  | 2,88     | 0,44      | 0,11  | 0,03  | 0,05  | ,35** | ,176** | 0,06  | ,28** | ,36** | (.82) |

*Anmerkung.* Die Reliabilität der Skalen (Cronbachs  $\alpha$ ) ist in Klammern auf der Diagonale angegeben. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

### 4.2 Bereitschaft zur Beteiligung und Umsetzung der Ganztagschule

Die erste Fragestellung bezieht sich auf die Zustimmung der Lehrkräfte zur Umsetzung der verschränkten Ganztagschule. Dazu sind in Tabelle 4 die deskriptiven Ergebnisse der Skala Bereitschaft zur Beteiligung dargestellt. 73,6 Prozent der befragten Lehrkräfte gaben an, nicht oder kaum an einer Ganztagschule unterrichten zu wollen, während das für 26,4 % eher oder voll zutrifft. 64,6 % wären kaum, oder nicht, bereit an der Umsetzung eines Ganztagschulkonzeptes mitzuarbeiten, 35,5 % befürworten dies eher oder voll. Die Umsetzung eines Ganztagschulkonzeptes an ihrer Schule befürworten 28,7 % eher oder voll, für 71,3 Prozent trifft das nicht oder kaum zu. Der Aussage „Ich würde

gerne mehr über die verschränkte Ganztagsschule wissen.“ stimmen 71,3 % nicht oder kaum zu und 28,7 % eher oder voll. Das Item „Ich habe mich bereits über die verschränkte Ganztagsschule informiert“ ( $M = 2,98$ ;  $SD = 1,07$ ) wurde wegen geringer Itemtrennschärfe aus der Skalenberechnung ausgeschlossen. Hier antworteten 15,4 % der Lehrkräfte mit „trifft nicht zu“ und 12 % mit „trifft kaum zu“, 32 % gaben an, dass diese Aussage „eher zutrifft“, 40,6 % dass die Aussage „voll zutrifft“.

**Tabelle 4. Skala Bereitschaft zur Beteiligung - Häufigkeiten**

|                                                                                             | M    | SD   | trifft<br>nicht zu | trifft<br>kaum zu | trifft<br>eher zu | trifft<br>voll zu |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Ich würde gerne an einer verschränkten Ganztagsschule unterrichten.                         | 1.87 | 1.04 | 50.2 %             | 23.4 %            | 15.5 %            | 10.9 %            |
| Ich wäre bereit, an der Umsetzung eines Ganztagschulkonzeptes an meiner Schule mitzuwirken. | 2.06 | 1.07 | 42.3 %             | 22.3 %            | 23.0 %            | 12.5 %            |
| Ich befürworte die Umsetzung eines Ganztagschulkonzeptes an unserer Schule.                 | 1.90 | 1.07 | 50.2 %             | 21.1 %            | 17.0 %            | 11.7 %            |
| Ich würde gerne mehr über die Ganztagsschule wissen.                                        | 2.14 | 1.01 | 33.6 %             | 30.2 %            | 24.9 %            | 11.3 %            |
| Skala gesamt                                                                                | 2,07 | 0,95 |                    |                   |                   |                   |

Anmerkung. N = 265. 1 = stimme nicht zu, 2 = stimme kaum zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme kaum zu

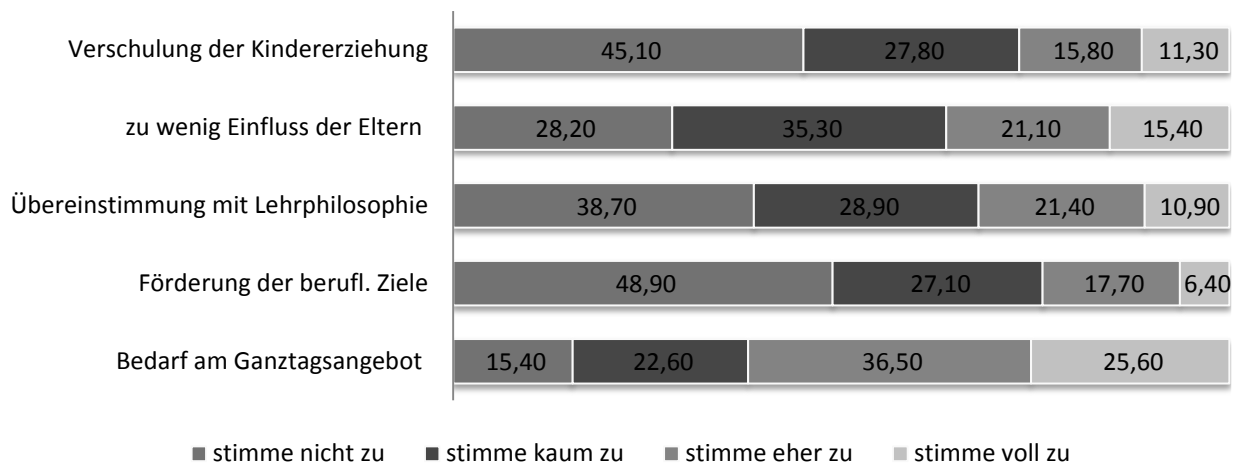
### 4.3 Bewertung und Bedeutung der Ganztagsschule

Zur Darstellung der Bewertung und pädagogischen Bedeutung einzelner Aspekte der Ganztagsschule sind in den Abbildungen 2 und 3 die Beantwortungen der Items dargestellt. Bezüglich der Bewertung der Ganztagsschule, in Hinblick auf erwartete Auswirkungen auf die Lehrkräfte selbst und den Bedarf der Reform, zeigt sich, dass eine Mehrheit der Lehrkräfte zwar einen Bedarf am Ausbau der Ganztagsschule sieht, jedoch gibt ein Großteil der Lehrkräfte auch an, dass das Konzept der Ganztagsschule nicht mit ihren beruflichen Zielen und ihrer Lehrphilosophie übereinstimmt. Eine Verschulung der Kindererziehung oder zu wenig Einfluss der Eltern in der Ganztagsschule scheint die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer nicht zu sehen.



In der pädagogischen Bedeutung der Ganztagsschule geben die meisten Lehrkräfte vor allem an, dass diese zur verlässlichen Betreuungszeiten führt. Nur eine Minderheit gab an, dass sie der Meinung seien, die Ganztagsschule führe zu eine Verbesserung von Arbeitshaltung und Lernbereitschaft, einer Förderung der Selbständigkeit oder besseren Schulleistungen.

**Abbildung 4. Häufigkeiten – Items der Skala Bewertung**



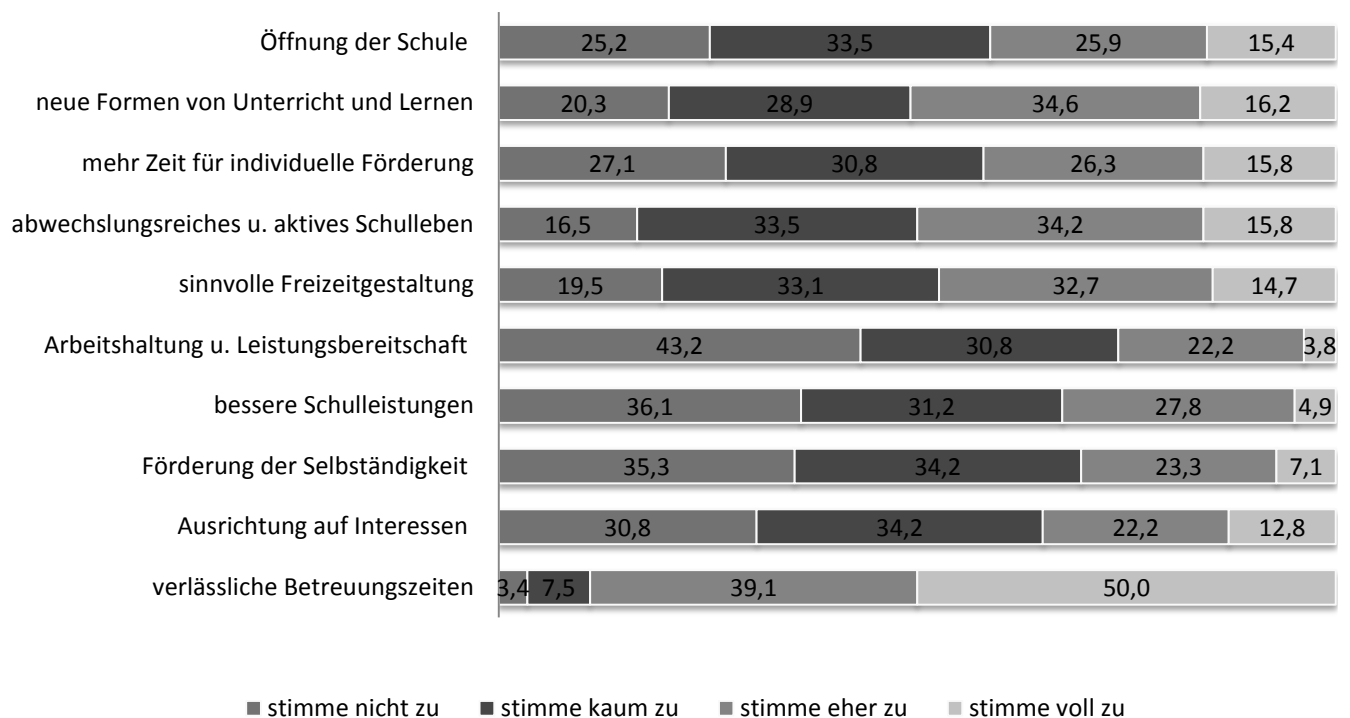
Anmerkung. N=266, Angaben in Prozent

**Tabelle 5. Skala Bewertung**

|                                                                                        | M    | SD   |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| Ich denke, dass generell ein Bedarf an einer Ausweitung des Ganztagsangebots besteht.  | 2,72 | 1,01 |
| Das Konzept der Ganztagsschule fördert meine beruflichen Ziele.                        | 1,82 | 0,94 |
| Die Ganztagsschule stimmt mit meiner Lehrphilosophie überein.                          | 2,05 | 1,02 |
| Durch die Ganztagsschule haben Eltern zu wenig Einfluss auf die Erziehung Ihrer Kinder | 2,24 | 1,03 |
| Die Ganztagsschule führt zu einer Verschulung der Kindererziehung.                     | 1,93 | 1,03 |
| Skala gesamt                                                                           | 2,21 | 0,83 |

Anmerkung. N = 266. 1 =stimme nicht zu, 2 = stimme kaum zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme kaum zu

**Abbildung 5. Häufigkeit – Items der Skala Bedeutung**



Anmerkung. N=266, Angaben in Prozent

**Tabelle 6. Skala Pädagogische Bewertung - Häufigkeiten**

|                                                                                                               | M    | SD   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| Die Ganztagsschule bietet verlässliche Betreuungszeiten.                                                      | 3,36 | 0,76 |
| In einer Ganztagsschule kann der Unterricht besser auf die Interessen der SchülerInnen ausgerichtet werden.   | 2,17 | 1,01 |
| Die Ganztagsschule fördert die Selbständigkeit der SchülerInnen.                                              | 2,02 | 0,94 |
| Die Ganztagsschule führt zu besseren Schulleistungen.                                                         | 2,02 | 0,92 |
| Die Ganztagsschule führt zu einer Verbesserung der Arbeitshaltung und Leistungsbereitschaft der SchülerInnen. | 1,86 | 0,89 |
| In der Ganztagsschule haben die SchülerInnen die Möglichkeit zur sinnvollen Freizeitgestaltung.               | 2,42 | 0,97 |
| Die Ganztagsschule führt zu einem abwechslungsreichen und aktiven Schulleben.                                 | 2,49 | 0,95 |
| In einer Ganztagsschule hätte ich mehr Zeit um meine SchülerInnen individuell zu fördern.                     | 2,31 | 1,04 |
| Eine Ganztagsschule bietet die Möglichkeit neue Formen von Unterricht und Lernen umzusetzen.                  | 2,47 | 0,99 |

|                                                                                                                     |      |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| Die Ganztagschule führt zu einer Öffnung der Schule (gegenüber Vereinen und anderen Institutionen in der Umgebung). | 2,32 | 1,02 |
| Skala gesamt                                                                                                        | 2,34 | 0,74 |

*Anmerkung.* N = 266. 1 =stimme nicht zu, 2 = stimme kaum zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme kaum zu

#### 4.4 Prädiktoren der Bereitschaft zur Beteiligung

Um zu prüfen, ob sich die Bereitschaft zur Beteiligung an der Umsetzung der Ganztagschule vorhersagen lässt wurde eine multiple Regression berechnet.

Zur Berechnung der multiplen Regression wurden zunächst die relevanten Voraussetzungen für die statistische Analyse geprüft. Die Werte des Variance Inflationfactor lag bei allen Variablen deutlich unter dem Wert 10, somit ist davon auszugehen, dass Multikollinearität anzunehmen ist (Field, 2013; Hair et al., 1998). Zur Überprüfung von Ausreißern wurden Hebelwerte, Mahalanobis-Abstand und Cook-Distanzen berechnet, da keiner der Fälle in mehr als einem Wert die gebräuchlichen Cut-off-Werte überstieg wurden keine Fälle als Ausreißer identifiziert. Die Residual- und Streudiagramme zeigten, dass die Voraussetzungen zur Normalverteilung der Residuen, Linearität und Homoskedastizität als erfüllt anzusehen sind. Die Durbin-Watson-Statistik hatte einen Wert von 2.19, daher ist auch das Kriterium der Unabhängigkeit der Beobachtungen als erfüllt anzusehen.

Zur Prüfung des Erwartungs-Wert-Modells wurden zunächst die Variablen Bewertung und Bedeutung zu einer Variable, „Wert“ zusammengefasst, und die Variablen, die sich unter der Komponente Erwartung darstellen wurden zu einer Variable zusammengefasst. Die neu berechneten Variablen wurden in einem ersten Schritt in das Modell aufgenommen, um die Variable Motivation vorherzusagen. Außerdem wurden Dienstalter, Geschlecht und Schulform in das Modell aufgenommen.

Das Modell erwies sich insgesamt als signifikant,  $F(5, 254) = 105.40$ ,  $p < .001$ ; mit einem  $R^2$  von .67 (siehe Tab. 7). Als signifikante Prädiktoren der Bereitschaft zur Beteiligung erwiesen sich nur die Variable Wert und die Dienstjahre. Die Variable Erwartung hatte keinen signifikanten Einfluss.

**Tabelle 7. Lineares Modell der Vorhersage der Bereitschaft zur Beteiligung**

|             | <b>B</b>          | <b>SE B</b> | <b><math>\beta</math></b> | <b>p</b> |
|-------------|-------------------|-------------|---------------------------|----------|
| Konstante   | -.29 (-1.08, .50) | .40         |                           | .472     |
| Wert        | 1,05 (.95, 1.14)  | .05         | .83                       | .002     |
| Erwartung   | .01 (-.14, .15)   | .07         | .00                       | .902     |
| Geschlecht  | .06 (-.09, .21)   | .07         | .03                       | .423     |
| Dienstjahre | -.01 (-.01, .00)  | .00         | -.10                      | .009     |
| Schulform   | -.01 (-.05, .04)  | .02         | -.01                      | .813     |

Anmerkung. CI =95%

Außerdem wurde geprüft, ob die Interaktion zwischen Erwartung und Wert einen signifikanten Beitrag liefert. In diesem Modell,  $F(3, 263) = 236.83$ ,  $p < .001$ , mit einem korrigiertem  $R^2$  von .67 (siehe Tab. 8) hatte nur die Variable Wert einen signifikanten Einfluss. Erwartung und die Interaktion zwischen Wert und Erwartung lieferten keinen signifikanten Erklärungswert.

**Tabelle 8. Lineares Modell - Interaktion Erwartung - Wert**

|             | <b>B</b>          | <b>SE B</b> | <b>t</b> | <b>p</b> |
|-------------|-------------------|-------------|----------|----------|
| Konstante   | -.68 (-1.86, .49) | .60         | -1.14    | .254     |
| Wert        | 1,15 (.67, 1.64)  | .25         | .62      | .000     |
| Erwartung   | .11 (-.24, .46)   | .18         | 4.64     | .537     |
| Interaktion | .36 (-.18, .11)   | .75         | -.49     | .626     |

Anmerkung. CI 95%.  $R = .82$

Im nächsten Schritt wurde eine weitere Multiple Regression berechnet um den Beitrag der einzelnen Subvariablen auf die Motivation zu prüfen (siehe Tab. 9). Zuerst wurden die Bewertung und Bedeutung ins Modell aufgenommen ( $F(2, 258) = 260.38$ ,  $p < .001$ ), beide Prädiktoren erwiesen sich als signifikant. Danach wurden die Dienstjahre aufgenommen ( $F(3, 257) = 180.68$ ,  $p < .001$ ), was eine signifikante Änderung in  $R^2$  zur Folge hatte. Die Aufnahme der Subvariablen der Erwartung,  $F(9, 251) = 59.81$ ,  $p < .001$ , bewirkte keine signifikante Änderung in  $R^2$ . Somit werden die Bewertung, die Bedeutung und die Dienstjahre in das Modell aufgenommen, wobei die Dienstjahre, im Vergleich zu den anderen beiden Variablen, einen vergleichsweise geringen Einfluss aufweisen.

**Tabelle 9. Lineares Modell der Vorhersage der Bereitschaft zur Beteiligung – Schrittweise Regression**

|                                | <i>B</i>          | <i>SE B</i>    | $\beta$     | <i>p</i>            |
|--------------------------------|-------------------|----------------|-------------|---------------------|
| Schritt 1                      |                   | <i>R</i> = .82 | $R^2$ = 67  | $\Delta R^2$ = .67  |
| (Konstante)                    | -.28 (-.49, -.06) | .11            |             | .013                |
| Bewertung                      | .42 (.28, .56)    | .07            | .33         | .000                |
| Bedeutung                      | .60 (.47, .73)    | .07            | .53         | .000                |
| Schritt 2                      |                   | <i>R</i> = .82 | $R^2$ = 68  | $\Delta R^2$ = .01  |
| Konstante                      | -.18 (-.40, .05)  | .11            |             | .119                |
| Bewertung                      | .41 (.27, .55)    | .07            | .33         | .000                |
| Bedeutung                      | .63 (.50, .75)    | .06            | .55         | .000                |
| Dienstjahre                    | -.01 (-.01, .00)  | .00            | -.10        | .006                |
| Schritt 3                      |                   | <i>R</i> = .83 | $R^2$ = .68 | $\Delta R^2$ = .004 |
| Konstante                      | -.38(-1.02, .26)  | .32            |             | .244                |
| Bewertung                      | .41 (.27, .55)    | .07            | .33         | .000                |
| Bedeutung                      | .62 (.49, .75)    | .07            | .55         | .000                |
| Dienstjahre                    | -0,01 (.01, .00)  | .00            | -.09        | .015                |
| Lehrer-Selbstwirksamkeit       | -.04 (-.20, .12)  | .08            | -.02        | .617                |
| Koll. Selbstwirksamkeit        | .06 (-.07, .19)   | .07            | .04         | .337                |
| Bereitschaft z. Weiterbildung  | .10 (-.06, .27)   | .08            | .05         | .218                |
| Kooperation                    | -.01 (-.08, .06)  | .04            | -0,01       | 0,789               |
| Partizipation                  | -.03 (-.13, .08)  | 0,05           | -0,03       | 0,618               |
| Mitarbeiterorientierte Führung | -.01 (-.09, .07)  | 0,04           | -0,01       | 0,799               |

Anmerkung. CI =95%

## **5. Diskussion**

### **5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse**

In der vorliegenden Arbeit wurde die Einstellung bzw. die Bereitschaft zur Beteiligung von Lehrkräften an der verschränkten Ganztagsschule in Österreich untersucht. Der Ausbau der Ganztagsschule ist ein zentrales Thema des aktuellen Bildungsdiskurses. Zum einen wurden seitens der Politik erhebliche Mittel für deren Ausbau zur Verfügung gestellt (Bildungsinvestitionsgesetz), zum anderen wird deren Ausbau von politischen Interessenvertretungen, wie der Arbeiterkammer oder der Industriellenvereinigung, gefordert.

In Bezug auf die Erwartungen an die Ganztagsschule werden sozialpolitische, bildungspolitische und pädagogische Argumente ins Treffen geführt. So erhofft man sich eine Verbesserung der Betreuungssituation von Kindern, eine Verbesserung der Chancengleichheit und eine Anhebung des Bildungsniveaus. Außerdem verspricht man sich eine Verbesserung der Schulleistungen und die Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung.

Die bisherigen Forschungsergebnisse, vor allem in Bezug auf die Verbesserung der Chancengleichheit (vgl. Züchner & Fischer, 2014; Strietholt et al., 2015) und die Verbesserung der Schulleistungen (vgl. Holtappels et al., 2016; Kuhn & Fischer, 2011) stellen sich als widersprüchlich dar. Klarer fallen die Resultate hinsichtlich des förderlichen Einflusses von Ganztagsschulen auf die psychosoziale und emotionale Entwicklung aus. Es ließen sich positive Effekte auf die soziale Bewusstheit, Selbstbewusstheit, Selbstregulation und Fremdaufmerksamkeit (Kanevski & Salisch, 2011) und eine Verringerung problematischen Sozialverhaltens zeigen (Kuhn & Fischer, 2011).

In Bezug auf die Erfüllung der Hoffnungen, die in Ganztagskonzepten gesteckt werden, wird immer wieder die Notwendigkeit betont, auf die Qualität der Umsetzung zu achten (vgl. Hörl et al., 2011). Holtappels (2013) argumentiert, dass für eine bessere praktische Umsetzung von Bildungsmaßnahmen die Bereitschaft der Beteiligten an der Umsetzung mitzuwirken entscheidend ist. Im Fall der verschränkten Ganztagsschule ist schon zur Umsetzung des Konzepts an einer Schule die Zustimmung von zwei Dritteln der Lehrkräfte und zwei Dritteln der Eltern

notwendig (Schulorganisationsgesetz § 8d 1). Bisher gibt es nur wenig Forschung in Bezug auf die Einstellung und Zustimmung der österreichischen Lehrkräfte zur Ganztagschule. Daher wurden in der vorliegenden Arbeit, zum einen, die Bereitschaft zur Umsetzung der Ganztagschule, deren Bewertung und die wahrgenommene pädagogische Bedeutung untersucht, zum anderen wurde untersucht, welche Faktoren bei der Bereitschaft zur Beteiligung von Lehrkräften relevant sind. Dazu wurden Faktoren, die sich in der bisherigen Forschung zur Bereitschaft zur Beteiligung an Innovationen, als relevant erwiesen in ein Erwartungswert-Modell eingebettet. Hierfür wurde die Bereitschaft zur Beteiligung an der Ganztagschule, die Bewertung und pädagogische Bedeutung, Lehrer-Selbstwirksamkeit, kollektive Selbstwirksamkeit, Bereitschaft zur Weiterbildung, Kooperation im Kollegium, Partizipation und mitarbeiterorientierte Führung mittels Online-Fragebogen erhoben.

Die Ergebnisse zur Untersuchung der Prädiktoren der Bereitschaft zur Beteiligung zeigen, dass sich diese vor allem durch die Bewertung und die wahrgenommene Bedeutsamkeit der Reform vorhersagen ließ. Im Fall der Ganztagschule sind also die persönliche Bewertung und die wahrgenommene pädagogische Bedeutung des Konzepts von entscheidender Relevanz für die Motivation der Lehrkräfte diese zu befürworten und sich an der Umsetzung zu beteiligen. Jene Lehrkräfte, deren Lehrphilosophie die verschränkte Ganztagschule entspricht, mit deren beruflichen Ziele sie übereinstimmt und die Vorteile für ihre SchülerInnen sehen, sind auch bereit einer Umsetzung zuzustimmen. Die Resultate der vorliegenden Studie unterstreichen also die Relevanz der Bewertung und wahrgenommenen Bedeutung der Reform für die Motivation zu Beteiligung. Dies stimmt mit bisherigen Studien überein (vgl. Schumacher, 2008).

Eigenschaften der Lehrkräfte und Eigenschaften der Organisation (Kooperation im Kollegium, Möglichkeiten zur Partizipation und mitarbeiterorientierte Führung) hatten keinen Einfluss. Das Resultat über die geringe Bedeutung der Komponente Erwartung steht im Widerspruch zu bisherigen Studien zur Motivation von Lehrkräften zur Umsetzung von Innovationen (vgl. Abrami et al., 2004; Schellenbach-Zell, 2009). Das könnte daran liegen, dass bei bisherigen Studien Innovationen untersucht wurden, die schon einen breiteren Implementationsgrad aufweisen oder dass die Reform bereits umgesetzt ist. Hier verfügen die Lehrkräfte schon über eine

Vorstellung, wie das Konzept umgesetzt wird und haben persönliche Erfahrungen mit der Reform. Im Gegensatz dazu wurde in der vorliegenden Studie die Motivation zu einer Reform untersucht, die bisher einen eher geringen Implementationsgrad aufweist, 2012 wurden in Österreich 7 % der Pflichtschulen in einer vollverschränkten Form geführt und 9 % verfügten über Klassenzüge, die in einer vollverschränkten Form geführt werden (Hörl et al., 2012).

Bisherige Studien zur Motivation beschäftigten sich meist mit der Einführung einzelner Unterrichtsmethoden (Abrami et al. 2004; Foley, 2011; Schellenbachzell, 2009). Das Konzept der verschränkten Ganztagsschule ist mit grundlegenden Änderungen in der Rolle der Lehrkraft, aber auch im Ablauf des Schullalltags verbunden. Die bisher gewohnte Form, dass der Vormittag dem Unterricht und der Nachmittag der Freizeit dient, wird aufgebrochen. Auch Freizeit findet in der Schule statt. Die Lehrkräfte mussten länger in der Schule anwesend sein, was eine umfangreiche Änderung ihres Arbeitsalltags zur Folge hat. Die widersprüchlichen Ergebnisse könnten also in den unterschiedlichen Umfang und die unterschiedliche Qualität der untersuchten Bildungsinnovationen begründet sein.

Auch das Aufgabenfeld der Lehrkräfte weitet sich aus. Neben der reinen Wissensvermittlung übernehmen sie verstärkt Tätigkeiten wie die Entwicklung, die individuelle Förderung von Schülerinnen, die Organisation des Ganztagskonzepts, Kooperation mit weiterem pädagogisch tätigem Personal sowie betreuende, erzieherische und soziale Funktionen (Speck, 2012). Popp (2011, S. 46) weist darauf hin, dass sich Lehrerinnen und Lehrer außerdem den „mit dem Ganztag einhergehenden veränderten und erweiterten sozialen und emotionalen Bedürfnissen ihrer SchülerInnen“, auseinandersetzen müssen. Gerade in verschränkten Ganztagsschulen sind die Lehrkräfte in größerem Umfang an der Gestaltung und konzeptionellen Entwicklung des Ganztags eingebunden, des Weiteren dienen sie als AnsprechpartnerInnen für alle Phasen des Ganztagsbetriebs (Dizinger, Höhmann & Tillmann, 2008). Das Ergebnis kann also im großen Umfang der Reform (im Vergleich zu bisherigen Studien) liegen und im geringen Implementierungsgrad. So meinte Schumacher (2008, S. 282): „Bei tief greifenden Veränderungen, die mit neuen Verhaltensanforderungen einhergehen, ist die Veränderungsbereitschaft besonders erfolgskritisch, und gleichzeitig wird das Auftreten von Widerständen wahrscheinlicher“.



Diese Analyse passt zur erfassten Zustimmung der Lehrkräfte zur Ganztagsschule. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte spricht sich gegen die Umsetzung eines Ganztagsschulkonzeptes an ihrer Schule aus (71,3 % stimmten nicht oder kaum zu) bzw. gab an nicht oder kaum an einer Ganztagsschule (73,6 %) unterrichten zu wollen. Gründe für diese Ablehnung könnten die mangelnde Übereinstimmung mit der Lehrphilosophie und den beruflichen Zielen sein. 76 % der Lehrkräfte gaben an, dass das Konzept der Ganztagsschule nicht oder kaum ihre beruflichen Ziele fördere, für 67,6 % stimmt die Ganztagsschule nicht mit ihrer Lehrphilosophie überein.

Weitere Gründe könnten die Angst vor Überforderung und die wahrgenommene Belastung des Konzeptes sein. Schließlich würde die Ganztagsschule eine längere Anwesenheit in der Schule verlangen, Lehrkräfte müssen auch Arbeitszeit in Vor- und Nachbereitung des Unterrichts investieren. Auch die vermehrte Übernahme von erzieherischen und sozialen Funktionen (Popp, 2011; Speck, 2012) könnte als Belastung wahrgenommen werden.

Bei der verschränkten Ganztagsschule könnten sich auch ganz praktische Fragen ergeben, wie die räumlichen Voraussetzungen der Schule, schließlich muss ein Mittagessen angeboten werden bzw. genügend Räumlichkeiten für die Freizeitgestaltung zur Verfügung stehen. Auch eine durchgehende Betreuung der SchülerInnen muss gewährleistet sein, dazu muss genügend pädagogisches Personal zur Verfügung stehen.

## **5.2 Limitationen und weitere Forschung**

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Bewertung der Ganztagsschule entscheidenden Einfluss auf die Motivation zu deren Umsetzung hat. Die wahrgenommenen Kosten der Reform wurden in diese Arbeit nicht einbezogen, könnten aber auch bedeutend für die Erklärung der Motivation sein. Bisherige Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte an Ganztagsschulen kein höheres Belastungserleben zeigen (Dizinger, Fussangel, Böhm-Kasper, 2011), dieses könnte aber von Lehrkräften befürchtet werden und daher Einfluss auf die Bewertung oder die Motivation zur Beteiligung an der Ganztagsschule haben.

Künftige Forschungen zu dieser Thematik sollten also die Kosten und erwartete Belastung durch die Lehrkräfte berücksichtigen. Gerade in der Ganztagschule könnten Mehrarbeit und Anforderungen, die über die reine Wissensvermittlung hinausgehen, zu befürchteter Belastungen führen. Auch die reine Kosten-Nutzenrechnung könnte von Bedeutung sein, das heißt die Bewertung ob die erwarteten Kosten der Ganztagschule den erwarteten Nutzen rechtfertigen.

In bisherigen Studien wurde die Motivation und Bereitschaft zur Beteiligung anhand von Reformen untersucht, die einen unterschiedlichen Implementierungsgrad und Umfang aufwiesen. In folgenden Arbeiten wäre daher zu prüfen, inwieweit Implementierungsgrad und Umfang einer Reform die Motivation beeinflussen. Diese könnten auch für die Komponenten eine Rolle spielen, die in der bisherigen Literatur als bedeutsam identifiziert wurden, in dieser Studie jedoch keinen Einfluss aufwiesen.

In der vorliegenden Arbeit wurden zwar die Bewertungen einzelner Aspekte der Ganztagschule quantitativ erhoben, diese können jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. In Bezug auf die Bewertung der Ganztagschule scheinen hier die Übereinstimmung mit Lehrphilosophie und die beruflichen Ziele eine Rolle zu spielen. Aufbauend auf dieser Arbeit könnten sich zukünftige Studien damit auseinandersetzen was Lehrkräfte über die Ganztagschule wissen bzw. was LehrerInnen über die Ganztagschule denken. So können das Wissen und die Überzeugungen in Bezug auf die Ganztagschule der Lehrphilosophie und beruflichen Zielen gegenübergestellt werden. Qualitative Erhebungen, in Bezug auf das Wissen und vorhandene Überzeugungen der Lehrkräfte, könnten Aspekte aufzeigen, die in dieser Arbeit nicht berücksichtigt wurden.

Aufgrund der Erhebung der Daten durch einen Online-Fragebogen unterliegt die Teilnahme einer gewissen Selbstselektion, sodass die Stichprobe als nur eingeschränkt repräsentativ bezeichnet werden kann. Auch eine Mehrfachteilnahme kann so nicht ausgeschlossen werden.

### **5.3 Implikationen für die Praxis**

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Mehrheit der befragten Lehrkräfte die Mitarbeit an einer verschränkten Ganztagschule ablehnend gegenübersteht. Für die Umsetzung einer Reform ist die Zustimmung der Lehrerinnen und Lehrer jedoch erforderlich. Das Bereitstellen finanzieller Mittel seitens der Politik (Bildungsinvestitionsgesetz) ist zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung zur Umsetzung einer Reform bzw. zur Ausweitung des Implementierungsgrades. Gerade die Umsetzung umfangreicher Reformen ist die Gestaltung des Implementierungsprozesses wichtig (Schumacher, 2008). Lehrkräfte befürworten vor allem Innovationen, die ihre zentrale Aufgabe, nämlich das Unterrichten fördern (Ertl & Kremer, 2005). Daher sollte bei der Umsetzung von Ganztagschulkonzepten darauf geachtet werden, dass diese mit einem Nutzen für den Unterricht verbunden sind. Außerdem wäre eine aktive Beteiligung der Lehrkräfte an der Konzeptplanung und –umsetzung förderlich, für die Bereitschaft der Lehrkräfte sich zu beteiligen (Holtappels, 2006; Fullan, 2001).

Um die Motivation der Lehrkräfte für die Umsetzung einer verschränkten Ganztagschule zu steigern, sollten zum einen geeignete Weiterbildungskonzepte entwickelt und Informationsprogramme gestartet werden, aber auch die Auswahl geeigneter Lehrkräfte (Fixen et. al, 2009) spielt eine wesentliche Rolle bei der erfolgreichen Implementation von Reformen. Geeignete Weiterbildungskonzepte sollten sich auch auf die erweiterte Rolle der Lehrkraft (Popp, 2011; Speck 2012) beziehen, damit die LehrerInnen auf die zusätzlichen Aufgaben vorbereitet sind. Informationsprogramme sind notwendig um mit möglichem Irrglauben aufzuräumen und den Lehrerinnen und Lehrern Beispiele für die erfolgreiche Umsetzung verschränkter Ganztagschulen aufzuzeigen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Motivation von Lehrkräften, Innovationen umzusetzen die Bewertung und von der wahrgenommenen pädagogischen Bedeutung beeinflusst wird. Dieses Wissen kann helfen, geeignete Innovationsprogramme zu entwickeln bzw. zu bewerten wie erfolgsversprechend Reformvorhaben sind (Schumacher, 2008). In Bezug auf die Umsetzung der verschränkten Ganztagschule zeigt sich ein Großteil der Lehrkräfte ablehnend. Das unterstreicht die Notwendigkeit einer geeigneten Implementationsstrategie und weiterer Erhebungen zu deren Überzeugungen und Wissen zur Ganztagschule.

# Literaturverzeichnis

- Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(2), 201-216.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to action: a theory of planned behavior. In J. Huhl, & J. Beckman (Hrsg.), *Will; performance; control (psychology); motivation (psychology)* (S. 11–39). Berlin and New York: Springer-Verlag.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179-211.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude–behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology* 11, 1–33.
- Arbeiterkammer (2016). *Verschränkte Ganztagsschule: Informationen und Fakten*. Verfügbar unter: <https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/Nachhilfebarometer.htht> [30.06.2017]
- Arnoldt, B., Furthmüller, P., Steiner, C. (2016): Zur Relevanz der Ganztagsteilnahme bei der Bewältigung kritischer Passagen am Ende der Schullaufbahn. *Zeitschrift für Pädagogik*. 6, 812-829.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–149.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87–99.

- Beham-Rabanser, M., Weber C. & Bacher J. (2010). Familie und Schule als Kooperationspartner. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFG; Hrsg.), *5. Österreichischer Familienbericht 1999- 2009, Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert* (S. 570–614). Wien: Herausgeber.
- Bergmann, K. & Rollett, W. (2008). Kooperation und kollegialer Konsens bzw. Zusammenhalt als Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien in Ganztagsschulen. In E.M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 291-301). Münster: Waxmann.
- Börner, N. Z. (2011). Ganztagsschule und ihre Auswirkungen auf Familien ; All-day school and the influences it has on families ; Ganztagsschule und ihre Auswirkungen auf Familien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (3), 221.
- Bortz, J., and Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bundesministerium für Bildung (2016): *Das Bildungsinvestitionsgesetz*. Verfügbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/Ganztagsschule/big.pdf?5s8z0j> [18.06.2017].
- Bundesministerium für Bildung (2016): *Ganztägige Schulformen*. Verfügbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/Ganztagsschule/fakten/fakten.html> [18.06.2017].
- Cunningham, C., Woodward, C., Shannon, H., Macintosh, J, Lendrum, B., Rosenbloom, D.; Brown, J. (2009). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal Of Occupational And Organizational Psychology*, 75, 377-392.
- Datnow, A., & Castellano, M. (2000). Teachers' responses to success for all: how beliefs, experiences, and adaptations shape implementation. *American Educational Research Journal*, 37, 775-799.
- De Vries, S., Jansen, E., & van de Grift, W. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78–89.

- Dizinger, V., Fussangel · K., Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagsschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 14, 43–61.
- Donnell, L. A., Getinger, M. (2015) Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teacher and Teacher Education*, 51, 47-57.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Eccles, J. S. & Gootman, J. A. (2002). *Community program to promote youth development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Ertl, H. & Kremer, H-H. (2005). *Innovationen in schulischen Kontexten : Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften*. Paderborn: Eusl.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- Feather, N. T. (1982). Expectancy-value approaches: Present status and future directions. In Feather, N. T. (Hrsg.), *Expectations and Actions: Expectancy-Value Models in Psychology*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie* (1.Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. London, England : SAGE.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fischer, N. , Kuhn, H. P. & Klieme, E. (2009). Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und

- schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In: L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.). *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 143-167), Weinheim: Beltz.
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F., (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19, 531–540.
- Foley, L. S. (2011). Exploring K–3 Teachers' Implementation of Comprehension Strategy Instruction (CSI) Using Expectancy-Value Theory. *Literacy Research and Instruction*, 50 (3), 195-215.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Geijssel, F., Sleegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort towards school reform. *Journal of Educational Administration*, 41, 228-256.
- Giaquinta, J. B. (1973): The Process of Organizational Change in Schools. *Review of Research Education*, 1, 178-208.
- Gollwitzer, P. M. (1996). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung; Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie 4, Band 4* (S. 531 - 582). Göttingen: Hogrefe.
- Gollwitzer, P. M. (1996). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung; Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie 4, Band 4* (S. 531 - 582). Göttingen: Hogrefe.
- Goroizidis, G., Papaioannou, A.G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In

- Nickolaus, R. & Gräsel, C. (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 238–256.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19 (2), 149–161.
- Hair, J. F., Jr., R. E. Anderson, R. L. Tatham, & W. C. Black (1998) *Multivariate Data Analysis with Readings, 5th Edition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Heckhausen, H., & Heckhausen, J. (2006). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 1 - 9). Heidelberg: Springer.
- Herkner, W. (2001). *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Holtappels, H. G. (2006). Stichwort Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 5-29.
- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels, *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 35-62). *Festschrift für Wilfried Bos*. Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Radisch, F., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2007). Forschungsstand zum ganztägigen Lernen und Fragestellungen in StEG. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (S. 37 – 50). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G., Radisch, F., Rollett, W., & Kowoll, M. E. (2010). Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagschulen. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli, & R. Valtin



- (Hrsg.), *IGLU 2006– die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 165–198). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Rollett, W., Lossen, K., Tillmann, K., & Hannemann, J. (2016). Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen in Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 760-779.
- Hörl, G., Dämon, K., Popp U., Bacher J. & Lachmayr, N. (2012). Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2*. (S. 269 – 312). Graz: Leykam.
- Idel T.-S., Ulrich H. & Baum E. (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Industriellenvereinigung (2016). *Industrie zu Ganztagschule: Kernstück der Bildungsreform*. Verfügbar unter: <https://www.iv.at/de/themen/bildung-und-gesellschaft/2016/industrie-zu-ganztagschule-kernstuck-der-bildungsreform>. [30.06.2017].
- Jäger, D. J. (2012). Schulklima, Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit aus Sicht der Lehrpersonen und Schüler/-innen in Hessen und Bremen. In Maag Merki K. (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Prozesse und Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in zwei Bundesländern* (S. 207-236). Wiesbaden: VS.
- Jones, R. A., Jimmieson, N. L., Griffiths, A. (2005). The Impact of Organizational Culture and Reshaping Capabilities on Change Implementation Success: The Mediating Role of Readiness for Change. *Journal of Management Studies* 42 (2), 361-368.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141–151.

- Kanevski, R., Salisch, M. (2011). Fördert die Ganztagsschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 237-259.
- Krause, A. (2004). *Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen (FASS). Dokumentation der Skalen und Aussagen*. Universität Freiburg.
- Kuhn, H. P., & Fischer, N. (2011). Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagsschule. Einflüsse der Ganztagsteilnahme und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 207–226). Weinheim: Juventa.
- Kuhn, H. P.; Fischer, N. (2011). Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagsschule: Entwickeln sich Ganztagsschüler/-innen besser? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 143-162.
- Lieberman, A., & Pointer-Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59, 226–234.
- Maag Merki, K. (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung : Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze-Velber : Klett & Kallmeyer ; 2009 ; 1. Aufl.
- Mahoney, J. L., Parente, M. E., Lord, H. (2007). After-school program engagement: Links to child competence and program quality and content. *The Elementary School Journal*, 107 (4), 385–404.
- Messner, E. & Hörl, G. (2011). *Schule wird Lebensort: Eine Analyse der Praxis verschränkter Ganztagsschulmodelle aus der Sicht zentraler Akteurinnen und Akteure*. Wien: LIT.
- Miller, B. M. & Truong, K. A. (2009). The role of afterschool and summer in achievement. In L. Stecher & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung (Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft, S. 124–142)*. Weinheim: Beltz.

- Neumann, M., Schnyder, I., Trautwein, U. (2007). Schulformen als differenzielle Lernmilieus. Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (3), S. 399-420
- Popp, U. (2011). Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2011. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* (S. 34-47). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Frankfurt, Main: DIPF.
- Rafferty, A. & Simmons, R. (2006). An examination of the antecedents of readiness for finetuning an corporate transformation changes. *Journal of Business and Psychology*, 20 (3), 325-350.
- Rahm, S., K. Rabenstein & C. Nerowski, C. (2015): *Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: The free Press
- Schlicht, R. (2011). Determinanten der Bildungsungleichheit. *Die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im Vergleich der deutschen Bundesländer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, 192-214.
- Schumacher, L. (2008). Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 279-290). Münster: Waxmann
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen*

*der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.*  
Berlin: Freie Universität Berlin und Humboldt-Universität Berlin.

Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30 (4), 262-274.

SchOG. Bundesgesetz vom 30. Juli 2011 über die Schulorganisation  
(Schulorganisationsgesetz) BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 73/2011. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40130076>. [22.02.2016]

Schüpbach, M., Herzog, W. & Ignaczewska, J. (2013). Entwicklung der Mathematikleistung von Ganztagsschulkindern: kompensatorische Wirkung der Ganztagsschule? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27, 157-167.

Scott-Little, C., Hamann, M. S. & Jurs, S. G. (2002). Evaluations of after-school programs: A meta-evaluation of methodologies and narrative synthesis of findings. *American Journal of Evaluation*, 23 (4), 387–419.

Shah, J., & Higgins, E. T. (1997). Expectancy x value effects: Regulatory focus as determinant of magnitude and direction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 447–458.

Speck, K. (2012). Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagsschule. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagsschule 2012. Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt* (S. 56-66). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Steiner, C. (2011). Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, & I. Züchner, (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 57–75). Weinheim: Juventa.

Strietholt, R., Manitijs, V., Berkemeyer, N., Bos, W. (2015). Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagsschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 737-761.

Van der Heijden, H., Geldens, J., Beijaard, D. & Popeijus, H. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21 (6), 681–699.

Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22, 408–423.

Volksbegehren Bildungsinitiative (2011). Forderungen Bildungsvolksbegehren.  
<http://www.androsch.com/media/volksbegehren/VBBI.Antragstext.pdf>  
[30.06.2017].

Wacker, Albrecht (2008): Bildungsstandards als Steuerungselemente der Bildungsplanung. Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Züchner, I. Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (2), 349-367.

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Heckhausen, 2006)

Abbildung 2. Modell zur Vorhersage der Bereitschaft zur Beteiligung an Innovationen

Abbildung 3. Untersuchungsplan

Abbildung 4. Häufigkeiten – Items der Skala Bewertung

Abbildung 5. Häufigkeit – Items der Skala Bedeutung

# **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1. Altersverteilung der Stichprobe

Tabelle 2. Dienstjahre

Tabelle 3. Interkorrelationsmatrix und Skalenkennwerte

Tabelle 4. Skala Bereitschaft zur Beteiligung – Häufigkeiten

Tabelle 5. Skala Bewertung

Tabelle 6. Skala Pädagogische Bewertung – Häufigkeiten

Tabelle 7. Lineares Modell der Vorhersage der Bereitschaft zur Beteiligung

Tabelle 8. Lineares Modell - Interaktion Erwartung – Wert

Tabelle 9. Lineares Modell der Vorhersage der Bereitschaft zur Beteiligung –  
Schrittweise Regression

# **Anhang**

**Kurzzusammenfassung**

**Abstract**

**Fragebogen**



## **Kurzzusammenfassung**

Der Ausbau der Ganztagsschule wird in Österreich durch die Bereitstellung erheblicher Mittel gefördert. An die Ganztagsschule werden eine Reihe von Erwartungen, wie zum Beispiel die Verbesserung der Schulleistungen und die Überwindung sozialer Hürden im Bildungsbereich, gestellt. Vor allem die Häufigkeit des Ganztagsschulbesuchs und die Qualität des Angebots scheinen hier von Bedeutung zu sein. Die vorliegende Arbeit bezieht sich daher auf die verschränkte Ganztagsschule, also jene bei der der Unterrichts- und Freizeit des gesamten Tag über stattfinden. Für die erfolgreiche Implementierung von Schulinnovationen spielen Einstellungen und Bereitschaft zur Beteiligung der Lehrkräfte einer wichtigen Rolle. Daher wurde die Bewertung und pädagogische Bedeutung, die Lehrkräfte der Ganztagsschule entgegenbringen näher untersucht. Zum anderen wurde die Bereitschaft zur Beteiligung an der Ganztagsschule anhand eines Erwartungs-Wert-Modells untersucht. In dieses wurden Faktoren, die sich in bisherigen Forschungsarbeiten zur Beteiligung von Lehrkräften an Bildungsinnovationen als relevant zeigten, integriert. Die Ergebnisse zeigten, dass ein Großteil der befragten Lehrkräfte nicht an einer verschränkten Ganztagschule unterrichten möchte und nicht der Umsetzung einer verschränkten Ganztagsschule nicht zuzustimmen. In Bezug auf das Erwartungs-Wert-Modell erwies sich nur die Komponente Wert als signifikanter Prädiktor für die Bereitschaft der Lehrkräfte sich an der Umsetzung der Ganztagsschule zu beteiligen, die Erwartung, also die Überzeugung das Verhalten erfolgreich ausführen zu können hatte keinen signifikanten Einfluss.

## **Abstract**

The expansion of the all-day school in Austria is supported by the provision of substantial funds. A number of expectations are placed on all-day schools, such as improving school performance and overcoming social barriers in education. The frequency of full-time school attendance and the quality of the services offered seem to be of particular importance here. The present work therefore refers to the entangled all-day school, i. e. the one in which the teaching and leisure activities of the whole day take place. Attitudes and willingness to involve teachers play an important role in the successful implementation of school innovations. Therefore, the evaluation and pedagogical significance of teachers towards all-day schools has been studied. On the other hand, the willingness to participate in all-day schools was investigated using an expectancy-value model. Factors that have been integrated into this framework have been found to be relevant in previous research on the involvement of teachers in educational innovation. The results showed that a large proportion of the teachers surveyed did not want to teach at an entangled all-day school and did not want to disagree with the implementation of an entangled all-day school. With regard to the expectancy-value model, only the value component proved to be a significant predictor of teachers' willingness to participate in the implementation of all-day schooling, and the expectation, i. e. the conviction that they would be able to successfully carry out the behaviour had no significant influence.

# Fragebogen

Liebe TeilnehmerInnen,

für meine Studie zur **Ganztagsschule** im Rahmen meiner Masterarbeit in Psychologie an der Universität Wien möchte ich die **Meinung von Lehrkräften zur Ganztagsschule** erheben.

Wenn Sie Lehrkraft in Österreich sind, möchte ich Sie mithilfe dieses Fragebogens u.a. zu Ihrer Einstellung diesbezüglich befragen.

Unter den TeilnehmerInnen werden **3 x 30€ Amazon Gutscheine** von mir verlost.

Die Befragung ist anonym und die Daten werden nur für die Beantwortung meines Forschungsinteresses verwendet.

Sie können mich gerne bei Fragen zu der Studie per Email kontaktieren: XXXX

## Instruktion

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

*Bitte lesen Sie sich diese Informationen zur Ganztagsschule durch, auch wenn Sie mit diesem Konzept bereits gut vertraut sind:*

**Ganztagsschulen** können in allen allgemein bildenden Pflichtschulen und in der AHS Unterstufe durchgeführt werden.

Die ganztägige Schulform wird in offener und verschränkter Form angeboten.

Die **offene Form** besteht aus verpflichtendem Unterricht am Vormittag und der Möglichkeit zur Betreuung am Nachmittag.

Bei der **verschränkten Form** wechseln **Unterrichts-, Lern- und Freizeit** im Laufe eines Tages ab und die durchgehende **Teilnahme** der SchülerInnen ist **verpflichtend**.

**Der Fragebogen bezieht sich auf die letztgenannte verschränkte Form der Ganztagsschule !**

**1. Bitte geben Sie an in welchem Ausmaß sie folgenden Aussagen zur verschränkten Ganztagsschule zustimmen.**

|                                                                                       | stimme nicht<br>zu    | stimme kaum<br>zu     | stimme eher<br>zu     | stimme voll<br>zu     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich denke, dass generell ein Bedarf an einer Ausweitung des Ganztagsangebots besteht. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Das Konzept der Ganztagsschule fördert meine beruflichen Ziele.                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Ganztagsschule stimmt mit meiner Lehrphilosophie überein.                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Durch die Ganztagsschule haben Eltern zu wenig Einfluss auf die                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Erziehung Ihrer Kinder

|                                                                                                                     |                       |                       |                       |                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Die Ganztagschule führt zu einer „Verschulung“ der Kindererziehung.                                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Ganztagschule bietet verlässliche Betreuungszeiten.                                                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| In einer Ganztagschule kann der Unterricht besser auf die Interessen der SchülerInnen ausgerichtet werden.          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Ganztagschule fördert die Selbständigkeit der SchülerInnen                                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Ganztagschule führt zu besseren Schulleistungen.                                                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Ganztagschule führt zu einer Verbesserung der Arbeitshaltung und Leistungsbereitschaft der SchülerInnen.        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| In der Ganztagschule haben die SchülerInnen die Möglichkeit zur sinnvollen Freizeitgestaltung.                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Ganztagschule führt zu einem abwechslungsreichen und aktiven Schulleben.                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| In einer Ganztagschule hätte ich mehr Zeit um meine SchülerInnen individuell zu fördern.                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Eine Ganztagschule bietet die Möglichkeit neue Formen von Unterricht und Lernen umzusetzen.                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Ganztagschule führt zu einer Öffnung der Schule (gegenüber Vereinen und anderen Institutionen in der Umgebung). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 2. Bitte geben Sie an inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

|                                                      | trifft nicht zu       | trifft kaum zu        | trifft eher zu        | trifft voll zu        |
|------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich würde gerne an einer verschränkten Ganztagschule | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

unterrichten.

Ich wäre bereit, an der Umsetzung eines Ganztagschulkonzeptes an meiner Schule mitzuwirken.

☐ ☐ ☐ ☐

Ich befürworte die Umsetzung eines Ganztagschulkonzeptes an unserer Schule.

☐ ☐ ☐ ☐

Ich habe mich bereits über die verschränkte Ganztagschule informiert.

☐ ☐ ☐ ☐

Ich würde gerne mehr über die Ganztagschule wissen.

☐ ☐ ☐ ☐

**3. Bitte geben Sie an inwieweit Sie folgenden Aussagen, bezogen auf Ihre jetzige Situation, zustimmen.**

|                                                                                                                                  | stimmt nicht          | stimmt kaum           | stimmt eher           | stimmt genau          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten SchülerInnen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen SchülerInnen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**4. Bitte geben Sie an inwieweit Sie folgenden Aussagen zustimmen.**

|                                                                                                                                                                                                            | stimmt nicht          | stimmt kaum           | stimmt eher           | stimmt genau          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.                                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich bin sicher, dass wir als LehrerInnen pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Wir werden ganz gewiss pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Lehrerguppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.                                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.                                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich habe Vertrauen, dass wir LehrInnen es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.                                                                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**5. Wie oft führen Sie die folgenden Tätigkeiten aus.**

|                                                                                                                            | nie                   | selten                | regelmäßig            | sehr oft              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich lese neu verfügbares Material (z.B. Broschüren oder Webseiten)                                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich informiere mich über Unterrichtsreformen und vielversprechende Methoden (z.B. über Zeitungen, Fernsehen oder Internet) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

|                                                                                                                               |   |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| Ich lese berufsbezogene Zeitschriften                                                                                         | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ich besuche Internetforen oder Gruppen in sozialen Medien für Lehrkräfte.                                                     | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ich lese über Weiterbildungsmöglichkeiten.                                                                                    | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ich nehme an Weiterbildungsmaßnahmen außerhalb der Schule teil.                                                               | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ich besuche Konferenzen oder andere Treffen, die von meinem Berufsverband veranstaltet werden.                                | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ich bespreche mit meinen SchülerInnen, wie sie meine Unterrichtsstunde erlebt haben um meine Unterrichtspraxis zu verbessern. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ich bitte meine KollegInnen meinen Unterricht zu besuchen um mich zu verbessern.                                              | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ich sehe mir die Arbeiten meiner SchülerInnen an um zu sehen wie erfolgreich meine Vorgehensweise war.                        | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ich spreche mit meinen KollegInnen über neue Lehrmethoden.                                                                    | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ich spreche mit meinen KollegInnen über Verbesserungen und Innovationen im Unterricht an meiner Schule.                       | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ich experimentiere mit meinen KollegInnen über neue Unterrichtsmethoden.                                                      | 0 | 0 | 0 | 0 |

**6. In welchen der folgenden Bereiche findet zwischen Ihnen und den anderen Mitgliedern des Kollegiums Ihrer Schule eine regelmäßige Kooperation statt?**

Bitte schätzen Sie deren Häufigkeit anhand der Praxis des letzten Schuljahres ein!

|                                   | gar nicht | Halbjährlich<br>oder seltener | Viertel -<br>jährlich | Monatlich | Wöchentlich |
|-----------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|-----------|-------------|
| Austausch über pädagogische Ziele | 0         | 0                             | 0                     | 0         | 0           |

|                                            |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Team-Besprechungen im Jahrgang             | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Erstellung von Lehr-Lern-Material          | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Austausch von Unterrichtsmaterialien       | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Erarbeitung von Unterrichtseinheiten       | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Gemeinsame Planung von Unterricht          | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Gemeinsame Unterrichtsdurchführung im Team | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Absprachen bei der Hausaufgabenpraxis      | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Gemeinsame Planung der Elternarbeit        | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

#### 7. Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihre Schule zu?

|                                                                                                                               | trifft nicht zu |   |   | trifft voll zu |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---|---|----------------|--|
| Man kann Entscheidungen, die einen als LehrerIn sowie die Schule als Ganzes betreffen, in ausreichendem Maß mit beeinflussen. | 0               | 0 | 0 | 0              |  |
| Wenn man Kritik oder Verbesserungsvorschläge äußert, die die Schule betreffen, wird darauf eingegangen.                       | 0               | 0 | 0 | 0              |  |
| Die Schule ist offen dafür, neue Ideen und Anregungen umzusetzen.                                                             | 0               | 0 | 0 | 0              |  |
| Man kann Einfluss auf die Planung der Arbeitszeit (Stundenplangestaltung, Sitzungen etc.) nehmen.                             | 0               | 0 | 0 | 0              |  |
| Man hat die Möglichkeit, die Anschaffung neuer Arbeitsmittel zu beeinflussen.                                                 | 0               | 0 | 0 | 0              |  |

#### 8. Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihre Schulleitung zu?

|                                                                                   | trifft nicht zu |   |   | trifft voll zu |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---|---|----------------|--|
| Anregungen und Kritik werden von der Schulleitung erst genommen und aufgegriffen. | 0               | 0 | 0 | 0              |  |
| Die Schulleitung ist daran interessiert,                                          | 0               | 0 | 0 | 0              |  |



dass es ihren MitarbeiterInnen gut geht.

Man erfährt durch die Schulleitung ausreichend Unterstützung.

☐

☐

☐

☐

Zwischen LehrerInnen und Schulleitung besteht ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang.

☐

☐

☐

☐

**9. Wie alt sind Sie?**

Jahre

**10. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an**

weiblich ☐

männlich ☐

keine Angabe ☐

**11. Bitte geben Sie Ihre Dienstjahre an.**

Jahre

**12. An welcher Schule unterrichten Sie?**

Volksschule ☐

Neue Mittelschule ☐

AHS Unterstufe ☐

AHS Oberstufe ☐

BHS ☐

Sonstiges ☐

**13. An meiner Schule gibt es einen Klassenzug mit verschränktem Ganztagsangebot**

Ja ☐

Nein ☐