



Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Am Beispiel Schularchitektur: Selbstwirksamkeit,
thematische Relevanz, Ressourcen. Eine Untersuchung
von SchulleiterInnen der Primarstufe.

Verfasserin

Sabrina Steiner

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Krems, im Juli 2011

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ao. Univ.- Prof. Mag. Dr. Alfred Schabmann

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt all jenen, die immer an mich geglaubt und mich unterstützt haben.

Insbesondere meinen Eltern, meinem Bruder und ganz besonders meinem Freund Christian, die mich in meiner Studiumszeit sowohl finanziell als auch mental immer begleitet und unterstützt und sowohl freudige als auch schwere Momente mit mir geteilt haben und immer für mich da waren.

Ein besonderer Dank gilt auch meinen Freunden, Lisa, Mario und Elisabeth und meiner zukünftigen Schwägerin Sabine, auf die ich mich über die Jahre und vor allem in der letzten Phase meines Studiums immer verlassen konnte. Danke, für die Zeit die ihr immer für mich da wart und für eure motivierenden Worte. Weiters möchte ich mich auch bei Dr. Franz Delapina für seine Unterstützung bedanken.

Auch meinen lieben PTs gilt ein besonderer Dank. Es war schön die letzten Semester meines Studiums mit euch verbringen und Freude und Sorgen mit euch teilen zu können. Einem PT gilt allerdings ein besonderer Dank und zwar meiner lieben Kollegin und Freundin Verena, mit der ich vor allem die intensivste und schwierigste Zeit meines Studiums verbringen und teilen durfte.

Zuletzt bedanke ich mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer Ao. Univ.- Prof. Mag. Dr. Alfred Schabmann für die schnelle und unkomplizierte Themenfindung und Unterstützung.

Danke!

Abstract

In dieser Diplomarbeit soll untersucht werden, ob sich Gruppen von Volksschulleitern in Österreich finden lassen, die sich in ihren Merkmalen, bezüglich des Themas Schularchitektur bzw. der Gestaltung und Nutzung des Schulraums, voneinander unterscheiden und welchen Einfluss dabei die Selbstwirksamkeitserwartung der Schulleiter hat.

Der erste Teil dieser Arbeit dient der theoretischen Einführung in die Thematik der Schularchitektur, Schulleiter und Selbstwirksamkeit. Es wird die Relevanz des Themas Schularchitektur und ihre Wirkung aufgezeigt. Weiters wird ein Überblick über die Einflussmöglichkeiten von Schulleitern im Bereich Schulbau und Gestaltung gegeben und auf die Wirkung der Selbstwirksamkeitserwartung von Schulleitern auf die Umsetzung von innovativen Projekten im Bereich Schularchitektur eingegangen.

Der zweite Teil dieser Arbeit beschäftigt sich mit der empirischen Analyse des Datenmaterials. Aufbauend auf eine Studie von Horne-Martin (2002) gilt es zu untersuchen, ob sich Gruppen von Schulleitern bilden, die sich in der thematischen Relevanz die sie der Schularchitektur zuschreiben, der Informiertheit darüber, der Bereitschaft zur Umsetzung und der tatsächlichen Umsetzung innovativer Projekte im Bereich Schularchitektur, voneinander unterscheiden und welche Wirkung die Selbstwirksamkeit der Schulleiter in diesem Zusammenhang hat.

Es kann gezeigt werden, dass sich vier Gruppen von Volksschulleitern finden lassen, die sich hinsichtlich der genannten Merkmale voneinander unterscheiden und dass Schulleiter, die das Thema Schularchitektur als relevant erachten, sich darüber ausreichend informiert fühlen und sich eine positive Selbstwirksamkeitserwartung zuschreiben, eher innovative Projekte im Bereich Schulraumgestaltung umsetzen.

Abstract

The following study investigates if there are heads of primary schools in Austria who have different opinions on school architecture and in how far the headmasters' self-efficacy influences on decisions concerning the architectural design of the school.

The first part of the paper introduces relevant theory concerning the topics of headmasters, self-efficacy and the importance of school architecture.

An overview of possible school designs as well as an analysis of possible influence by the principal on school architecture is given. Also, the influence of self-efficacy of headmasters on innovative project designs is analysed.

The second part of the paper is concerned with the empirical analysis of the data.

Based on a study by Horne-Martin (2002), the aim was to differentiate headmasters concerning the importance they place on school architecture and their readiness to invest in innovative projects. It was investigated whether there are different groups of headmasters concerning above mentioned characteristics and what the role of self-efficacy is. It can be shown that there are four different groups of primary heads which can be differentiated. Headmasters who consider school architecture to be important, who feel well informed about the topic, and who have a positive attitude concerning their self-efficacy, are more prone to implement innovative projects concerning school architecture.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretischer Teil.....	4
2.1	Schularchitektur.....	4
2.1.1	Der Begriff Schularchitektur.....	4
2.1.1.1	Schulraum	4
2.1.1.2	Schulklima.....	4
2.1.2	Schulbau in Österreich – Verantwortliche.....	5
2.1.3	Ausstattung Schulraum Volksschule	6
2.1.4	Thematische Relevanz von Schularchitektur.....	6
2.1.5	Innovative Konzepte zur Gestaltung und Nutzung von Schulraum.....	10
2.1.5.1	Alternative Formen der Nutzung und Gestaltung von Schulraum	11
2.1.6	Einbezug der Schulleiter.....	12
2.2	Schulleiter in Österreich	14
2.2.1	Anforderungen an Schulleiter	14
2.2.2	Die Rolle der Schulleiter im Bereich Schularchitektur.....	16
2.3	Selbstwirksamkeit.....	17
2.3.1	Der Begriff Selbstwirksamkeit.....	17
2.3.2	Dimensionen der Selbstwirksamkeitserwartung	19
2.3.3	Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung.....	20
2.3.4	Allgemeine, spezifische und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen	21
2.3.5	Selbstwirksamkeitserwartung und deren Einfluss	22
3	Empirischer Teil.....	25
3.1	Fragestellungen.....	25
3.1.1	Wirkmodell	26
3.1.1.1	Relevanz	26
3.1.1.2	Wissensstand	26

3.1.1.3	Umsetzungsbereitschaft und tatsächliche Umsetzung.....	27
3.1.1.4	Selbstwirksamkeit	28
3.1.2	Übersicht Forschungsfragen	29
3.1.2.1	Gruppen von Schulleitern	29
3.1.2.2	Unterschiede Selbstwirksamkeit, Geschlecht, Alter.....	29
3.1.2.3	Zusammenhänge Relevanz, Partizipation, Informiertheit, Umsetzung, Umsetzungsbereitschaft, Selbstwirksamkeit.....	29
3.2	Methode	30
3.2.1	Beschreibung der Stichprobe.....	31
3.2.1.1	Verteilungen innerhalb der Untersuchungsgruppe.....	31
3.2.2	Beschreibung der Volksschulen.....	32
3.2.3	Erhebung	33
3.2.4	Messinstrument.....	34
3.2.5	Verwendete Methoden.....	34
3.3	Ergebnisse	35
3.3.1	Ergebnisse zu den Forschungsfragen	37
3.3.1.1	Clusteranalyse	37
3.3.1.2	Gruppenbildung	42
3.3.1.3	Unterschiede Selbstwirksamkeit, Geschlecht, Alter.....	44
3.3.1.4	Zusammenhänge Relevanz, Partizipation, Informiertheit, Umsetzung, Umsetzungsbereitschaft, Selbstwirksamkeit.....	46
3.4	Diskussion und Interpretation.....	51
4	Literaturverzeichnis	57
5	Abbildungsverzeichnis	67
6	Tabellenverzeichnis	68
7	Anhang.....	70
7.1	Anhang A Ergebnistabellen.....	70
7.2	Anhang B Fragebogen	78

1 Einleitung

Der ständige Wandel der Lernprozesse und Unterrichtsmethoden und die Unterschiedlichkeit der Schüler fordert eine Anpassung des Lebensraums Schule an diese Bedürfnisse. Die Erkenntnisse aus zahlreichen Studien u.a. von Hammerer und Dolesch (2007), Hammerer und Renner (2006a, 2006b), Horne-Martin (2002), Rittelmeyer (1994, 2004, 2009), Schratz (2009), Walden und Borrelbach (2002), über die Wirkung des schulischen Raums auf Bildungsprozesse zeigen, dass eine effektive Gestaltung und Nutzung des Schulraums den Unterricht und das Verhalten der in der Schule agierenden Menschen beeinflusst.

Diese Beeinflussung kann am Sozialverhalten gezeigt werden. Als Beispiele können hierfür aggressives Verhalten der Schüler, Lernprozesse und schulische Leistungen genannt werden (Walden & Borrelbach, 2002). Deshalb ist es wichtig, dass Pädagogen, vor allem Schulleiter, sich der Wirkung des materiellen Raums bewusst sind und innovative Konzepte zur Nutzung und Gestaltung des Lebensraums Schule umsetzen. Damit Schulleiter die Initiative ergreifen und motiviert sind diese innovativen Projekte im Bereich Schulraumgestaltung und Nutzung in Angriff zu nehmen, ist der Glaube an die eigenen Kompetenzen, eine wichtige Voraussetzung um zu handeln (Edelstein, 2002). Diese Wahrnehmung von den eigenen Fähigkeiten sowie die Überzeugung mit diesen in bestimmten Situationen erfolgreich handeln zu können und wirksam zu sein, stellt in dieser Arbeit umgelegt auf Schulleiter, eine Voraussetzung für deren Agieren im Bereich Schulraumgestaltung dar. Dieses als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnete Konstrukt erhöht das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und somit auch die Bereitschaft innovative Projekte umzusetzen. Eine wesentliche Rolle für die Umsetzungsbereitschaft spielt die Wahrnehmung der thematischen Relevanz der Schularchitektur und der Informiertheit der Schulleiter über diesen Bereich.

Mittels einer Befragung österreichischer Schulleiter der Primarstufe wurde erhoben, inwieweit Direktoren an Österreichs Schulen innovative Gestaltungs- und Nutzungsmöglichkeiten bzw. alternative Konzepte zur Förderung von Bildungsprozessen für relevant erachten und diese auch an ihrer Schule bereit sind

umzusetzen und bereits umgesetzt haben. Nach bisherigen Ergebnissen in der Literatur, kann von einem Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung einer Person und ihrer Bereitschaft, neue innovative Projekte umzusetzen, ausgegangen werden (Bandura, 1977, 1997; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer, 2004; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Der erste Teil dieser Arbeit dient der theoretischen Einführung in die Themenbereiche Schularchitektur, Schulleiter und Selbstwirksamkeit. Am Beginn wird die thematische Relevanz der Schularchitektur näher erläutert, einzelne wichtige Begriffe definiert und eine gängige Abgrenzung für vorliegende Arbeit geschaffen. Es wird aufgezeigt, warum der materielle Raum im Lebensraum Schule immer wichtiger wird und Schulleiter ein Bewusstsein für die Nutzung des Raums entwickeln sollten. Weiters wird auf die in der primären Schulstufe zur Verfügung stehenden Ressourcen eingegangen und zum besseren Verständnis des Lesers wird ein kurzer Überblick über mögliche Gestaltungsmöglichkeiten und innovative Konzepte, zur Nutzung und Gestaltung von Schulraum gegeben.

Im weiteren Verlauf des ersten Teils der Arbeit wird eine Übersicht über die Aufgabenbereiche und Einflussmöglichkeiten, im Bereich Schulbau und Gestaltung, von Schulleitern gegeben. Gegen Ende des ersten Teils wird der Einfluss der Selbstwirksamkeit der Direktoren auf die Umsetzung von neuen Konzepten diskutiert und der Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Umsetzung im Bereich Schularchitektur aufgezeigt.

Der empirische und zweite Teil dieser Arbeit, stützt sich auf die Ergebnisse einer Studie von Horne-Martin (2002), welche den Einfluss der Schularchitektur auf das Lehrverhalten untersucht hat. Sie stellte fest, dass das Bewusstsein der Pädagogen hinsichtlich des Potenzials des materiellen Schulraums den Unterricht beeinflusst (Horne-Martin, 2002). Aus den Ergebnissen gegenständlicher Studie lassen sich drei Kategorien von Lehrern erkennen, die sich bezüglich ihrer Bewusstheit über die Relevanz vom physischen Raum und der Umsetzung in der Praxis, unterscheiden. Pädagogen, die die Wirkung des Lebensraums Schule nicht wahrnehmen und folglich kein Bewusstsein über dessen Potenzial haben und auch keine innovativen Gestaltungsprojekte umsetzen, werden von jenen unterschieden, die sich der Wichtigkeit des Schulraums bewusst sind, aber trotzdem nichts daran verändern. In die letzte Kategorie nach Horne-Martin (2002) fallen alle Pädagogen, die den Raum

und dessen Wirkung auf den Unterricht und die Schüler, wahrnehmen und sich die Architektur zu Nutze machen und etwas umsetzen, wie z.B. durch Veränderung der Tischanordnung im Klassenzimmer.

Bei dieser Arbeit soll nun aufbauend auf der Studie von Horne-Martin (2002) untersucht werden, ob sich auch für Schulleiter Typen bilden und unterscheiden lassen und wie diese in Bezug auf die Relevanz die der Schularchitektur zugeschrieben wird, die Informiertheit über das Thema Schularchitektur, die Umsetzungsbereitschaft alternativer Formen der Nutzung und Gestaltung von Schulraum und die tatsächliche Umsetzung innovativer Projekte, ihre Selbstwirksamkeit erleben und ausüben.

In vorliegender Arbeit wird in der Sprache die männliche Form verwendet. Dies soll ausschließlich aus Gründen der besseren Lesbarkeit geschehen. Die weibliche Form ist immer als mit eingeschlossen zu betrachten.

2 Theoretischer Teil

Zum besseren Verständnis der vorliegenden Arbeit, werden nachstehend wichtige Begriffe kurz definiert.

2.1 Schularchitektur

2.1.1 Der Begriff Schularchitektur

In vorliegender Arbeit setzt sich der Begriff Schularchitektur aus dem Neu- oder Umbau des Schulgebäudes, der Anordnung und dem Angebot der Räume, der Gestaltung und der Ausstattung bzw. Möblierung zusammen. Unterschieden wird zwischen Schularchitektur auf Schulebene und Klassenebene. Wobei beispielsweise die Anordnung des Mobiliars und die Gestaltung der Klassenräume, zum Bereich der Schularchitektur auf Klassenebene zählen.

2.1.1.1 Schulraum

In vorliegender Arbeit wird sehr oft das Wort „Schulraum“ verwendet. Da in der Literatur unter diesem Begriff Verschiedenes verstanden wird, soll zum besseren Verständnis eine kurze Erklärung von „Schulraum“ gegeben werden.

Die Bezeichnung „Schulraum“ umfasst in dieser Arbeit neben der Architektur der Schule, der Fassade, dem Grundriss, den Fenstern, dem gestalteten (Klassen)Raum, auch das Inventar.

2.1.1.2 Schulklima

Eine weitere kurze Begriffsdefinition zur besseren Nachvollziehbarkeit vorliegender Arbeit soll zur Bezeichnung „Schulklima“ gegeben werden.

Das Schulklima als Faktor der Schulentwicklung schließt u.a. die materielle Ausstattung der Schule, das Verhältnis zwischen den in der Schule agierenden Menschen und die Erwartungen an das Sozialverhalten und die schulischen Leistungen als Kennzeichen ein (Eder, 2002). Diese subjektiven Kennzeichen machen das Schulklima aus.

2.1.2 Schulbau in Österreich – Verantwortliche

Einheitliche Richtlinien den Schulbau betreffend sind im Österreichischen Gesetz nicht festgelegt. Lediglich die in Kapitel 2.1.4 beschriebene Größe und Anzahl der Räume einer Schule werden vorgegeben. Pflichtschulen unterliegen den Gemeinden, wobei hier zwischen den Ländern verschiedenste Regelungen möglich sind (Österreichisches Institut für Schul- und Sportstättenbau [ÖISS], 2011; Landesschulrat Niederösterreich, 2011). Ausgehend vom Niederösterreichischen Pflichtschulgesetz [NÖ PfSchG] (2011) liegt der Bau einer Schule im Verantwortungsbereich des Landes, der Gemeinde oder Schulgemeinde. Als Schulgemeinde ist in diesem Zusammenhang ein Verbund von mehreren politischen Gemeinden zu sehen, die gemeinsam eine Schule betreiben bzw. erbauen. Generell ist für die Errichtung einer Schule vorab die Zustimmung der Landesregierung einzuholen. Diese überprüft den Bedarf und erlässt ausgehend von diesem einen zustimmenden oder ablehnenden Bescheid. Dieser Bescheid begründet sich auf die Empfehlungen der Schulkommission der nachfolgende Mitglieder angehören müssen:

- Vertreter der Landesregierung für die betreffende Schulart
- Vertreter der zuständigen Bezirkverwaltungsbehörde
- Vertreter des Landesschulrates
- Bautechniker der Landesregierung
- Bezirksschulinspektor
- Zuständige Schulleiter

Die Entscheidungsfindung an sich und der Bau des betreffenden Gebäudes bleiben jedoch Sache der Landesregierung. Wobei diese Sorge zu tragen hat, dass die

erbaute Schule den jeweiligen Stand der Pädagogik und Technik Rechnung zu tragen hat (NÖ PfSchG, 2011). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Schulleiter vorab ein im Landesrecht verankertes Mitspracherecht besitzt, welches jedoch nur für die Entscheidungsfindung zur Durchführung selbst Gewicht hat. Ein Mitspracherecht bzw. Kompetenzen beim Bau selbst sind im Judikat nicht verankert und somit muss davon ausgegangen werden, dass ein solches offiziell nicht existiert.

2.1.3 Ausstattung Schulraum Volksschule

Ausgehend von den geltenden Richtlinien gültig für Wien gemäß MA34 Bau- und Gebäudemanagement (2011) und denen des NÖ PfSchG (2011) hat eine Volksschule verschiedenste Bereiche bzw. Räume im Raumprogramm aufzuweisen. Unterrichtsräume werden mit einer Raumgröße von 63m² vorgesehen. Neben Materialräumen für den technischen und textilen Werkunterricht, einem Turnsaal, einem Medienraum und einem Pausenhof für die Schüler, um nur einige Bereiche zu nennen, stehen gemäß MA34 (2011) und dem NÖ PfSchG (2011) Verwaltungsräume für Schulleiter, Lehrer, den Schularzt und Schulpsychologen zur Verfügung.

Bei der Bauplanung von Volksschulen werden u.a. auch Akustik, Luftqualität, Beleuchtung und Temperatur berücksichtigt und zählen neben anderen notwendigen Ressourcen zur Grundausstattung einer Schule in Österreich (MA34, Raumblätter für Volksschulen, 2011).

Der durchschnittliche Unterrichtsraum einer Volksschule für 30 Schüler ist nach den Musterplänen für Volksschulen der Stadt Wien, (2011) mit 15 Tischen, Stühlen, einer Tafel und einem Lehrertisch ausgestattet (MA34, Musterpläne für Volksschulen, 2006).

2.1.4 Thematische Relevanz von Schularchitektur

Oft wird vergessen, dass auch Kinder über einen Arbeitsplatz, an dem sie wöchentlich viele Stunden verbringen, verfügen: die Schule. Schüler verbringen

einen Großteil ihrer Tageszeit in diesem Erfahrungsraum, doch nicht nur für sie, sondern auch für ihre Schulleiter und Lehrer wird die Schule als Arbeits-, Lern- und Lebensort gesehen (Hammerer & Dolesch, 2007). Viele unterschiedliche Aspekte spielen bei der Schulbildung eine wichtige Rolle. Neben sozialen und sachlichen Faktoren, müssen auch räumlich institutionelle Faktoren beim Bildungsprozess berücksichtigt werden (Schäfer & Schäfer, 2009). Die Lernkultur eines Kindes ist demnach u.a. von zwischenmenschlichen Beziehungen, der umgebenden Kultur, dem Verständnis der individuellen Fähigkeiten der Kinder und der räumlichen Umgebung, in der sie sich befinden, abhängig (Schäfer & Schäfer, 2009). Die Schule als Lernumgebung, soll für Schüler und auch Lehrer einen Raum verkörpern in dem es möglich ist, Erfahrungen zu sammeln, Wissen zu erwerben und Vertrauen in ihre Fähigkeiten entwickeln zu können (Walden & Borrelbach, 2002). Die Kinder sollen sich in ihrer schulischen Umgebung sicher fühlen, daher soll das Schulgebäude so gestaltet sein, dass ausreichend Schutz geboten werden kann (Rittelmeyer, 1994). Rittelmeyer (1994) postuliert eine Schutzfunktion, aber es ist unklar, was damit gemeint sein soll, dieser Schutz kann verstanden werden gegen Wind und Wetter oder aber auch als Schutz der Kinder vor dem Zugriff fremder Menschen. Neben den Lehrern und Mitschülern dient auch der Schulraum als dritter Erzieher (Hammerer & Dolesch, 2007; Schratz, 2009; Watschinger, 2007). Dieser kann das Lernen positiv beeinflussen oder behindern (Hammerer & Dolesch, 2007). Die Wirkung kann sich neben der Lernbereitschaft und dem Wohlbefinden, auf die schulischen Leistungen und das Sozialverhalten der Kinder beziehen (Edelstein, 2002; Hammerer & Renner, 2006b; Rittelmeyer, 1994; Walden & Borrelbach, 2002). Ist ein Schulraum beispielsweise zu klein und zu eng, kann dieser Platzmangel Aggressionen unter den Schülern begünstigen. Bietet ein Klassenraum hingegen ausreichend Platz um entweder frei und selbstständig arbeiten zu können oder im Team Aufgaben zu lösen, kann dadurch die Interaktionsfähigkeit, das soziale Miteinander und auch die Selbstorganisation der Schüler gefördert werden (Hammerer, 2008). Darüber hinaus zeugt die Gestaltung des Schulraums von Wertschätzung der dort beschäftigten Menschen, und dient gleichzeitig als Ressource und Ergebnis der oben genannten Interaktionsprozesse (Ahrens, 2009; Overwien, 2009). Folgt man Hammerer (2008), so sind Fragen der zukünftigen Schule nicht mehr ohne Bezug der Qualität des Raums lösbar um die gewünschte Interaktion zu erreichen.

Der Bildungs- und Erziehungsforscher Christian Rittelmeyer (1994, 2004, 2009) beschäftigt sich besonders mit dem Thema Schulbau und dem Einfluss der architektonischen Gestaltung auf das Befinden der Schüler. Rittelmeyer (2004) spricht von sog. Botschaften, die von Schulgebäuden gesendet und von den Schülern und Lehrern bewertet werden. Diese Bewertungen sind größtenteils unbewusst und beeinflussen Emotionen, das Erleben und die Haltung gegenüber der Schule (Rittelmeyer, 2009). Aus Sicht des Autors ist davon auszugehen, dass Rittelmeyer mit der Bewertung der gesendeten Botschaften wohl die Einflüsse der Gebäude als solches meint, denn ein Gebäude ist kaum in der Lage eine Botschaft zu vermitteln.

Diese Bewertungen lösen bestimmte positive oder negative Grundstimmungen aus und beeinflussen das Verhalten. Die Wirkung richtet sich u.a. auf das Lernverhalten und kann die schulischen Leistungen der Schüler, die ihr Schulgebäude positiv bewerten, verbessern (Rittelmeyer, 2004, 2009).

Zum Beispiel werden monoton, hart, kalt und beengend wirkende Schulbauten nach Rittelmeyer (2004) als feindlich und abweisend von den Schülern bewertet und sollen demnach Vandalismus und Aggressionen seitens der Schüler begünstigen. Unklar ist jedoch, ob diese Ergebnisse von Rittelmeyer (2004, 2009) empirisch überprüft wurden und ob somit dieses negativ resultierende Verhalten tatsächlich auf die Schulgebäude zurückzuführen ist.

Auch die Bewertung der Ausstattung eines Klassenraums hat eine Wirkung auf Schüler. Positiv bewertetes Mobiliar führt nach Higgins, Hall, Wall, Woolner & McCaughey (2005) eher zur Erreichung von Lernzielen. Eine Untersuchung von Maslow und Mintz (1956, zitiert nach Higgins et al., 2005) zeigt, dass Schüler die Fotografien eines hässlichen und alten Klassenzimmers, im Gegensatz zu einem schönen Raum, negativer bewerten. Schöne und neu renovierte Klassenräume, können die Mitarbeit der Schüler erhöhen und positives Schulklima schaffen (Higgins et al., 2005).

Rittelmeyer (2004) unterscheidet drei Qualitätskriterien die ein Schulgebäude haben muss um als positiv und sympathisch bewertet zu werden.

- Das Gebäude sollte nicht eintönig sein, sondern abwechslungsreich. Beispiele für eintönige Architektur wären nach Rittelmeyer (2004) langweilige Farbgestaltungen und einheitliche, gleichförmige Gänge und Klassengestaltung, wie auch monotone Kastenbauten. Anregend bzw.

abwechslungsreich wären nach Rittelmeyer (1994) hingegen z.B. unterschiedliche Fensterformen, Rundungen und Farbvariationen. Auch Forster (2000) hebt die Relevanz des Kriteriums Abwechslungsreichtum besonders bei Volksschülern hervor und meint, dass dieses mit Hilfe von Bildern oder Pflanzen gefördert werden kann.

- Das zweite Kriterium, der freilassende Bau, bezieht sich auf die Enge der Räume (Rittelmeyer, 2004). Beengende und bedrängende architektonisch räumliche Anordnungen führen ebenfalls zu negativen Bewertungen seitens der Schüler. Als Beispiel hierfür nennt Rittelmeyer (1994) lange, enge und leere Gänge und grelle Farbgestaltungen. Die Schule soll demnach frei und nicht beengend oder bedrängend sein, aber trotzdem Orientierung und Überschaubarkeit gewährleisten. Kleine Nischen und Verwinkelungen die als Rückzugsorte oder Kuschecken dienen können, sollen im Schulgebäude oder auch in den Klassen vorhanden sein (Forster, 2000; Hammerer & Renner, 2006a, Rittelmeyer, 1994; Sopp, 2007; Watschinger, 2007).

Sind wie nach Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2008) in Österreich durchschnittlich 20 Schüler auf kleinem Raum, können sich Aggressionen und negatives Sozialverhalten entfalten und die Konzentration und Leistung kann dadurch verringert werden (Hammerer & Renner, 2006a, 2006b; Walden & Borrelbach, 2002).

- Das dritte von Rittelmeyer (2004) formulierte Kriterium bezieht sich auf die Wärme und Weichheit die ein Gebäude ausstrahlt. Wobei hier auf eine gute Mischung zwischen weichen, beispielsweise durch Bilder oder Holz, und harten, z.B. graue Wände aus Sichtbeton oder Stahlbauten, architektonischen Merkmalen bzw. Materialien geachtet werden soll (Rittelmeyer, 2004).

Ein Großteil der österreichischen Schulbauten entspricht nicht mehr dem neuesten pädagogischen Erkenntnisstand und ist teilweise renovierungsbedürftig. Da nicht alle bestehenden Schulen neu und nach neuen Erkenntnissen aus der Schulbau- und Bildungsforschung gebaut werden können, sollten Schulleiter und auch Lehrer zumindest Veränderungen bezüglich der Gestaltung und Sanierung des Schulraums als Aufgabe sehen, um eine angenehme und pädagogisch zeitgemäße Lernumwelt zu erschaffen und mit den ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten so gut es

geht, für Abwechslung im Unterricht, beispielsweise durch eine neue Anordnung der Tische oder Gliederung von Lernbereichen, auf die in Kapitel 2.1.5 noch näher eingegangen wird, zu sorgen (Schratz, 2009; Watschinger und Kühebacher, 2007). Auch für Rittelmeyer (2004) ist schon die Renovierung, z.B. Beleuchtung und Anstrich und der Einsatz von Farben in Schulgebäuden von Relevanz. Ein mit Mühe und Sorgfalt dekoriertes Klassenzimmer oder eine an neue Lernformen angepasste Sitzordnung, kann schon ein ansehnliches und effektives Lernmilieu erschaffen (Rittelmeyer, 1994). Bei diesen Umgestaltungen soll im Hinblick auf eine Steigerung der Unterrichtsqualität, die Gelegenheit genutzt werden, die veralteten Schulgebäude nach aktuellem Erkenntnisstand und dem Wissen über die Wirkung und den Zusammenhang von Raum und Lernen, zu gestalten (Hammerer & Dolesch, 2007). Es sollte jedoch bei der Sanierung wie auch beim Neubau einer Schule auf die Verteilung der zur Verfügung stehenden Ressourcen geachtet werden.

2.1.5 Innovative Konzepte zur Gestaltung und Nutzung von Schulraum

Schule ist nicht nur als Räumlichkeit zu sehen sondern auch als Ort des Zusammentreffens und Kommunizierens. Der Einsatz und die Anordnung des Mobiliars, die pädagogische Gestaltung, beeinflussen die Bildungsprozesse und das Verhalten der Lehrpersonen und Schüler (Horne-Martin, 2002; Kemnitz, 2003; Pons, Oliva & Maas, 2010; Rittelmeyer, 1994; Walden & Borrelbach, 2002).

Horne-Martin (2002) untersuchte den Zusammenhang des Unterrichtsstils der Lehrkräfte und der Raumgestaltung. Je mehr Platz und unterschiedliche „Zonen“, z.B. eine Leseecke oder Kuschecke, zur Verfügung stehen, desto mehr stehen die Schüler im Zentrum. Horne-Martin (2002) unterscheidet in ihrer Studie zwischen kinder-zentriertem und lehrer-zentriertem Unterricht. Lehrkräfte die kinder-zentriert unterrichten, erlauben beispielsweise ihren Schülern an der aktiven Gestaltung des Unterrichts mitzuwirken, außerdem können Aufgaben je nach individuellen Fähigkeiten ausgewählt werden. Unter einem lehrer-zentrierten Unterricht ist hingegen der klassische Frontalunterricht mit wenig Spielraum für selbstorganisiertes Lernen zu verstehen. Lehrkräfte die kinder-zentriert unterrichten, sind sich nach Horne-Martin (2002) der Wichtigkeit und des Einflusses des Raums bewusst und meinen, dass ihr Unterrichtsstil von der Gestaltung des Raums beeinflusst wird.

Wie gut die Lehr- und Lernleistung der Schüler ist und wie gut sie mit ihren Mitschülern interagieren und im Team zusammenarbeiten können, wird wie erwähnt u.a. von der Anordnung der Tische beeinflusst. Stehen die Tische nicht wie üblicherweise zur Tafel gerichtet, sondern gibt es im Sinne einer neuen Lernkultur in der Klasse Gruppentische, kann die Arbeit im Team und somit auch die soziale Interaktion, Kommunikationsbereitschaft und Kooperationsbereitschaft gefördert werden (Kellermann & Wulf, 2009).

2.1.5.1 Alternative Formen der Nutzung und Gestaltung von Schulraum

Zum besseren Verständnis des empirischen Teils vorliegender Arbeit werden nachstehend, Beispiele von alternativen Formen zur Schulraumgestaltung ausgeführt.

Neue Lern- und Unterrichtsformen sollen den Kindern schon möglichst früh die Möglichkeit bieten, Verantwortung und Selbstständigkeit, insbesondere im Bezug auf Lernprozesse, zu entwickeln und zu stärken (Watschinger, Kühebacher & Gasser, 2007). Neue Unterrichtsformen erfordern moderne Anordnungen und Flexibilität des Raums (Ahrens, 2009). Lernlandschaften die den Kindern ermöglichen in Teams zu arbeiten oder sich alleine zurückziehen zu können und auch die Möglichkeit für die Verwendung von Materialien, u.a. Computer, anbieten (Watschinger, 2007).

Eine Erweiterung des Schulraums und so die Schaffung von mehr Platz zum Lernen und Bewegen ist eine effektive Möglichkeit zur Verbesserung der Zufriedenheit, der schulischen Leistungen und des Verhaltens der Schüler. Dies zeigt sich beispielsweise in der Reduktion von Konflikten und aggressivem Verhalten und in der Verbesserung des Schulklimas (Forster, 2000; Hammerer & Dolesch, 2007; Hammerer & Renner, 2006 a,b).

Das größere Platzangebot bietet den Schülern die Möglichkeit, je nach Bedarf auch ungestörter und konzentrierter arbeiten und sich von der Gruppe zurückziehen zu können (Hammerer & Renner, 2006b; Watschinger & Rogger, 2007).

Ausreichend Platz und offene Räume bieten die Chance eines offenen Unterrichts, der ein aktives Handeln und eine stärkere Identifikation mit dem Gelernten ermöglichen soll (Walden & Borrelbach, 2002). Nach Walden und Borrelbach (2002) werden zwei Formen des offenen Unterrichts unterschieden: Die Lernstraße oder

auch Stationslernen genannt und die Lern- bzw. Klassenwerkstatt. Den Kindern soll hier ermöglicht werden selbstorganisiert zu arbeiten und Verantwortung zu übernehmen (Sopp, 2007; Walden & Borrelbach, 2002). Bei dieser Art des Unterrichts werden verschiedene Aufgaben vom Lehrer vorgegeben und erklärt. Die Aufgaben werden gekennzeichnet und einer Station im Klassenzimmer oder außerhalb, am Gang, zugeteilt. Die Schüler können sich im Raum frei bewegen, können ihre Lernschritte selbst planen und arbeiten entweder alleine oder in Gruppen (Walden & Borrelbach, 2002). Diese handlungsorientierte Unterrichtsform bietet die Möglichkeit auf die individuelle Arbeitsgeschwindigkeit der Lernenden einzugehen (Ahrens, 2009; Sopp, 2007).

Im Sinne des Arbeitens im Großraum kann der multifunktionale Raum, als weiteres Beispiel alternativer Nutzung und Gestaltung von Schulraum, herangezogen werden. Ein multifunktionaler Raum ist groß und weitläufig und setzt sich aus verschiedenen Lernbereichen zusammen. Neben einer Bibliothek oder einem Speisesaal, kann diese Art von Raum auch die Möglichkeit bieten, Computer zu nutzen oder mit seinen Kollegen zu spielen und zu interagieren und seine Freizeit zu verbringen (Hammerer & Renner, 2006a).

2.1.6 Einbezug der Schulleiter

Schulleiter, Lehrer und Schüler werden immer häufiger bezüglich der Architektur ihrer Schule befragt. Auch in baulichen Besprechungen wird ihre Meinung gehört (Walden & Borrelbach, 2002; Woolner, 2009). Rittelmeyer (2004) spricht in diesem Zusammenhang von der Wichtigkeit der Zusammenarbeit aller betroffenen Parteien. Architekten und Baufachleute richten ihre Arbeit nach ihrem Expertenwissen aus und handeln nicht nach pädagogischen Erkenntnissen (Walden & Borrelbach, 2002). Es sollte demnach neben den Ansichten der Architekten, auch die der Bildungsforscher und Direktoren berücksichtigt werden und in den Entwurf und die Neu- oder Umgestaltung der Schule einfließen können. Das Einbeziehen dieser Beteiligten in den Prozess der architektonischen Gestaltung, kann das Verständnis des Potenzials und der Nutzung des Raumes verbessern (Higgins et al., 2005; Pons et al., 2010).

Nicht nur das Verhalten der Schüler sondern auch ihrer Lehrer, wird durch die architektonische Gestaltung des Schulgebäudes, insbesondere der Klassenzimmer,

beeinflusst (Horne-Martin, 2002). Das Verhalten der Pädagogen ist enorm wichtig für die Nutzung des schulischen Raums (Higgins et al., 2005). Deshalb sollten nach Horne-Martin (2002) und Pons et al. (2010) Lehrer mehr Bewusstsein für den Raum und dessen bestmögliche Nutzung entwickeln, um so die Aktivität und das Verhalten der Schüler bezüglich ihrer Lernerfahrungen zu unterstützen und so den Bildungsprozess optimal zu fördern. Zu geringes Bewusstsein hinsichtlich des Potenzials des materialen Schulraums, kann die richtige Wirkung des Raums negativ beeinflussen (Horne-Martin, 2002).

Die individuelle Kontrolle der Pädagogen über die Veränderung der einzelnen architektonischen Elemente im Schulgebäude, ist in unterschiedlichem Maß gegeben (Horne-Martin, 2002). Diese Elemente werden unterteilt in

Hard architecture: Elemente, die nicht vom Lehrer verändert werden können (z.B. Wände, Fenster, Türen etc.).

Soft architecture: hier werden folgende Punkte von Horne-Martin (2002) unterschieden

- *Semi-fixed*: Elemente die mit einigem Aufwand vom Lehrer verändert werden können (z.B. Möbelstücke, verschiebbare Heizkörper).
- *Semi-flexibel*: Elemente dieser Kategorie werden von Lehrern als „fix“ wahrgenommen, obwohl man sie verändern könnte (z.B. Bücherregale).
- *Flexible*: Diese Elemente können leicht bewegt werden. Hierunter fallen z.B. Tische, Stühle, etc.

Im Zusammenhang mit der von Horne Martin (2002) erwähnten individuellen Kontrolle spricht Killeen (2003) vom sog. „sense of ownership“. Dieses setzt sich zusammen aus der empfundenen Kontrolle, der Involviertheit und auch der Verantwortung die ein Mensch über seine Umgebung hat (Killeen, 2003). Werden z.B. Schüler in den Gestaltungsprozess miteinbezogen, erhöht das ihr „Ownership“. Als positiver Effekt ist die Erhöhung der Identifikation mit der Schule, in diesem Kontext als Arbeitsplatz zu sehen, gegeben, die Motivation steigt und bessere Leistung ist die Folge. Die Möglichkeit zur Mitbestimmung kann demnach neben der Involviertheit, die Zufriedenheit der Einzelnen, wie auch die Identifikation mit ihrer Umgebung erhöhen (Forster, 2000; Higgins et al., 2005; Walden & Borrelbach, 2002). Werden Schulleiter hingegen nicht miteinbezogen, kann ein Gefühl von

Machtlosigkeit die Folge sein. Ein geringer Kontrollspielraum vermindert weiters die Umsetzungsbereitschaft einer Person (Edelstein, 1995). Schulleiter die ein Mitspracherecht im gestalterischen Prozess haben, können sich mehr mit ihrer Schule identifizieren und fühlen sich für diese mehr verantwortlich und glauben, dass sie wirksam am Veränderungsprozess mitarbeiten können. (Edelstein, 1995). Diese Verantwortung erhöht das Engagement der Schulleiter und erhöht somit auch ihre Innovationsbereitschaft (Kahlhammer, 2010).

2.2 Schulleiter in Österreich

In unterschiedlichsten Studien wird auf Lehrer und Schüler eingegangen und wie wichtig deren Beteiligung an der Architektur ist. Schulleiter wurden in bisherigen Studien vernachlässigt. Diese Arbeit stellt die Schulleiter in den Mittelpunkt, daher wird kurz die Position und Funktion der Schulleiter im Schulsystem dargestellt.

Das Einbeziehen der Direktoren in den architektonischen Prozess beim Bau und der Gestaltung einer Schule wird immer wichtiger. Es gilt daher zu untersuchen, inwieweit sie sich über das Thema Schularchitektur informiert fühlen, wie relevant es für sie ist, wie groß ihre Bereitschaft ist neue alternative Formen der Schulraumgestaltung umzusetzen und wie sehr sie sich zutrauen, dass sie es umsetzen können. Dabei bezieht sich der Autor dieser Arbeit auf die in Kapitel 2.1 zitierte Studie von Horne-Martin (2002) und ihre Unterteilung in unterschiedliche Lehrertypen.

2.2.1 Anforderungen an Schulleiter

Die Anforderungen die zur heutigen Zeit an Schulleiter gestellt werden, sind komplex und vielseitig. Schulleiter müssen heutzutage unterschiedliche soziale Rollen erfüllen. Auf der einen Seite müssen sie pädagogisch, auf der anderen administrativ die Schule leiten. Der pädagogische Führungsbereich beinhaltet die Zielsetzung, Unterrichtsentwicklung und Problemlösung. Das Ergreifen von Initiativen, die Motivation der Lehrer und eine Verbesserung des Schulklimas sind nur einige der

Aufgaben die in den Bereich der pädagogischen Leitung fallen (Gather-Thurler, 1997; Huber, 2008; Schmich & Breit, 2008). Die in den Gedächtnissen der meisten Menschen verankerte Rolle eines Schulleiters ist die administrative Leitung. Sie bezieht sich neben dem Verwalten und Gestalten, der Organisation und Personalentwicklung auf die Beschaffung und optimale Nutzung von schulischen Ressourcen (Huber, 2008; Schley & Schratz, 2005; Schmich & Breit, 2008).

Schulleitung wird mit den Begriffen *Managment* und *Leadership* in Verbindung gebracht. Ein Schulleiter ist für die Verbesserung der Schule und ihre Entwicklung und somit für Zielsetzungen und Innovationen, als sog. *Change Agent*, verantwortlich. Direktoren unterrichten in manchen Fällen selbst und sollen die Qualität und die Entwicklung des Unterrichts der Lehrer und auch die Leistungen der Schüler verbessern, veränderungsbereit und offen für neue innovative Ideen sein (Altrichter, Schley & Schratz, 1998; Bensen, Gathen, Iglhaut & Hermann, 2002; Huber, 2008; Leithwood & Riehl, 2003; Schley & Schratz, 2005). *Leadership* bezieht sich mehr auf die Anregung, Entwicklung und Richtung von Innovationen, während der Begriff *Management* sich auf die Umsetzung und Motivation zur Zielerreichung bezieht. Beide Begriffe ergänzen sich und sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten, daher sollte der Schulleiter sowohl die Rolle des Leaders als auch des Managers einnehmen (Gather-Thurler, 1997). Auch das Lehrerkollegium soll durch den Schulleiter im Sinne des *Transformational Leadership* für innovative Projekte überzeugt und motiviert werden und die Möglichkeit zur Partizipation bekommen. Kommunikation und Kooperation stellen wichtige Bestandteile für eine gute Führung und Verbesserung der Schule auf Innovationsebene dar (Fischer & Schratz, 1993; Huber, 2008).

Folgt man der österreichischen Realität, ist der Schulleiter zwar Entscheidungsträger, aber seine Autonomie und sein Handlungsspielraum sind eingeschränkt. Das betrifft vor allem auch das Budget und dessen Einsatz. Nach Hartmann und Schratz (2008) liegt Österreich im internationalen Vergleich bezüglich Entscheidungsspielraum und Eigenverantwortung der Schulleiter weit hinten, denn bei Fragen die das Personal und Budget betreffen, sind Schulleiter von Autonomie weit entfernt. Diese Ergebnisse können auf alle öffentlichen Schulen umgelegt werden, die nicht aus privaten Mitteln gespeist werden.

2.2.2 Die Rolle der Schulleiter im Bereich Schularchitektur

Wie eingangs und in Kapitel 2.1.6 erwähnt, ist die Mitbeteiligung des Schulleiters am Neu- oder Umbau einer Schule zur Stärkung seiner Identifikation mit dieser bedeutsam. Diese Identifikation erhöht das Verantwortungsgefühl und die erlebte Kontrolle und somit auch die Bereitschaft initiativ an der Umsetzung neuer Konzepte mitzuwirken (Edelstein, 1995).

Es ist somit wichtig, dass schon in der ersten Phase des Bau- bzw. Gestaltungsprojekts alle Beteiligten bei der Organisation von Raumprogrammen involviert sind (ÖISS, 2011). So ist es möglich, dass Architekten und Pädagogen zusammenarbeiten können und im Hinblick auf zeitgemäße Unterrichtsprozesse bzw. geforderte innovative Konzepte, die Schulumgebung optimal gestalten.

Nach der ÖISS (2011) und unter Verweis der Judiaktur in Kapitel 2.1.2 Schulbau in Österreich, existiert keine gesetzliche Regelung über die Partizipation der Schulleiter in Österreich. Vor allem bei Neubauten stehen die zukünftigen Direktoren einer Schule meist noch nicht fest und können somit auch nicht an Planungsbesprechungen, die die architektonische Schulgestaltung betreffen, teilnehmen. Wieviel und vor allem was kollektiv entschieden wird, liegt nach ÖISS (2011) bei schon vorhandenen Standorten an Bauherren, Finanzier und auch den Schulleitern. Diese können bei Architekturwettbewerben eine Beraterfunktion einnehmen. Das ÖISS (2011) spricht in diesem Zusammenhang von sog. Partizipationsprozessen und gibt aufgrund bisheriger Erfahrungen eine Empfehlung für den zukünftigen Beteiligungsprozess im Schulbau und möchte damit eine Basis für das Mitspracherecht entwickeln, um die Kommunikation zwischen den Fachwelten zu ermöglichen.

Am vorgeschlagenen Partizipationsprozess der ÖISS (2011) sind neben kompetenten Experten mit fachmännischem Wissen bezüglich Schulbau, auch Moderatoren als Vermittler zwischen den Beteiligten und die Schulleiter involviert. Die Schulleiter sind als Mitglieder einer Steuerungs- und Arbeitsgruppe an Vorgesprächen und Workshops beteiligt. Wobei diese Beteiligung das Gesamtkonzept des Schulbaus, Details oder auch Mobiliarfragen betreffen kann. Vor allem die Experten sollen u.a. die pädagogischen Anforderungen im Raum umsetzen. Ein ständiger Austausch untereinander ist wichtig und der Prozess soll

transparent sein und Zukunftsfragen die den Unterricht und den Lernprozess betreffen sollen Aufmerksamkeit geschenkt werden (ÖISS, 2011).

2.3 Selbstwirksamkeit

Neben den Ressourcen zur Gestaltung und Nutzung von Schulraum, braucht es zur Umsetzung von innovativen Konzepten auch personale Ressourcen des Schulleiters. Ein wichtiges Konstrukt stellt in diesem Zusammenhang die Selbstwirksamkeitserwartung dar (Jerusalem, 1990; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Vor rund 25 Jahren trat der Ausdruck Selbstwirksamkeit in der Literatur auf.

Mehr als 500 Mal wurde die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung von Albert Bandura wissenschaftlich veröffentlicht und ihr Erfolg konnte schon mehrfach veranschaulicht werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer, 2004).

2.3.1 Der Begriff Selbstwirksamkeit

Eine hohe Selbstwirksamkeit bedeutet nach Albert Bandura, dass eine Person davon überzeugt ist, aufgrund ihrer Kompetenzen ein bestimmtes Verhalten ausführen zu können bzw. eine schwierige oder neue Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können (Bandura, 1977, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer, 2004). Wobei es sich hierbei nicht um eine routinemäßige Aufgabe handelt, sondern um eine, die Anstrengung und Ausdauer erfordert und wo eventuelle Barrieren überwunden werden müssen (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer, 2004).

Grundlage dieses Konzepts bildet die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1997) welche das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung impliziert.

Bandura (1977, 1997) unterscheidet zwischen Handlungs – Ergebnis- Erwartung und Selbstwirksamkeitserwartung. Trotz eines empirischen Zusammenhangs, sind nach Bandura (1977, 1997) diese beiden Konstrukte voneinander zu trennen und als eigenständig zu betrachten, obwohl diese Differenzierung in der Literatur diskutiert wird. Kritisch dazu Jerusalem (1990) der der Meinung ist, dass die beiden Konzepte zueinander in Verbindung stehen und nicht getrennt werden können. Nach Schmitz

und Schwarzer (2000) ergänzen sich beide Dimensionen, können sich aber nicht gegenseitig ersetzen.

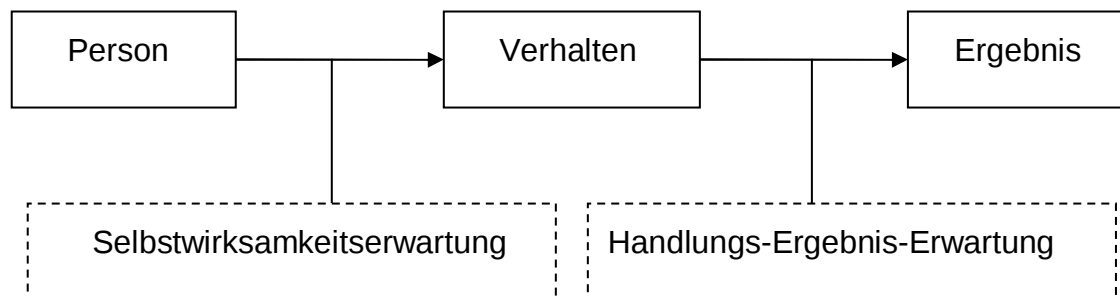


Abbildung 1 in Anlehnung an Bandura (1977, S.193)

Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung oder auch Konsequenzerwartung (*outcome expectations*) ist die Einschätzung einer Person, dass ein bestimmtes Verhalten zu einem bestimmten Ergebnis führt (Bandura, 1977, 1997). Es ist nicht nur die Überzeugung entsprechend handeln zu können, sondern auch das zu erwartende Ergebnis und ob es einen Nutzen hat, wichtig. Nach Schwarzer und Jerusalem (2002) und Schwarzer (2004) wird das Ergebnis dann erzielt, wenn die benötigten Fähigkeiten überhaupt vorhanden sind bzw. erworben werden, um ein entsprechendes Verhalten ausführen zu können. Beispielsweise kann der Schulraum dann effektiv gestaltet und genutzt werden, wenn u.a. entsprechende Kenntnisse und Informationen über die effektive Nutzung von Schularchitektur erworben werden, um innovative Projekte zur Schulraumgestaltung umsetzen zu können. Die Selbstwirksamkeitserwartung oder Kompetenzerwartung (*efficacy expectations*) ist hingegen die subjektive Überzeugung mithilfe der eigenen Kompetenzen eine schwierige oder neue Handlung ausführen zu können (Bandura, 1977, 1997). Wobei es hier wichtig ist, dass es sich wie gesagt um eine subjektive Überzeugung bzw. Einschätzung der Kompetenzen und nicht um das wirkliche Vorhandensein dieser handelt.

Flammer (1990) führt ergänzend dazu aus, dass die beiden Erwartungshaltungen von Bandura mit seinen zwei Phasen der Beurteilung der eigenen Kontrolle in schwierigen und neuen Situationen zu vergleichen sind. Wobei in der ersten Phase die Aufgabe und die dafür benötigten Fähigkeiten eingeschätzt werden und in der

zweiten Phase kommt es zur subjektiven Einschätzung über das Vorhandensein dieser Kompetenzen (Flammer, 1990).

Jonas, Stroebe und Hewstone (2007), meinen hingegen dass zwischen der Überzeugung über die eigenen Kompetenzen und einer allgemeinen Kontrollüberzeugung über die eigene Umwelt zu unterscheiden ist. Letzteres muss nach Bandura (1977; Aronson, Wilson & Akert, 2008) von der nun definierten Selbstwirksamkeitserwartung abgegrenzt werden, denn eine interne Kontrollüberzeugung bezieht sich auf die Kontrolle über das eigene Schicksal und Leben und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf das Vertrauen mit Hilfe eigener Fähigkeiten etwas umzusetzen. Rotter (1966, 1975 zitiert nach Jerusalem, 1990) hingegen macht zwischen Wirksamkeitserwartung und Kontrollerwartung keinen Unterschied und Brockmeyer und Edelstein (1997) sprechen von einem Zusammenhang zwischen positiver Selbstwirksamkeitserwartung und der wahrgenommenen Kontrolle einer Person. Bei Schwarzer und Jerusalem (2002) ist u.a. die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung neben der internalen Kontrollüberzeugung, ein wichtiger Teil zur Umschreibung positiver Erwartungshaltungen.

2.3.2 Dimensionen der Selbstwirksamkeitserwartung

Bandura (1977, 1997) unterscheidet drei Dimensionen für die Bestimmung der Selbstwirksamkeitserwartung. Die erste Dimension ist das Ausmaß bzw. das Niveau (*magnitude*). Die Selbstwirksamkeitserwartung hängt von der jeweiligen Schwierigkeit der Aufgabe ab, die man glaubt, bewältigen zu können. Wenn die Aufgaben nach ihrem Schwierigkeitsgrad geordnet werden, werden sich einige Personen auf einfache Aufgabenstellungen beschränken, andere werden sich schwierigen Aufgaben stellen und wieder andere werden sich mit komplexen Aufgaben beschäftigen.

Die zweite Dimension ist die der Allgemeingültigkeit (*generality*). Persönliche Erfahrungen führen zu bestimmten Erwartungshaltungen bezüglich der Beherrschung einer Aufgabe. Andere Erfahrungen betreffen einen generelleren

Sinn von Wirksamkeit, der über die spezifische Aufgabenbewältigung hinausgeht (Bandura, 1977, 1997).

Die dritte Dimension nach Bandura (1977, 1997) wird als Stärke bzw. Dauerhaftigkeit (*strength*) der Erwartungen bezeichnet. Wenn persönliche Erfahrungen nicht angewandt werden können, und die Erwartungen an die Bewältigung der Aufgabe relativ gering sind, verschwinden diese Erwartungen und das Bestreben, die Aufgabe zu lösen manchmal völlig. Personen, die hohe Erwartungen haben, erhalten einen Bewältigungsaufwand aufrecht, obwohl persönliche Erfahrungen nicht angewandt werden können.

2.3.3 Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung

Bandura (1977, 1997) unterscheidet zwischen vier Quellen die für die Entstehung und Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartungen verantwortlich sind. Diese sind auf unterschiedlichen Wirksamkeitsebenen anzusiedeln.

An erster Stelle und auf der obersten Ebene, stehen persönliche Erfahrungen (*performance accomplishments*). Zur Stärkung der Kompetenzerwartung ist es wichtig, dass eine Person positive Erfahrungen macht und Erfolg hat. Jeder erlebte Erfolg in einer bestimmten Situation erhöht die Motivation, beim nächsten Mal optimistischer an die Aufgabe heranzugehen und mehr von seinen Fähigkeiten überzeugt zu sein (Bandura, 1977, 1997). Je mehr Erfolgserfahrungen eine Person machen kann, desto weniger angreifbar ist ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung wenn Misserfolge eintreten. Wichtig ist auch die Generalisierbarkeit dieser Erfolge auf andere Situationen zu erwähnen (Bandura, 1977, 1997).

Die zweite Quelle ist die der stellvertretenden Erfahrungen (*vicarious experience*). Nicht nur die eigenen Erfahrungen stärken die Kompetenzerwartung, sondern auch die Erfahrungen die Menschen an Modellen beobachten. Wenn sie sehen, dass eine andere Person mit ihrem Verhalten erfolgreich ist und keine negativen Konsequenzen folgen, bestärkt das auch sie selbst und sie imitieren dieses Verhalten. Je ähnlicher die Modelle und je klarer die Ergebnisse, desto größer ist der Effekt.

Verbale Beeinflussung oder Überredung (*verbal persuasion*) durch andere, ist die dritte Quelle nach Bandura (1977, 1997) zum Erwerb der Selbstwirksamkeit. Die Bestärkung durch eine andere Person, etwas zu schaffen oder kontinuierliches Feedback, beeinflussen die Einstellung bezüglich des Vorhandenseins von Fähigkeiten. Vor allem wenn die beeinflussende Person als kompetent wahrgenommen wird, kann ein Effekt erzielt werden. Allerdings ist dieser Effekt nicht von Dauer, wenn im Laufe der Zeit wieder Misserfolge auftreten.

Als Quelle der untersten Ebene soll nun die emotionale Erregung (*emotional arousal*) erläutert werden. Schwierige und neue Aufgaben und Situationen erhöhen beim Menschen ihre emotionale Erregung. Diese kann die Überzeugung über das Vorhandensein eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten und demnach auch das Verhalten beeinflussen. Denn Menschen sind von ihren Kompetenzen mehr überzeugt und glauben dass sie erfolgreich handeln können, wenn sie nicht stark erregt sind und ihnen sozusagen „der Schweiß nicht auf der Stirn“ steht. Um diesem Einfluss entgegenzuwirken ist es wichtig, dass die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person gestärkt wird, denn somit kann die Unsicherheit bezüglich geringer Kompetenzüberzeugung eliminiert werden (Bandura, 1977, 1997).

2.3.4 Allgemeine, spezifische und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen

Die allgemeine Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die Gesamtheit der Lebensbereiche und nimmt auf eine positive Erwartungshaltung gegenüber Bewältigungskompetenzen Bezug. Von einer situationsspezifischen Selbstwirksamkeit spricht man dann, wenn darunter die Überzeugung, trotz möglicher Schwierigkeiten eine bestimmte Aufgabe durch eigens gesetztes Verhalten zu erfüllen, verstanden wird (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer, 2004). Neben der situationsspezifischen gibt es auch noch die bereichsspezifische Selbstwirksamkeit, z.B. die Lehrer-Selbstwirksamkeit (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Schmitz, 2002; Schwarzer, 2004). Die Items der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala werden explizit für den Beruf des Lehrers und dessen Anforderungen formuliert.

Einige Beispiele aus der revidierten Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Jerusalem und Schwarzer (1999) werden kurz angeführt.

„Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.“, „Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.“ (Schwarzer, 2004, S. 27). Diese Skala dient zur Erfassung der Überzeugung subjektiver Kontrollierbarkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartung.

Bandura (1997) ergänzte die individuelle Erwartung um die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. Hier steht die überindividuelle Kompetenzüberzeugung einer Gruppe und das Vertrauen aufgrund ihrer vorhandenen Fähigkeiten eine Aufgabe zu erfüllen im Mittelpunkt. Diese Form der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst die Zielsetzung und die eingesetzte Energie in die Umsetzung eines Projekts einer Gruppe, auch wenn Schwierigkeiten auftreten (Schmitz & Schwarzer, 2002, Schwarzer, 2004). Nachstehende Beispiele der kollektiven (Lehrer)-Selbstwirksamkeit entnommen aus dem zugrunde liegenden Fragebogen sollen zur Erläuterung dienen. „Ich bin überzeugt davon, dass wir als Kollegium in der Schule etwas verändern können.“ „Ich bin mir sicher, dass sich unser gesamtes Kollegium Kreatives ausdenken kann, um das Schulleben zu verändern.“ In dieser Arbeit wird ausschließlich die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung behandelt.

2.3.5 Selbstwirksamkeitserwartung und deren Einfluss

Nach Bandura (1997) beeinflussen die Erwartungen einer Person neben ihren Emotionen und ihrem Verhalten, auch ihre Motivation. Somit kann gesagt werden, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen den Motivationsprozess beeinflussen. Sowohl bei der Entwicklung von Handlungsintentionen als auch bei der Umsetzung von Intentionen in Verhalten, setzen sich Menschen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung höhere Ziele, strengen sich mehr an und sind ausdauernder beim Auftauchen von Schwierigkeiten (Schwarzer, 2004). Die Überzeugung von den eigenen Kompetenzen ist nach Bandura (1977, 1997) eine

wichtige Voraussetzung, damit ein innovatives Projekt überhaupt erst in Angriff genommen wird. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, erhöht die Bereitschaft und Anstrengung ein Ziel zu verfolgen und zu erreichen. Eine Person wird sich mehr anstrengen ein bestimmtes Ziel zu erreichen, je mehr sie davon überzeugt ist das auch zu schaffen (Jonas, Stroebe & Hewstone, 2007). Diese Zuversicht mit Hilfe der eigenen Kompetenzen Handlungen auszuführen, beeinflusst neben der Anstrengung auch die Ausdauer, denn Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit geben auch wenn sich ihnen Hindernisse in den Weg stellen nicht schnell auf, sind motivierter und geduldiger (Aronson, Wilson & Akert, 2008; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer, 2004;).

Schwarzer und Jerusalem (2002) bezeichnen das Konstrukt Selbstwirksamkeit als Sonderfall von Optimismus. Der Wille, eine Aufgabe in Angriff zu nehmen und konstruktiv umzusetzen, wird davon beeinflusst, wie wir diese einschätzen. Optimistische Einstellungen können die investierte Ausdauer, Anstrengung und Motivation steigern. Eine Person ist umso optimistischer und weist eine höhere Selbstwirksamkeit auf, je mehr sie ihre Erfolge auf sich selbst und somit auf ihre Kompetenzen zurückführt, also internal attribuiert und Misserfolge external attribuiert, also äußeren Ursachen die Schuld am Scheitern zuschreibt (Herkner, 2003; Jerusalem, 1990; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer, 2004).

Die Bereitschaft neue innovative Konzepte beispielsweise im Bereich der Schulgestaltung aufzunehmen und umzusetzen, setzt eine optimistische Selbstwirksamkeitserwartung beteiligter Personen voraus. Denn die Zuversicht, die generelle Veränderung von Schulraum aufgrund der eigenen Kompetenzen im Bereich der Gestaltungsmöglichkeiten zu bewältigen, beeinflusst die Innovationsbereitschaft der Individuen (Edelstein, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer, 2004).

Jede Erneuerung bzw. Reform wird von dem „Weg-von-etwas-Programm“ oder dem „Hin-zu-etwas-Programm“ beeinflusst (Fischer & Schratz, 1993, S. 109). Das heißt, dass die Entscheidung etwas zu verändern davon abhängt von etwas Schlechtem bzw. Negativem wegzukommen und zu etwas Relevantem, Bedeutendem hinzukommen. Damit eine Person ein Bewusstsein entwickelt, ob etwas schlecht ist und verbessert werden muss und vor allem wie diese Verbesserung ablaufen soll,

müssen genügend Informationen vorhanden sein. Ein Schulleiter beispielsweise wird sich der besseren Nutzung des Schulraums erst dann bewusst, wenn er über ausreichend Wissen und Information über die Bedeutung der Wirkung der Schularchitektur verfügt und er wird auch erst mit der nötigen Information und den Kenntnissen bereit sein etwas umsetzen (Dubs, 1994; Fischer & Schratz, 1993). Oft fehlt den Schulleitern bei Innovationsprojekten diese nötige Information um zu wissen, was verändert werden muss und sie werden über laufende Projekte auch nicht ausreichend und dementsprechend informiert, es fehlt neben anderen Pflichten die Zeit um Informationen einzuholen oder sich mit anderen Schulleitern austauschen zu können (Gather-Thurler, 1997).

Es beeinflussen auch die empfundene Wichtigkeit einer Aufgabe und das Interesse daran, die Umsetzungsbereitschaft und folglich auch die Umsetzung. Denn die persönliche Relevanz einer Aufgabe bewirkt, wie sehr sich eine Person anstrengt und motiviert ist, diese auch in der Praxis anzuwenden (Kaufmann & Schmidt, 1975, zitiert nach Klusemann, 2003; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer, 2004).

Es kann gesagt werden, dass neben der Selbstwirksamkeit auch andere Faktoren, wie z.B. die persönliche Bedeutung eines Projekts und der Anreiz des Ergebnisses und die Informiertheit bzw. das Wissen über dieses Projekt, das Verhalten und die Innovationsbereitschaft und somit auch die tatsächliche Umsetzung eines innovativen Projekts beeinflussen (Dubs, 1994; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

In vorausgegangenem Kapitel wurde schon auf die beiden Konstrukte Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungs- Ergebnis- Erwartung, eingegangen. Diese sind auch in dieser Arbeit im Zusammenhang mit den drei Lehrertypen von Horne-Martin (2002) von Bedeutung (siehe Kap.1, Kap. 3.1). Denn ein Pädagoge kann zwar ein Bewusstsein bezüglich der Wirkung und somit der Relevanz der Umsetzung von innovativen Projekten im Bereich der Schularchitektur haben bzw. ist darüber informiert, aber nicht davon überzeugt sein, dass er auch fähig ist diese Projekte umzusetzen (Schmitz & Schwarzer, 2000).

3 Empirischer Teil

3.1 Fragestellungen

Horne-Martin (2002) hat für die Primar- und Sekundarstufe den Einfluss der Schularchitektur auf das Lehrverhalten untersucht und festgestellt, dass das Bewusstsein von Lehrern hinsichtlich des Potenzials des materiellen Schulraums, den Unterricht beeinflusst, vorliegende Arbeit stützt sich darauf. Aus den Ergebnissen gegenständlicher Studie lassen sich drei Kategorien von Lehrern erkennen, die sich bezüglich ihrer Bewusstheit über die Relevanz vom physischen Raum und der Umsetzung in der Praxis, unterscheiden. Neben Pädagogen die die Wirkung des Lebensraums Schule nicht wahrnehmen, folglich kein Bewusstsein über dessen Potenzial haben und auch keine innovativen Gestaltungsprojekte umsetzen, werden von jenen unterschieden die sich der Wichtigkeit des Schulraums bewusst sind, aber trotzdem nichts daran verändern. In die letzte Kategorie nach Horne-Martin (2002) fallen alle Lehrer die den Raum und dessen Wirkung auf den Unterricht und somit auf die Schüler, für relevant erachten und sich die Architektur zu Nutze machen und etwas umsetzen, wie z.B. durch Veränderung der Tischanordnung im Klassenzimmer.

Kritisch anzumerken ist, dass es weder eine Erklärung für die Einteilung in die beschriebenen drei Gruppen von Horne-Martin (2002) gibt, noch ob diese empirisch überprüft wurde. Da keine Studien vorliegen die diese oder ähnliche Fragestellungen behandeln, wird für diese Arbeit die Untersuchung von Horne-Martin (2002) herangezogen (Schuh, 2011).

Es gilt zu überprüfen, ob sich auch für Schulleiter diese Typen bilden lassen. Es soll gezeigt werden, ob und welche Gruppen von Schulleitern gefunden werden können und wie diese hinsichtlich der Aspekte Relevanz, die der Schularchitektur zugeschrieben wird, wahrgenommene Informiertheit, tatsächliche Umsetzung innovativer Projekte und Umsetzungsbereitschaft alternativer Formen der Nutzung und Gestaltung von Schulraum, ihre Selbstwirksamkeit erleben und ausüben. Eine weitere Fragestellung ist, ob es Unterschiede in der Clusterbildung in Abhängigkeit vom Geschlecht und Alter gibt.

3.1.1 Wirkmodell

Für die Berechnungen vorliegender Arbeit, deren Fokus auf den Schulleitern liegt, wurden folgende Variablen herangezogen:

- die Relevanz die der Schularchitektur zugeschrieben wird
- die wahrgenommene Informiertheit über Schularchitektur
- die Umsetzungsbereitschaft innovativer Projekte der Nutzung und Gestaltung von Schulraum
- die tatsächliche Umsetzung innovativer Projekte in der Praxis
- die Selbstwirksamkeit, als subjektive Überzeugung der Schulleiter, aufgrund eigener Kompetenzen eine Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können

3.1.1.1 Relevanz

Folgt man (Dubs, 1994; Fischer & Schratz, 1993) ist die subjektive Wichtigkeit eines Themas bedeutend für die Bereitschaft dieses in Angriff zu nehmen und umzusetzen. Wird eine Aufgabe von einer Person als relevant eingeschätzt, wird diese eher bereit sein, Anstrengung zu investieren um diese Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. Legt man diese Erkenntnis auf die vorliegende Arbeit um, wird angenommen, dass Schulleiter, die das Thema Schularchitektur für relevant erachten, eher bereit sind innovative Projekte in diesem Bereich umzusetzen bzw. bereits umgesetzt haben (Schuh, 2011).

Zur Erfassung der Relevanz wird folgendes Item herangezogen „*Wie relevant ist das Thema Schularchitektur für Sie als DirektorIn?*“.

3.1.1.2 Wissensstand

Nach (Dubs, 1994; Fischer & Schratz, 1993) steigt mit zunehmendem Wissen über ein bestimmtes Thema die subjektiv eingeschätzte Relevanz für dieses und auch dessen Bearbeitung bzw. Umsetzung. Weiters erhöht diese Informiertheit über eine bestimmte Aufgabe das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und damit in eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung. Ein Schulleiter entwickelt demnach dann ein Bewusstsein hinsichtlich der Relevanz des Themas Schularchitektur, wenn er

darüber ausreichend informiert ist. Folglich traut er sich aufgrund seiner Fähigkeiten eher zu, Projekte in diesem Bereich umzusetzen. Da mit dem Fragebogen vorliegender Arbeit nicht der tatsächliche Wissensstand erhoben wurde, sondern die empfundene Informiertheit mit dem Item *„Wie gut fühlen Sie sich über innovative Konzepte der Nutzung/Gestaltung von Schulraum informiert?“* erfragt wurde, wird die Variable als „wahrgenommene Informiertheit“ bezeichnet (Schuh, 2011).

3.1.1.3 Umsetzungsbereitschaft und tatsächliche Umsetzung

Neben der Relevanz für das Thema Schularchitektur und der wahrgenommenen Informiertheit der Schulleiter, sind auch die Umsetzungsbereitschaft und die tatsächliche Umsetzung innovativer Projekte für die vorliegende Untersuchung von Interesse. Denn neben der theoretischen Relevanz und Informiertheit, ist auch die tatsächliche Umsetzung in der Praxis essentiell wichtig und soll demnach in die Berechnung mit einfließen. Da wie im theoretischen Teil bereits erwähnt, Schulleiter selten die Möglichkeit zur tatsächlichen Umsetzung innovativer Projekte im Bereich Schulraumgestaltung erhalten, ist auch die Bereitschaft zur Umsetzung seitens der Direktoren für vorliegende Arbeit bedeutend (Schuh, 2011).

Die Umsetzungsbereitschaft wurde mit folgendem Item erhoben, *„Stellen Sie sich vor, Sie würden ein zusätzliches Budget für die Umsetzung von Maßnahmen erhalten, die Ihnen in Ihrer Schule im Moment am wichtigsten sind. Wie würden Sie es aufteilen (in Prozent): Bitte verteilen Sie die 100%, indem Sie nur ganze Zahlen in die Kästchen eintragen. Sie können die 100% auch in eine einzige Maßnahme investieren?“* Bei diesem Item wurden im Zuge der Befragung sechs Antwortmöglichkeiten vorgegeben, wobei in dieser Arbeit aus thematischen Gründen nur die Antwortmöglichkeit Nummer fünf, *Alternative Nutzung / Gestaltung des vorhandenen Schulraumes*, in die Berechnung einfließt. Da es sich bei dieser Antwortmöglichkeit nicht um die tatsächliche Umsetzung in der Praxis handelt, sondern um die fiktive Vorstellung, wird diese Variable als „Umsetzungsbereitschaft“ bezeichnet (Schuh, 2011).

Zur Erfassung der tatsächlichen Umsetzung innovativer Projekte wird das Item *„In meiner Schule haben wir bereits innovative Projekte zur Nutzung / Gestaltung von Schulraum umgesetzt“* herangezogen.

3.1.1.4 Selbstwirksamkeit

Nach Bandura (1977, 1997) ist die subjektive Überzeugung mit Hilfe eigener vorhandener Kompetenzen eine Aufgabe bzw. ein Problem erfolgreich bewältigen und lösen zu können wichtig, damit die Initiative ergriffen wird diese Aufgabe überhaupt durchzuführen. Eine positive Wahrnehmung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und deren Wirkung beeinflusst somit die Umsetzungsbereitschaft und auch die tatsächliche Umsetzung. Demnach wird angenommen, dass ein Schulleiter, der Vertrauen in seine Fähigkeiten im Bereich Nutzung und Gestaltung von Schulraum hat, fähig ist wirksam zu handeln und bereit ist mehr innovative Projekte in diesem Bereich umzusetzen. Folgende Items werden für die Erhebung der Selbstwirksamkeit der Schulleiter herangezogen (Schuh, 2011):

- *Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.*
- *Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.*
- *Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.*
- *Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.*
- *Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.*

Bei all diesen Items handelt es sich um quantitative Items, mit den Antwortformaten einer Wertskala, Likert-Skala und Ratingskala. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass die subjektiv empfundene Relevanz einer Aufgabe, die wahrgenommene Informiertheit über diese und die positive Überzeugung aufgrund eigener Fähigkeiten diese Aufgabe erfolgreich durchführen und bewältigen zu können, dazu führt, dass diese Person sich mehr zutraut. Folglich lässt sie sich durch auftretende Hindernisse bzw. Barrieren weniger beeinflussen und

ist motiviert dementsprechende Handlungen umzusetzen (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer, 2004).

3.1.2 Übersicht Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen ergeben sich in Anlehnung an die erwähnte Studie von Horne-Martin (2002) für vorliegende Arbeit:

3.1.2.1 Gruppen von Schulleitern

F1: Lassen sich in Anlehnung an Horne-Martin (2002) Gruppen von Volksschulleitern hinsichtlich der Aspekte Relevanz die dem Thema Schularchitektur zugeschrieben wird, subjektiv wahrgenommene Informiertheit, tatsächliche Umsetzung innovativer Projekte und der Umsetzungsbereitschaft alternativer Formen der Nutzung und Gestaltung von Schulraum im Bereich der Schularchitektur, finden und wie unterscheiden sich diese Gruppen von Direktoren voneinander?

3.1.2.2 Unterschiede Selbstwirksamkeit, Geschlecht, Alter

F2: Unterscheiden sich die ermittelten Direktorengruppen hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit?

F3: Unterscheiden sich die ermittelten Gruppen hinsichtlich ihres Geschlechts?

F4: Unterscheiden sich die ermittelten Gruppen hinsichtlich ihres Alters?

3.1.2.3 Zusammenhänge Relevanz, Partizipation, Informiertheit, Umsetzung, Umsetzungsbereitschaft, Selbstwirksamkeit

F5: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der thematischen Relevanz von Schularchitektur und der Partizipation am Umbau der Schule?

F6: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit der Direktoren und der tatsächlichen, bereits durchgeführten Umsetzung innovativer Projekte?

F7: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit der Direktoren und ihrer Bereitschaft alternative Formen der Schulraumgestaltung und Nutzung umzusetzen?

F8: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der thematischen Relevanz und der subjektiv wahrgenommenen Informiertheit über innovative Konzepte im Bereich Schulraumgestaltung und Nutzung?

F9: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der thematischen Relevanz und der tatsächlichen Umsetzung innovativer Projekte?

F10: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der thematischen Relevanz und der Umsetzungsbereitschaft alternativer Formen der Nutzung und Gestaltung von Schulraum?

F11: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der subjektiv wahrgenommenen Informiertheit und der tatsächlichen Umsetzung innovativer Projekte?

F12: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der subjektiv wahrgenommenen Informiertheit und der Umsetzungsbereitschaft alternativer Formen der Nutzung und Gestaltung von Schulraum?

3.2 Methode

Um die Einstellungen, Kenntnisse und Innovationspotentiale österreichischer Schulleiter zum Thema Schularchitektur zu erheben, wurde eine Online-Befragung durchgeführt.

3.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Von insgesamt 1683 Schulleitern aller Schulen in ganz Österreich die den Online-Fragebogen geöffnet haben, haben 1176 Direktoren den Fragebogen vollständig bearbeitet. In die Untersuchung fallen aus inhaltlichen Gründen nur Schulleiter ab einem Alter von 25 Jahren, da es neben organisatorischen Pannen bei der Befragung, nicht plausibel zu erklären ist, dass Personen unter einem Alter von 25 Jahren als Schulleiter tätig sind. Schließlich konnten 1164 Schulleiter für die Analyse berücksichtigt werden (Schuh, 2011).

Der Originaldatensatz mit 1164 Schulleitern wurde nach Auswahlkriterien in Primar- und Sekundarstufe geteilt, wobei in dieser Arbeit ausschließlich die primäre Schulstufe herangezogen und analysiert werden soll. Nach der Teilung des Datensatzes, verblieben für Berechnungen der vorliegenden Arbeit 632 Volksschulleiter. In die Untersuchung fließen nur vollständig beantwortete Fragebögen ein.

3.2.1.1 Verteilungen innerhalb der Untersuchungsgruppe

Der Beruf des Volksschulleiters wird von Frauen dominiert. Von den Befragten sind 73% weibliche und 27% männliche Schulleiter an Österreichs Volksschulen tätig (siehe Tabelle 1).

Volksschulleiter sind durchschnittlich 54 Jahre (Median[Med]=54; Standardabweichung [SD]=7) alt. Wobei das Mindestalter 27 und das Höchstalter 64 Jahre beträgt. Der Durchschnitt der Volksschuldirektoren ist seit 2003 (Med=2003; SD=8) in diesem Beruf tätig, wobei der Berufseintritt zwischen 1973 und 2009 liegt, ersichtlich in Tabelle 2. Außerdem zeigt Tabelle 2, dass Schulleiter einer Volksschule selbst durchschnittlich 15 Stunden (Med=15; SD=4) pro Woche in den Klassen unterrichten.

Tabelle 1 Deskriptivstatistik Geschlechterverteilung der Direktoren N=632

Sex		Häufigkeit	Prozent
Gültig	männlich	168	27
	weiblich	464	73
Gesamt		632	100

Tabelle 2 Deskriptivstatistik Altersverteilung, Dienstantritt der Direktoren N=632

	Mittelwert	Median	SD	Minimum	Maximum
Alter	52	54	7	27	64
Dienstantritt	2001	2003	8	1973	2009
Stunden	14	15	4	1	26

3.2.2 Beschreibung der Volksschulen

26% der Volksschulen dieser Untersuchung befinden sich in Niederösterreich. Die Volksschulen sind in Oberösterreich und Tirol mit jeweils 13% vertreten und in Vorarlberg befinden sich 5% der beteiligten Volksschulen, siehe Tabelle 3.

Tabelle 4 zeigt, dass 75% der Volksschulen sich in ländlichen Teilen Österreichs (mit weniger als 10.000 Einwohnern) und 13% in den Städten (mit mehr als 100.000 Einwohnern) befinden. Dazwischen liegen 12% der Schulstandorte in Stadtteilen zwischen 10.000 und 100.000 Einwohnern.

Tabelle 3 Deskriptivstatistik Verteilung über die Bundesländer N=632

Bundesland		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Niederösterreich	163	26
	Oberösterreich	85	13
	Tirol	81	13
	Kärnten	69	11
	Steiermark	57	9
	Wien	47	7
	Burgenland	47	7
	Salzburg	45	7
	Vorarlberg	30	5
	Gesamt	624	99
Fehlend		8	1
Gesamt		632	100

Tabelle 4 Deskriptivstatistik Stadt – Land Verteilung der Volksschulen N=632

Stadt		Häufigkeit	Prozent
Gültig	> 100.000 Einw.	83	13
	10.000 - 100.000 Einw	78	12
	< 10.000 Einw.	471	75
	Gesamt	632	100

3.2.3 Erhebung

In Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [bm:ukk] wurden die Schulleiter, die an der Befragung teilnehmen sollten, eingeladen und informiert. Die Datenerhebung wurde mittels Online-Fragebogen durchgeführt. Vor der Befragung wurden alle Landes- und Stadtschulräte über den Ablauf und die Ziele dieser Untersuchung informiert. Weiters wurden sie ersucht, die jeweiligen Schulleiter über die Inhalte des Projekts aufzuklären. Zusätzlich zu dieser Aufklärung erhielten die Direktoren vom bm:ukk noch vorab ein Rundschreiben via E-Mail mit weiteren Informationen zur Untersuchung, dem Ablauf und den Link zum besagten Fragebogen. Dieser wurde dann vom 27.9.2010 - 15.10.2010 zur Bearbeitung freigeschaltet. In dieser Zeitspanne hatten die Schulleiter die Möglichkeit, bei

auftretenden Schwierigkeiten oder Fragen, das bm:ukk oder das Projektteam zu konsultieren. Technische Schwierigkeiten traten im Zuge der Befragung nicht auf (Schuh, 2011).

3.2.4 Messinstrument

Unter dem Thema „Lebensraum Schule – Innovationspotentiale in der österreichischen Schullandschaft“ wurde von Spiel, Schabmann, Popper, Kühn und Pitro im Jahr 2010 unter der Partizipation des bm:ukk eine Befragung über die Relevanz des Lebensraums Schule, die Kenntnisse und Bedürfnisse österreichischer Schulleiter im Bereich Schularchitektur durchgeführt.

Zum besseren Verständnis wird die Entwicklung des Erhebungsinstruments nachstehend erläutert.

Aufgrund der geographischen, logistischen und größeren Reichweite wurde ein Online - Tool zur Befragung als Methode herangezogen. Vorab wurde anhand der gängigen Literatur die Thematik Schularchitektur, Elemente der Schulgestaltung und deren Einfluss recherchiert. Aufbauend auf diese Erkenntnisse wurde im Rahmen eines Workshops mit sieben Schulleitern das Erhebungsinstrument diskutiert und genauere Erkenntnisse wurden eingearbeitet. Das Instrument wurde allgemein gehalten, um eine breite Reichweite innerhalb der unterschiedlichen Schultypen zu haben. Das Instrument wurde getestet, durch die Methode des „lauten Denkens“, Interviews wurden dann überarbeitet und durch das bm:ukk in Endfassung freigegeben. Der endgültige Fragebogen enthält sowohl quantitative wie auch qualitative Items, wobei in die Auswertung dieser Arbeit ausschließlich die quantitativen Antworten einfließen (Schuh, 2011).

3.2.5 Verwendete Methoden

Die Datenauswertung der vorliegenden Arbeit erfolgte mit dem Computerprogramm SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) in Version 17.0. Für die Aufbereitung der Daten wurde das Programm Microsoft Excel verwendet.

Mittels deskriptiven und explorativen Verfahren wurden die Daten ausgewertet. Für die Beantwortung der Forschungsfragen wird der Alphaswert 0,05 (Signifikanz) und 0,10 (Tendenz) herangezogen. Mittels Two-Step-Clusteranalyse soll überprüft werden, ob sich Gruppen von Schulleitern in Anlehnung an Horne-Martin (2002) bilden.

Zur Überprüfung der Mittelwertsunterschiede wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) gerechnet. Die Zusammenhänge wurden mittels Korrelation nach Spearman und dem Zusammenhangsmaß Phi-Koeffizient berechnet (Schuh, 2011).

3.3 Ergebnisse

Nachstehende Tabellen, gehen auf das Schüler – Lehrer – Verhältnis, das Baujahr und die Ausstattung an Österreichs Volksschulen und die Beteiligung der Direktoren am Neu- oder Umbau der Schulen ein.

Im Durchschnitt sind an Österreichs Volksschulen 8 Lehrer beschäftigt (Med=8; SD=9) und 86 Schüler (Med=86; SD=79) besuchen diese Schule. In der größten Schule unterrichten 121 Lehrer und 490 Schüler verbringen in dieser ihren Schultag (Tab. 5). Der Bau der Volksschulen erstreckt sich über die Jahre von 1385 bis 2009, wobei der Durchschnitt der Volksschulen in Österreich im Jahr 1958 (Med=1958) erbaut wurde, siehe Tabelle 5. Das Fallbeispiel einer Volksschule die im Jahr 1385 erbaut wurde, ist ein untypischer Fall. Als unabhängiges Beispiel sei hier eine Schule in Niederösterreich genannt, die tatsächlich in dem besagten Jahr erbaut wurde und bis heute noch als Schule genutzt wird (Marktgemeinde Weissenkirchen, 2011).

Tabelle 5 Deskriptivstatistik Verteilung über Schulgröße und Baujahr

	Mittelwert	Median	SD	Minimum	Maximum
Anz LehrerInnen	11	8	9	1	121
Anz SchülerInnen	111	86	79	4	490
erbaut	1941	1958		1385	2009

Fast alle österreichischen Volksschulen verfügen über einen Pausenhof oder Schulgarten (92%), einen Turnsaal (91%) und einen Werkraum (89%). Speisesäle (13%) und Werkstätten (11%) sind weniger aufzufinden (Tab. 6).

Tabelle 6 Deskriptivstatistik Verteilung Ausstattung der Volksschulen N=632

Ihre Schule verfügt zusätzlich zu den Klassenzimmern über:		
	Anzahl	Anteil
Pausenhof oder Schulgarten	581	92%
Turnsaal	576	91%
Werkraum	565	89%
Bibliothek	297	47%
Zonen für offenen Unterricht	210	33%
zusätzliche Räume für Tagesbetreuung / Frühbetreuung	193	31%
Raum für Großveranstaltungen (Theater, Feste)	168	27%
Sonderunterrichtsräume (wie z.B. Chemie-Saal, Physik-Saal, etc.)	122	19%
Speisesaal	84	13%
Werkstatt	70	11%
N	632	

In Tabelle 7 ist ersichtlich, dass sich bei neu- oder umgebauten Volksschulen, 25% der Direktoren intensiv, 30% ansatzweise, 25% ausreichend und 13% nicht, miteinbezogen fühlten.

Tabelle 7 Deskriptivstatistik Beteiligung der Direktoren am Umbau

Umbau Partizipation		Häufigkeit	Prozent
Gültig	nein	80	13
	ausreichend	159	25
	ansatzweise	187	30
	ja, intensiv	160	25
	Gesamt	586	93
Fehlend		46	7
Gesamt		632	100

3.3.1 Ergebnisse zu den Forschungsfragen

3.3.1.1 Clusteranalyse

Die im Kapitel 3.1.1 erläuterten Variablen, thematische Relevanz, wahrgenommene Informiertheit, Umsetzungsbereitschaft und tatsächliche Umsetzung innovativer Projekte, werden für die Clusteranalyse herangezogen.

Österreichische Volksschulleiter unterscheiden sich, inwieweit das Thema Schularchitektur für sie persönlich relevant ist und ob sie schon innovative Projekte zur Nutzung und Gestaltung des Schulraums umgesetzt haben. Auch die wahrgenommene Informiertheit über innovative Konzepte der Nutzung und Gestaltung von Schulraum und die Umsetzungsbereitschaft alternativer Formen der Schulraumgestaltung sind Merkmale hinsichtlich derer sich Gruppen von Schulleitern voneinander unterscheiden.

Das Thema Schularchitektur finden 88% der Schulleiter eher relevant und 12% wenig relevant und 57% der Volksschuldirektoren haben bis jetzt kein innovatives Projekt zur Nutzung und Gestaltung des Schulraums in ihrer Schule umgesetzt, (siehe Tabelle 8). Über innovative Konzepte zur Nutzung und Gestaltung von Schulraum fühlen sich 50% der Direktoren wenig informiert und 35% gut informiert (Tab. 9). Tabelle 10 zeigt, dass 40% der Schulleiter nichts von ihrem fiktiven Budget in alternative Formen der Nutzung und Gestaltung des Schulraums investieren würden.

Tabelle 8 Ausprägung Umsetzung und Relevanz der Direktoren N=632

Umsetzung innovatives Projekt

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Ja	219	35
	Nein	362	57
	Gesamt	581	92
Fehlend		51	8
Gesamt		632	100

Relevanz Direktor

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	wenig relevant	75	12
	eher relevant	553	88
	Gesamt	628	99
Fehlend		4	1
Gesamt		632	100

Tabelle 9 Ausprägung wahrgenommene Informiertheit der Direktoren N=632

Informiertheit		Häufigkeit	Prozent
Gültig	nicht informiert	50	8
	wenig informiert	318	50
	mittelmäßig informiert	19	3
	gut informiert	219	35
	sehr gut informiert	25	4
	Gesamt	631	100
Fehlend		1	0
Gesamt		632	100

Tabelle 10 Ausprägung alternative Nutzung und Gestaltung – Umsetzungsbereitschaft der Direktoren N=632

Umsetzung Alternative Nutzung - Umsetzungsbereitschaft		Häufigkeit	Prozent
Gültig	0	254	40
	5	8	1
	10	94	15
	15	6	1
	20	130	21
	25	19	3
	30	52	8
	33	1	0
	35	1	0
	40	21	3
	50	29	5
	60	6	1
	70	2	0
	80	1	0
	85	1	0
	100	7	1
Gesamt		632	100

„Die optimale Clusterzahl wird vom Algorithmus automatisch durch Optimierung des Akaike- oder wahlweise des Bayes - Informationskriteriums (AIC oder BIC) bestimmt, man kann aber auch eine bestimmte Clusterzahl vorgeben“ (Hatzinger & Nagel, 2009, S. 337).

Für die Berechnung der Cluster wurde das SPSS Verfahren „Two-Step-Clusteranalyse“ angewandt.

Durch die Berechnung ergeben sich 2 unterschiedliche Cluster. In Cluster 1 befinden sich 35% der befragten Direktoren und in Cluster 2 57%, siehe Tabelle 11.

Tabelle 11 Two-Step-Clusteranalyse N=632

Nummer des TwoStep Clusters		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Cluster 1	219	35
	Cluster 2	360	57
	Gesamt	579	92
Fehlend	System	53	8
Gesamt		632	100

Nur die Frage nach der tatsächlichen Umsetzung ergibt eine klare Trennung der Cluster (siehe Tabelle 12 und Abbildung 2).

Tabelle 12 Anzahl der Umsetzung innovativer Projekte

Anzahl

		Cluster 1	Cluster 2	Gesamt
Umsetzung innovatives Projekt	Ja	219	0	219
	Nein	0	360	360
Gesamt		219	360	579

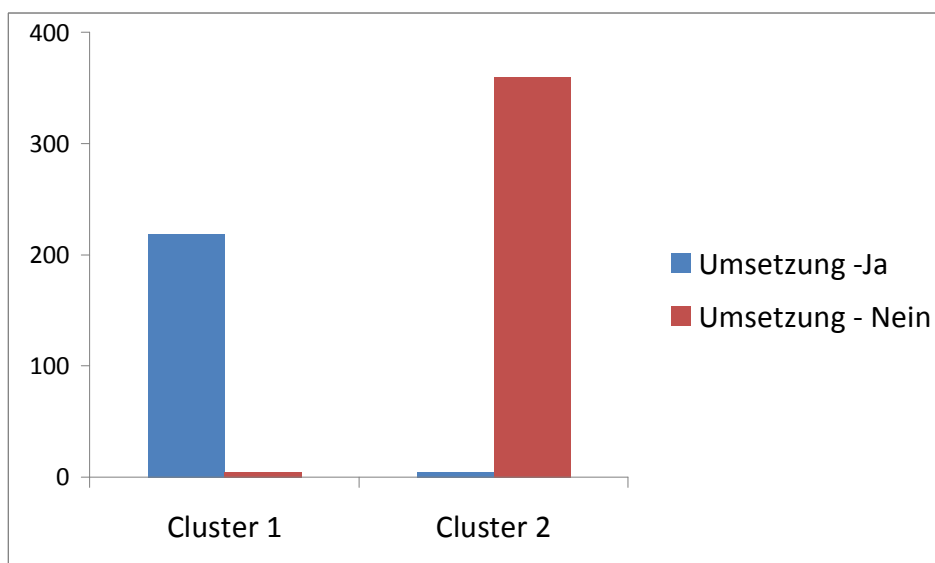


Abbildung 2 Anzahl der Umsetzung innovativer Projekte

Die Variablen thematische Relevanz, wahrgenommene Informiertheit und Umsetzungsbereitschaft, können nur sehr geringe Unterschiede der Cluster bedingen. So unterscheiden sich die zwei gefundenen Cluster wie folgt voneinander. Schulleiter die dem Cluster 1 angehören haben wie bereits erwähnt in ihrer Schule bereits innovative Projekte zur Nutzung und Gestaltung von Schulraum umgesetzt, finden das Thema Schularchitektur aber weniger relevant und fühlen sich über innovative Konzepte zur Nutzung und Gestaltung von Schulraum weniger informiert als Schulleiter des Clusters 2. Außerdem ist ihre Bereitschaft alternative Formen der Nutzung und Gestaltung des vorhandenen Schulraums als geringer anzusehen, als bei Schulleitern des Clusters 2, siehe Abbildung 2 und 3. Direktoren des Clusters 2, finden das Thema Schularchitektur zwar relevanter, fühlen sich informierter und

haben eine höhere Bereitschaft alternative Formen der Nutzung und Gestaltung des vorhandenen Schulraums umzusetzen als Schulleiter des Clusters 1, haben aber bis jetzt tatsächlich keine, innovativen Projekte umgesetzt, siehe Abbildung 2 und 3.

Um die Indikatoren einheitlich darzustellen wurden die Skalen standardisiert. Diese Darstellung bietet den Vorteil, dass statistisch bedeutende Unterschiede in der Verteilung und deren Richtung einfach zu visualisieren sind. Dabei wurde die z-Transformation angewandt.

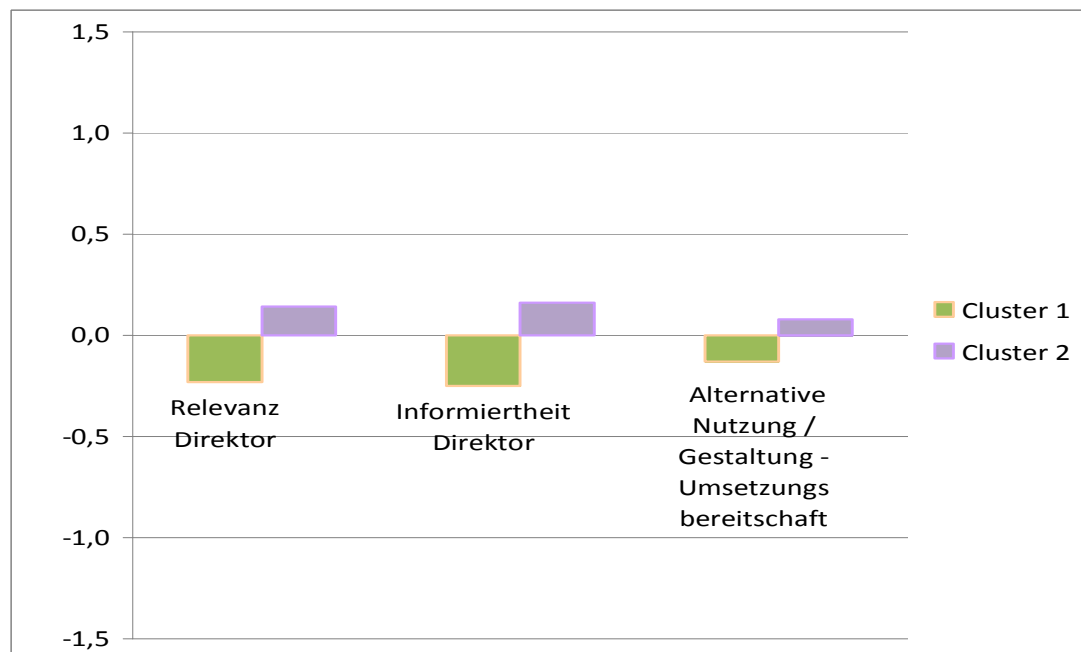


Abbildung 3 Ausprägung der Variablen Relevanz, Informiertheit und Umsetzungsbereitschaft in den Clustern

Tabelle 13 z-transformierte Werte

Z-Werte	Relevanz Direktoren	Informiertheit Direktoren	Alternative Nutzung / Gestaltung - Umsetzungs bereitschaft
Cluster 1	-0,23	-0,25	-0,13
Cluster 2	0,14	0,16	0,08

Die in Tabelle 13 angeführten z-transformierten Werte geben die Differenzen der ausgeprägten Werte zum Mittelwert wieder. In Cluster 1 weicht die Relevanz der Direktoren um 0,23, die Informiertheit um 0,25 und die Umsetzungsbereitschaft um 0,13 vom Mittelwert ab. In Cluster 2 ist die Relevanz der Direktoren bezüglich des

Mittelwerts um 0,14 höher, die Informiertheit um 0,16 und die Umsetzungsbereitschaft um 0,08. Da alle Werte ca. gleich groß sind und nahe beieinander liegen, ist die Differenz gering ausgeprägt.

Die Berechnung bildet keine zufrieden stellende Zuordnung. Daher scheint es für die weiteren Berechnungen zielführender die Cluster in Form von Gruppenbildung zusammenzufassen.

3.3.1.2 Gruppenbildung

Aus den vorliegenden Ergebnissen der Clusteranalyse lassen sich aufgrund der geringen Zuordnung keine eindeutigen Cluster ableiten. Daher erfolgt eine heuristische Zuordnung der Fragen zu Gruppen. Diese Gruppenbildung lehnt sich an die Vorschläge von Horne-Martin (2002) an (siehe Kap. 3.1).

Diese Vorgehensweise scheint dahingehend gerechtfertigt da die Fragen eindeutige Konstrukte abbilden die sich inhaltlich mit dem „Wirkmodell“ decken.

Die Gruppen werden nach den Variablen „Relevanz“ und „tatsächliche Umsetzung“, hinsichtlich derer sich auch die Kategorien bei Horne-Martin (2002) unterscheiden, und nach den im Wirkmodell (Kapitel 3.1.1) erläuterten Variablen „Umsetzungsbereitschaft“ und „Informiertheit“ eingeteilt.

Es ergeben sich vier Gruppen die sich hinsichtlich der vier genannten Variablen unterscheiden und wie folgt beschrieben werden: „Engagierte - Gruppe“, „nicht engagierte - Gruppe“, „Infodefizit-Gruppe“, „umsetzungsbereite Gruppe“.

Tabelle 14 Gruppenzugehörigkeit N=632

Gruppen		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Umsetzung nein + eher relevant = infodefizit	301	48
	Umsetzung ja + eher relevant = engagiert	209	33
	Umsetzung nein + wenig relevant = nicht engagiert	59	9
	Umsetzung ja+ wenig relevant = umsetzungsbereit	10	2
	Gesamt	579	92
Fehlend		53	8
Gesamt		632	100

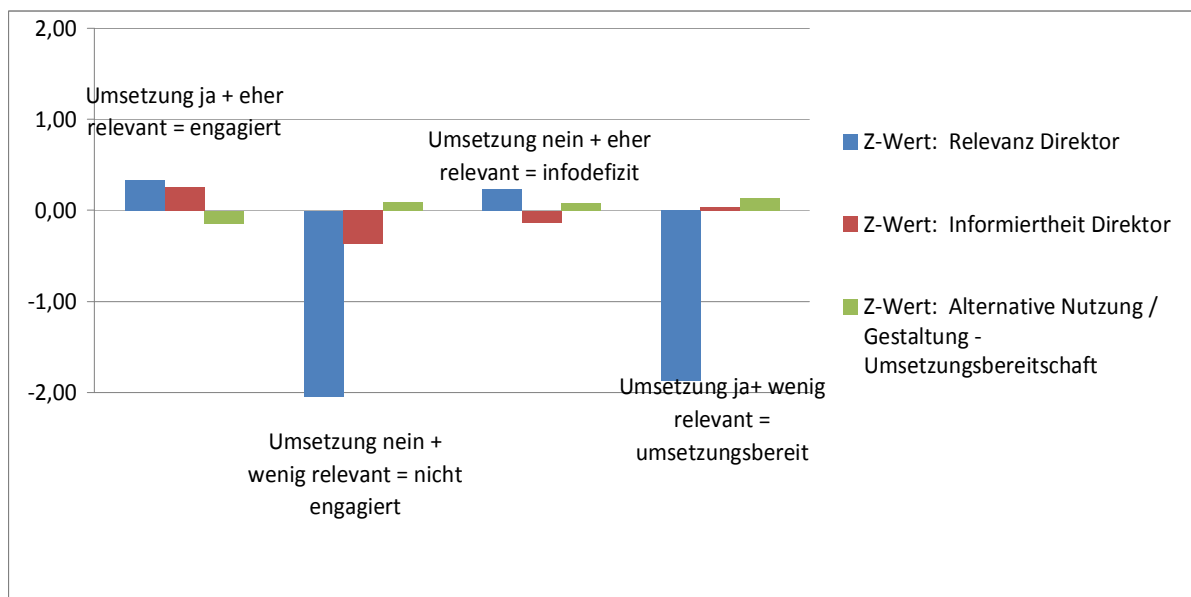


Abbildung 4 Gruppenzugehörigkeit

33% der Direktoren befinden sich in der Gruppe die sich aufgrund ihrer höheren Relevanz des Themas Schularchitektur bewusst sind und auch schon innovative Projekte im Bereich Nutzung und Gestaltung von Schulraum in ihrer Schule umgesetzt haben, diese Gruppe wird aufgrund ihrer bereits umgesetzten Projekte und da sie das Thema Schularchitektur für relevant erachten, als die Gruppe der „engagierten“ Direktoren bezeichnet.

9% der Volksschuldirektoren gehören der „nicht engagierten - Gruppe“ an die das Thema für wenig relevant hält und auch bis jetzt noch keine innovativen Projekte umgesetzt hat (Tab. 14).

Weiters zeigt sich, dass die „engagierte – Gruppe“ (eher relevant und setzen um) sich besser informiert fühlt, aber eine geringere Umsetzungsbereitschaft hat als die „nicht engagierte – Gruppe“.

Die „nicht engagierten“ Schulleiter finden das Thema Schularchitektur wenig relevant, sie fühlen sich über innovative Konzepte weniger informiert und setzen nichts um, haben aber eine höhere Umsetzungsbereitschaft als die engagierten Schulleiter.

Die „Infodefizit-Gruppe“, in die 48% der Schulleiter fallen, hält das Thema Schularchitektur zwar für relevant und ist auch bereit etwas umzusetzen, fühlt sich aber im Vergleich zu anderen Gruppen weniger informiert und hat bis jetzt auch noch

nichts umgesetzt. Die Bezeichnung „Infodefizit-Gruppe“ resultiert aus der geringen wahrgenommenen Informiertheit über das Thema Schularchitektur.

2% der Schulleiter gehören der „umsetzungsbereiten - Gruppe“ an, die das Thema wenig relevant findet, bis jetzt aber schon innovative Projekte umgesetzt hat. Diese Gruppe von Schulleitern fühlt sich im Vergleich zu anderen Gruppen umsetzungsbereiter (Tab. 14, Abb. 4).

3.3.1.3 Unterschiede Selbstwirksamkeit, Geschlecht, Alter

Wie vorhin bereits erläutert, soll untersucht werden, ob sich die gebildeten Gruppen von Volksschulleitern in ihrer Wahrnehmung, aufgrund vorhandener Kompetenzen wirksam handeln zu können, voneinander unterscheiden.

Zur Prüfung der Gruppenunterschiede im Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung wurde eine Varianzanalyse (ANOVA) gerechnet. Dabei zeigt sich ein statistisch signifikanter Effekt ($F=3,64$; $p=0,013$) (Tab. 15). Mittels Post-Hoc-Test wurde überprüft, welche Mittelwerte sich voneinander unterscheiden. In den Ergebnissen lässt sich zeigen, dass es zwischen der Gruppe der engagierten Direktoren die das Thema Schularchitektur eher relevant findet und bereits innovative Projekte umgesetzt hat und der Gruppe von nicht engagierten Schulleitern die das Thema wenig relevant findet und auch bis jetzt noch nichts umgesetzt hat, einen tendenziellen Unterschied hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung gibt ($p=0,055$), siehe Anhang. Die Direktoren der engagierten Gruppe haben bezüglich ihrer Selbstwirksamkeit einen höheren signifikanten Mittelwert (Mittelwert [Mw]=3,3; SD=0,4), als die Direktoren der nicht engagierten Gruppe (Mw=3,1; SD=0,5), siehe Tabelle 16.

Tabelle 15 Ergebnisse der ANOVA

ANOVA					
Selbstwirksamkeit					
	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	p
Zwischen den Gruppen	1,8	3	0,59	3,64	0,013
Innerhalb der Gruppen	91,7	569	0,16		
Gesamt	93,5	572			

Tabelle 16 Mittelwertsunterschiede im Vergleich zu den Gruppen – Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit				
	N	Mittelwert	SD	Standardfehler
Umsetzung ja + eher relevant = engagiert	207	3,3	0,4	0,0
Umsetzung nein + wenig relevant = nicht engagiert	58	3,1	0,5	0,1
Umsetzung nein + eher relevant = infodefizit	298	3,2	0,4	0,0
Umsetzung ja+ wenig relevant = umsetzungsbereit	10	3,4	0,4	0,1
Gesamt	573	3,3	0,4	0,0

Die Prüfung der Verteilung des Geschlechts in den Gruppen ergab einen statistisch nicht signifikanten Unterschied ($p=0,352$), siehe Tabelle 17. Die Verteilung der Geschlechter ist somit in allen Gruppen gleich.

Tabelle 17 Chi-Quadrat Test – Geschlecht

	Wert	df	p
Chi-Quadrat nach Pearson	3,3	3	0,352
Likelihood-Quotient	3,1	3	0,370
Zusammenhang linear-mit-linear	0,3	1	0,583
Anzahl der gültigen Fälle	579		

Zur Prüfung der Gruppenunterschiede im Bezug auf das Alter wurde eine Varianzanalyse (ANOVA) gerechnet. Dabei zeigt sich ein statistisch signifikanter Effekt ($F=3,05$; $p=0,028$) (Tab. 18). Mittels Post-Hoc-Test wurde überprüft, welche Mittelwerte sich voneinander unterscheiden. In den Ergebnissen lässt sich zeigen, dass es zwischen der Gruppe der engagierten Direktoren die das Thema

Schularchitektur eher relevant findet und bereits innovative Projekte umgesetzt hat und der Infodefizit - Gruppe von Schulleitern die das Thema eher relevant findet und bis jetzt noch nichts umgesetzt hat, einen tendenziellen Unterschied gibt ($p=0,053$), siehe Anhang. Die Direktoren der engagierten Gruppe haben bezüglich ihres Alters einen höheren Wert ($Mw=52,8$; $SD=6,1$), als die Direktoren der Infodefizit – Gruppe, die das Thema eher relevant findet aber noch keine innovativen Projekte umgesetzt haben ($Mw=51,1$; $SD=7,1$), siehe Tabelle 19.

Tabelle 18 Ergebnisse ANOVA

ANOVA					
Alter					
	Quadratsu mme	df	Mittel der Quadrate	F	p
Zwischen den Gruppen	415,2	3	138,39	3,05	0,028
Innerhalb der Gruppen	26082,6	575	45,36		
Gesamt	26497,8	578			

Tabelle 19 Mittelwertsunterschiede im Vergleich zu den Gruppen – Alter

Alter				
	N	Mittelwert	SD	Standardfehler
Umsetzung ja + eher relevant = engagiert	209	52,8	6,1	0,4
Umsetzung nein + wenig relevant = nicht engagiert	59	52,9	6,9	0,9
Umsetzung nein + eher relevant = infodefizit	301	51,1	7,1	0,4
Umsetzung ja+ wenig relevant = umsetzungsbereit	10	51,9	6,0	1,9
Gesamt	579	51,9	6,8	0,3

3.3.1.4 Zusammenhänge Relevanz, Partizipation, Informiertheit, Umsetzung, Umsetzungsbereitschaft, Selbstwirksamkeit

Um den Zusammenhang zwischen der thematischen Relevanz und der Partizipation der Direktoren am Neu- oder Umbau zu überprüfen, wurde eine Korrelation nach Spearman gerechnet. Tabelle 20 zeigt, dass aus den Daten kein signifikanter Zusammenhang abgeleitet werden kann ($r=0,01$; $p=0,819$).

Tabelle 20 Zusammenhang Relevanz und Partizipation

Symmetrische Maße				
	Wert	Standardfehler	T	p
Pearson-R	0,01	0,04	-0,23	0,816
Korrelation nach Spearman	0,01	0,04	-0,23	0,819
Anzahl der gültigen Fälle	583			

Der Zusammenhang zwischen der thematischen Relevanz und der tatsächlichen bereits durchgeführten Umsetzung, wurde mittels Korrelation nach Spearman durchgeführt. Es zeigt sich, dass ein geringer signifikanter Zusammenhang aus den Daten abgeleitet werden kann ($r=0,16$; $p<0,001$), siehe Tabelle 21. Je relevanter das Thema Schularchitektur für Direktoren ist, desto mehr Direktoren setzen innovative Projekte tatsächlich um (Tab. 22 und Abb. 5).

Tabelle 21 Zusammenhang Relevanz und Umsetzung innovatives Projekt

Symmetrische Maße				
	Wert	Standardfehler	T	p
Phi	0,19			0,000
Cramer-V	0,19			0,000
Kontingenzkoeffizient	0,19			0,000
Pearson-R	0,18	0,04	-4,41	0,000
Korrelation nach Spearman	0,16	0,04	-3,99	0,000
Anzahl der gültigen Fälle	579			

Tabelle 22 Kreuztabelle Relevanz und Umsetzung innovatives Projekt

Kreuztabelle Relevanz und Umsetzung innovatives Projekt

Anzahl	Umsetzung		Gesamt
	Ja	Nein	
nicht relevant	0	7	7
wenig relevant	10	52	62
eher relevant	91	153	244
sehr relevant	118	148	266
Gesamt	219	360	579

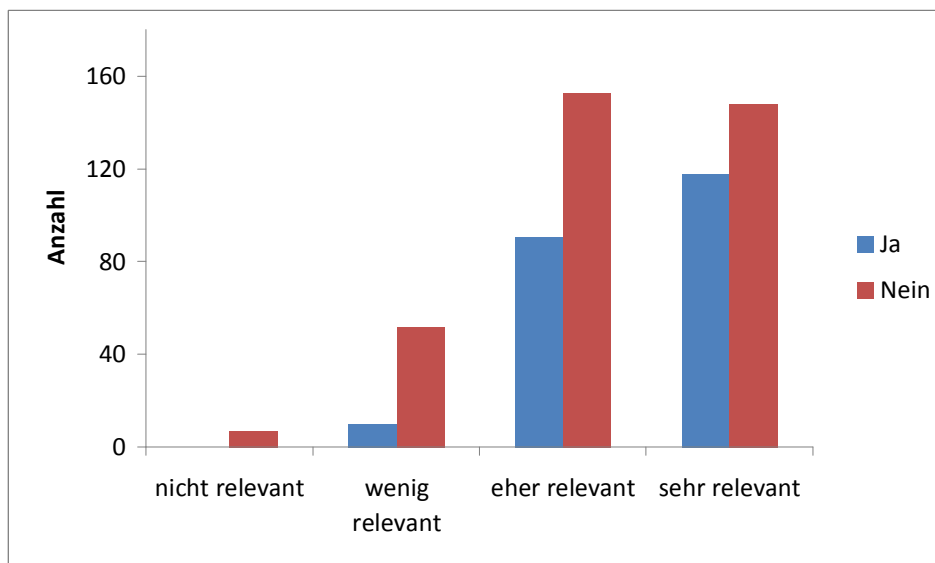


Abbildung 5 Zusammenhang Relevanz und Umsetzung innovatives Projekt

Die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der thematischen Relevanz und der Bereitschaft alternative Formen der Nutzung und Gestaltung des vorhandenen Schulraums umzusetzen, wurde mittels Korrelation nach Spearman durchgeführt. Tabelle 23 zeigt, dass aus den Daten kein signifikanter Zusammenhang zwischen der thematischen Relevanz und der Umsetzungsbereitschaft abgeleitet werden kann ($r=0,05$; $p=0,194$).

Tabelle 23 Zusammenhang Relevanz und Umsetzungsbereitschaft

Relevanz * Umsetzungsbereitschaft				
	Wert	Standardfehler	T	p
Pearson-R	0,02	0,04	0,45	0,655
Korrelation nach Spearman	0,05	0,04	1,30	0,194
Anzahl der gültigen Fälle	628			

Das Ergebnis der Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Selbstwirksamkeit der Direktoren und der tatsächlich bereits durchgeführten Umsetzung innovativer Projekte wird in Tabelle 24 dargestellt und zeigt anhand einer Korrelation nach Spearman, einen geringen signifikanten Zusammenhang ($r=0,15$;

$p < 0,001$). Je mehr Selbstwirksamkeitsüberzeugung ein Schulleiter hat, desto höher ist die tatsächliche Umsetzung innovativer Projekte.

Tabelle 24 Zusammenhang Selbstwirksamkeit und Umsetzung innovatives Projekt

Selbstwirksamkeit * Umsetzung innovatives Projekt				
	Wert	Standard fehler	T	p
Phi	0,25			0,002
Cramer-V	0,25			0,002
Kontingenzkoeffizient	0,24			0,002
Pearson-R	0,13	0,04	-3,06	0,002
Korrelation nach Spearman	0,15	0,04	-3,59	0,000
Anzahl der gültigen Fälle	575			

Der Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und der Bereitschaft alternative Formen der Nutzung und Gestaltung des vorhandenen Schulraums umzusetzen, wurde mit einer Korrelation nach Spearman überprüft. Tabelle 25 zeigt, dass aus den Daten kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Direktoren und der Umsetzungsbereitschaft abgeleitet werden kann ($r=0,04$; $p=0,277$).

Tabelle 25 Zusammenhang Selbstwirksamkeit und Umsetzungsbereitschaft

Selbstwirksamkeit * Umsetzungsbereitschaft				
	Wert	Standardfehler	T	p
Pearson-R	0,00	0,05	-0,11	0,915
Korrelation nach Spearman	0,04	0,04	-1,09	0,277
Anzahl der gültigen Fälle	621			

Der Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Informiertheit der Schulleiter und dem Ausmaß an Relevanz für das Thema Schularchitektur wurde mittels Korrelation nach Spearman überprüft. Tabelle 26 und Abbildung 6 zeigen, dass aus den Daten kein signifikanter Zusammenhang abgeleitet werden kann ($r=0,04$; $p=0,320$).

Tabelle 26 Zusammenhang Informiertheit und Relevanz

Informiertheit * Relevanz				
	Wert	Standardfehler	T	p
Pearson-R	0,07	0,04	1,69	0,091
Korrelation nach Spearman	0,04	0,04	1,00	0,320
Anzahl der gültigen Fälle	628			

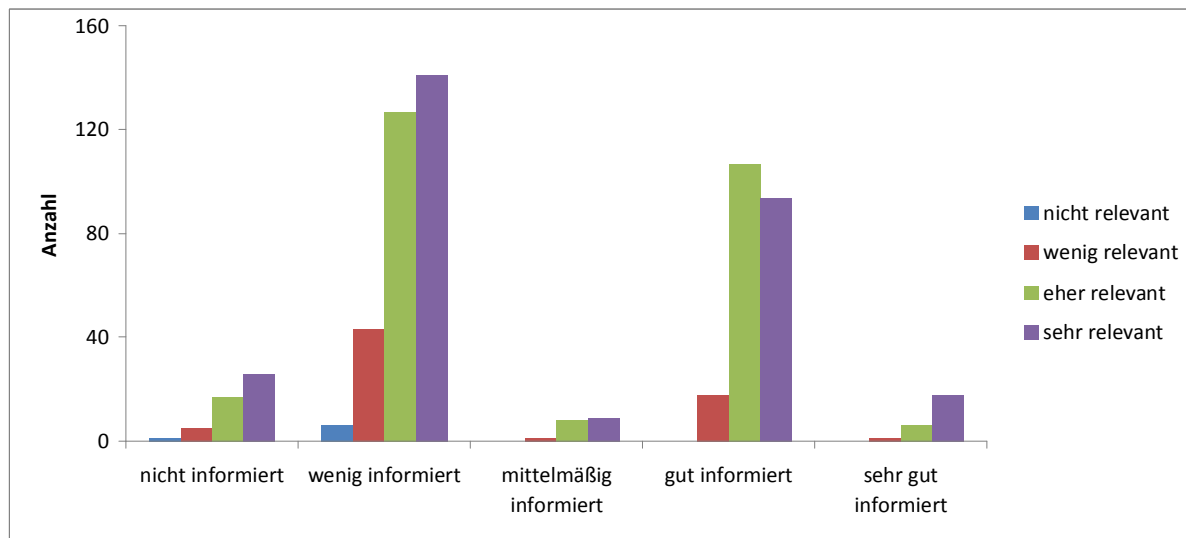


Abbildung 6 Zusammenhang Informiertheit und Relevanz

Der Zusammenhang zwischen der von den Schulleitern wahrgenommenen Informiertheit und der Umsetzung tatsächlich bereits durchgeführter innovativer Projekte wurde mittels Korrelation nach Spearman überprüft. Aus den Daten kann ein geringer signifikanter Zusammenhang abgeleitet werden ($r=0,19$; $p<0,001$), siehe Tabelle 27. Je höher die wahrgenommene Informiertheit, desto mehr innovative Projekte werden umgesetzt.

Tabelle 27 Zusammenhang Informiertheit und Umsetzung innovatives Projekt

Informiertheit * Umsetzung innovatives Projekt				
	Wert	Standard fehler	T	p
Phi	0,23			0,000
Cramer-V	0,23			0,000
Kontingenzkoeffizient	0,22			0,000
Pearson-R	0,20	0,04	-4,86	0,000
Korrelation nach Spearman	0,19	0,04	-4,76	0,000
Anzahl der gültigen Fälle	581			

Der Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Informiertheit und der Bereitschaft alternative Formen der Nutzung und Gestaltung von Schulraum umzusetzen, wurde mittels einer Korrelation nach Spearman überprüft. Tabelle 28, zeigt, dass ein geringer signifikanter Zusammenhang aus den Daten abgeleitet werden kann ($r=0,11$; $p=0,005$). Je höher die wahrgenommene Informiertheit, desto höher ist die Bereitschaft alternative Formen zur Nutzung und Gestaltung von Schulraum umzusetzen.

Tabelle 28 Zusammenhang Informiertheit und Umsetzungsbereitschaft

Informiertheit * Umsetzungsbereitschaft				
	Wert	Standard fehler	T	p
Pearson-R	0,08	0,04	-2,13	0,033
Korrelation nach Spearman	0,11	0,04	-2,80	0,005
Anzahl der gültigen Fälle	631			

3.4 Diskussion und Interpretation

Ziel der vorliegenden Arbeit war es zu untersuchen, ob sich die ermittelten Typen von Schulleitern der zugrunde gelegten Ausgangsstudie von Horne-Martin (2002) annähern. Es wurde überprüft, ob durch die Relevanz die dem Thema Schularchitektur zugeschrieben wird, die Informiertheit über das Thema Schularchitektur, die Umsetzungsbereitschaft und tatsächliche Umsetzung

innovativer Projekte in der Praxis, Gruppen gebildet werden können und wie sich diese Gruppen voneinander unterscheiden, insbesondere hinsichtlich ihres Vertrauens in die eigene Wirksamkeit und des Erlebens dieser Wirksamkeit hinsichtlich der genannten Variablen.

Außerhalb der Gruppenbildung kann gesagt werden, dass das Thema Schularchitektur von 88% der Schulleiter eher relevant und 12% wenig relevant empfunden wird. Über innovative Konzepte zur Nutzung und Gestaltung von Schulraum fühlen sich 50% der Direktoren wenig informiert, 35% gut informiert und 57% der Volksschuldirektoren haben bis jetzt kein innovatives Projekt zur Nutzung und Gestaltung des Schulraums in ihrer Schule umgesetzt. Weiters zeigen die Ergebnisse, dass bezüglich der Umsetzungsbereitschaft, 40% der Schulleiter nichts von ihrem fiktiven Budget in alternative Formen der Nutzung und Gestaltung des Schulraums investieren würden.

Die gebildeten Gruppen wurden hinsichtlich ihrer Merkmale in vier Hauptgruppen gegliedert. Zur besseren Unterscheidung wurden die gebildeten Gruppen bezüglich ihrer Hauptmerkmale benannt (siehe Tabelle 14, Abbildung 4).

Die erste Gruppe die diskutiert werden soll, ist die Gruppe der engagierten Schulleiter. Ein Drittel oder 33% der Direktoren befinden sich in dieser Gruppe die dem Thema Schularchitektur eine hohe Relevanz zuschreibt, sich über dieses Thema informiert fühlt und auch schon innovative Projekte im Bereich Nutzung und Gestaltung von Schulraum in ihrer Schule umgesetzt hat. Außerdem zeigen die Berechnungen, dass die Gruppe der engagierten Schulleiter über einen höheren Wert in ihrer Selbstwirksamkeit als die nicht engagierten verfügen (Tab. 14, 16). Diese Ergebnisse entsprechen auch der zugrunde liegenden Literatur (Kapitel 2.3.5). Auch bei Horne-Martin (2002) findet sich eine Gruppe mit Personen, die Schularchitektur relevant finden und auch innovative Projekte umsetzen. Betrachtet man die Literatur (Kaufmann & Schmidt 1975, zitiert nach Klusemann, 2003; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer 2004) in Kapitel 2.3.5 und auch Ergebnisse dieser Arbeit, dann zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Merkmalen Relevanz und der tatsächlichen bereits durchgeführten Umsetzung innovativer Projekte, wie auch zwischen der wahrgenommenen Informiertheit und der tatsächlichen Umsetzung (Tab. 21, Tab. 27). Schätzen also Schulleiter das Thema Schularchitektur als relevant ein, werden sie mehr innovative Projekte in der Praxis

umsetzen. Fühlen sich Schulleiter über den Bereich Schularchitektur bzw. Schulraumgestaltung und Nutzung informiert, wird diese Umsetzung eines entsprechenden Projekts ebenfalls begünstigt (Dubs, 1994; Fischer & Schratz, 1993, siehe auch Kapitel 2.3.5).

Darüber hinaus geht aus der Literatur hervor, dass eine Person die sich durch eine hohe Selbstwirksamkeit auszeichnet und somit davon überzeugt ist eine neue oder schwierige Aufgabe zu bewältigen, eher Projekte bis zum Ende verfolgt und umsetzt (Bandura, 1977, 1997; Edelstein, 2002; Jonas, Stroebe & Hewstone, 2007; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer, 2004, siehe auch Kapitel 2.3.5.).

Anders als die Literatur erwarten lässt, besteht in der Gruppe der engagierten Schulleiter welche im Gegensatz zu anderen Gruppen, dem Thema Schularchitektur hohe Relevanz beimessen, sich informiert fühlen und schon tatsächlich innovative Projekte umgesetzt hat, eine geringe Bereitschaft zur Umsetzung. Folgt man dem Bild von Bandura (1977,1997) wird davon ausgegangen, dass eine hohe Selbstwirksamkeit schon vor Beginn einer Aufgabe diese in ihrer Umsetzung positiv beeinflusst bzw. bei niedriger Selbstwirksamkeit die Bereitschaft zur in Angriffnahme sinkt oder nicht mehr vorhanden ist. Stellt man dem gegenüber, dass aus der Studie ersichtlich ist, dass die Personen dieser Gruppe durchwegs innovative Projekte innerhalb ihres schulischen Geltungsbereichs durchgeführt haben, so lässt sich aus dem analysierten Datenmaterial (siehe Tabelle 25) der Rückschluss ziehen, dass die Selbstwirksamkeit und die Umsetzungsbereitschaft der Volksschulleiter in keinem Zusammenhang stehen.

Die nächste Gruppe die in die Diskussion einfließt ist die Gruppe von Schulleitern, die im Bereich Schularchitektur als die „nicht engagierte – Gruppe“ bezeichnet wird. So gehören 9% der Volksschuldirektoren dieser Gruppe an, die das Thema Schularchitektur für wenig relevant hält und auch bis jetzt noch keine innovativen Projekte umgesetzt hat. Auch eine geringe wahrgenommene Informiertheit und ein geringerer Wert in der Selbstwirksamkeit im Gegensatz zu den engagierten Direktoren, sind Merkmale dieser Gruppe. Dies entspricht der Literatur, denn auch bei den Typen von Horne-Martin (2002) findet sich eine Gruppe mit Personen die das Thema Schularchitektur für nicht relevant erachten und auch keine Projekte in diesem Bereich umsetzen, was auch der Literatur in der Theorie dieser Arbeit entspricht (Kapitel 2.3.5). Denn ist für eine Person ein bestimmtes Projekt nicht

relevant, fühlt sie sich darüber zu wenig informiert und vertraut sie auch nicht in ihre Fähigkeiten in diesem Bereich erfolgreich handeln zu können, wird sie dieses Projekt nicht umsetzen.

Zu einem Bruch mit der Literatur kommt es bei der nicht engagierten - Gruppe nur hinsichtlich des Merkmals Umsetzungsbereitschaft, welches höher ausgeprägt ist, als bei den engagierten Direktoren. Denn eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung, Relevanz und wahrgenommene Informiertheit, stehen im Widerspruch zu einer höheren Umsetzungsbereitschaft. Bei genauerer Betrachtung lässt sich feststellen, dass der Punkt Umsetzungsbereitschaft sich genau gegengleich zur Gruppe der engagierten Schulleiter verhält und somit auch hier unterstellt werden kann, dass die Selbstwirksamkeit und die Umsetzungsbereitschaft der Volksschulleiter in keinem Zusammenhang stehen.

Die dritte Gruppe der Volksschulleiter in Österreich die diskutiert werden soll ist die mit 48% der Schulleiter größte von den ermittelten Gruppen, die Infodefizit-Gruppe. Ihre Mitglieder finden das Thema Schularchitektur zwar relevant, sind auch bereit etwas umzusetzen, haben aber bis jetzt noch kein Projekt in diesem Bereich umgesetzt. Sie fühlen sich außerdem im Vergleich zu anderen Gruppen weniger informiert.

Auch Horne-Martin (2002) führt eine solche Gruppe, mit Personen die das Thema zwar für bedeutend erachten, aber trotzdem in diesem Bereich nichts umsetzen, in ihrer Studie an. Auch durch die Literatur und Ergebnisse dieser Studie kann die Merkmalszusammensetzung der Infodefizit-Gruppe erklärt werden, denn will man etwas verändern bzw. verbessern, also umsetzen, braucht es neben einer entsprechenden Relevanz für das Umzusetzende und neben der Bereitschaft das zu tun, auch die nötige Information dazu (Dubs, 1994; Fischer & Schratz, 1993) siehe Kapitel 2.3.5. Es hängen demnach die Variablen Informiertheit und Umsetzung zusammen (siehe Tabelle 27). Dies könnte eine Erklärung dafür sein, dass diese Gruppe, die ein Informationsdefizit hat, noch keine Projekte umgesetzt hat. Ausgehend von der Literatur (Kapitel 2.2.1) muss hier angemerkt werden, dass Schulleitung, in ihrer theoretisch optimalen Form, auch dafür verantwortlich ist, offen und veränderungsbereit für neue Ideen und Projekte zu sein und diese in das Lehrerkollegium zu tragen. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, drängt sich die Frage auf, ob Information im Zusammenhang mit den Befragten rein als Bringschuld zu

sehen ist. Gather-Thurler (1997) hält hierbei entgegen, dass im Rahmen des Arbeitsalltages eines Schulleiters keine Zeit für Information und Austausch hinsichtlich innovativer Projekten bleibt.

Die letzte Gruppe die sich durch die Berechnung ergibt, setzt sich aus 2% Schulleitern zusammen, die Umsetzungsbereite - Gruppe. Sie erachtet das Thema Schularchitektur als wenig relevant, ist aber umsetzungsbereit und hat bereits innovative Projekte in ihrer Schule umgesetzt. Es stimmt zwar mit der Literatur überein, dass für eine Umsetzung vorher eine Bereitschaft zu dieser Umsetzung vorhanden sein muss, aber es besteht ein Widerspruch zur Literatur und zu Ergebnissen dieser Arbeit hinsichtlich des Zusammenhangs der Merkmale thematische Relevanz und Umsetzung. Denn eigentlich sollte man ein Projekt eher umsetzen, wenn es einem wichtig ist (Kaufmann & Schmidt 1975, zitiert nach Klusemann, 2003; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer 2004, siehe auch Kapitel 2.3.5). Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit weist die Umsetzungsbereite - Gruppe gegenüber den anderen Gruppen einen höheren signifikanten Mittelwert auf (siehe Kapitel 3.3.1.3, Tabelle 16). Dies würde auch der Literatur entsprechen, denn ist jemand davon überzeugt, dass er aufgrund seiner Kompetenzen eine bestimmte Aufgabe bewältigen kann, wird er eher bereit sein diese Aufgabe in Angriff zu nehmen und sie umzusetzen (Bandura, 1977, 1997; Edelstein, 2002; Jonas, Stroebe & Hewstone, 2007; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer, 2004, siehe auch Kapitel 2.3.5). Diese Gruppe hat im Vergleich zu den anderen Gruppen einen höheren signifikanten Mittelwert hinsichtlich der Selbstwirksamkeit und ist auch umsetzungsbereiter (siehe Kapitel 3.3.1.3, Tabelle 16).

Generell zeigt die Einteilung der Gruppen, dass die Mehrheit der Volksschulleiter in Österreich das Thema Schularchitektur zwar als relevant erachtet, aber noch keine innovativen Projekte im Bereich Nutzung und Gestaltung von Schulraum umgesetzt hat, hierbei gab es auch keine geschlechterspezifischen Unterschiede. Allgemein kann gesagt werden, dass sich hinsichtlich der Selbstwirksamkeit nur die extremen Gruppen, die engagierte und nicht engagierte - Gruppe, voneinander unterscheiden (Kapitel 3.3.1.3). Es kann somit, so wie in der zugrunde liegenden Literatur ersichtlich, angenommen werden, dass Menschen die ein bestimmtes Thema als relevant erachten, sich darüber ausreichend informiert fühlen und sich zutrauen, eine bestimmte Aufgabe erfolgreich lösen zu können, eher innovative Projekte umsetzen

bzw. diese Aufgabe durchführen. Darüber hinaus ist es unabdingbar, die Schulleiter in den Prozess der Partizipation an Schulbau, Sanierung und Gestaltung miteinzubinden. Damit kann gegengesteuert und vermieden werden, dass wenn jemand häufig keine Kontrolle und Verantwortung hat bzw. strukturell nicht übernehmen kann, sein Interesse an der Umsetzung sinkt. Denn ein geringer Kontrollspielraum und wenig Mitspracherecht vermindern die Identifikation mit der Schule und das Engagement der Direktoren und somit die Umsetzungsbereitschaft und folglich die tatsächliche Umsetzung (Edelstein, 1995; Kahlhammer, 2010), siehe Kapitel 2.1.6.

Das ÖISS schlägt in dieselbe Kerbe, diese will für die Zukunft mitsprechen, um entgegenzuwirken, Schularchitektur voll auszuschöpfen und bessere Bedingungen für den gesamten Lebensraum Schule zu schaffen (siehe Kapitel 2.2.2). Zusammenfassend und für alle Gruppen kann gesagt werden, dass Schulleiter in die Gestaltung bzw. in den Neu- oder Umbau mehr einbezogen werden sollten. Das ÖISS setzt mit ihrem Partizipationsprozess (Kapitel 2.2.2), schon einen Schritt in die richtige Richtung.

4 Literaturverzeichnis

Ahrens, D. (2009). Der schulische Lernort. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 73-88). Wiesbaden: GWV Fachverlage.

Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2008). *Sozialpsychologie* (6. Aufl.). München: Pearson Education.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Palgrave Macmillan.

Bonsen, M., Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin-Verlag.

Brockmeyer, R. & Edelstein, W. (Hrsg.). (1997). *Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Karl Maria Laufen.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, (2008). *Lehrplan der Volksschule* nach BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 290/2008.

Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule*. Stuttgart: Franz Steiner.

Edelstein, W. (Hrsg.). (1995). *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum Pädagogischen Handeln*. Heidelberg: Asanger.

Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 13-27.

Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 213-229.

Fischer, W.A. & Schratz, M. (1993). *Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

Forster, J. (2000). *Räume zum Lernen und Spielen: Untersuchungen zum Lebensumfeld „Schulbau“*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Gather-Thurler, M. (1997). Die Schulleitung vor neuen Aufgaben und Rollen. *Journal für Schulentwicklung*, 4, 15-25.

Hammerer, F. (2008). Die Schule der Zukunft braucht Raum – und eine Anpassung der Schulbaurichtlinien. *Schul-NEWS*, 2, 1-7.

Hammerer, F. & Dolesch, A. (2007). Schul(um)bau kann gelingen. Interdisziplinäres Entwicklungsprojekt zur Optimierung schulischer Lernumgebungen und Erfahrungsräume. *Erziehung und Unterricht*, 5-6, 529-545.

Hammerer, F. & Renner, C. (2006a). Ein pädagogisches Konzept durch architektonische Gestaltung unterstützen. „Freude am Lernen in sicherer Umgebung“ - die finnische Grundschule „Karonen koulu“. *Erziehung und Unterricht*, 156, 1-2, 150-170.

Hammerer, F. & Renner, C. (2006b). Lernen als räumliche Erfahrung - wie Leben und Lernen in der Schule durch architektonische Gestaltung gestützt werden kann. *Montessori Österreich*, 23 (1), 1-9.

Hartmann, M. & Schratz, S. (2008). Schulleitung als Agentin des Wandels in der autonomen Schulentwicklung. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (S.111-126). Graz: Leykam.

Hatzinger, R. & Nagel, H. (2009). *SPSS Statistics. Statistische Methoden und Fallbeispiele*. München: Pearson Studium.

Herkner, W. (2003). *Lehrbuch Sozialpsychologie* (2. unveränderte Aufl.). Bern: Hans Huber.

Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. & McCaughey, C. (2005). The Impact of School Environments: a literature review. *The Centre for Learning and Teaching School of Education, Communication and Language Science*. London: Design Council.

Horne-Martin, S. (2002). The Classroom Environment and its Effects on the Practice of Teacher. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 139-156.

Huber, S.G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), „*Warum tun die das?*“ Governanceanalyse zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung (S. 95-126). Wiesbaden: VS-Verlag.

Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.

Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (2007). *Sozialpsychologie* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer.

Kahlhammer, H. (2010). Schulleitung an allgemein bildenden Pflichtschulen: Haupt- oder Nebenrolle? Betrachtungen aus der pädagogischen Provinz. *Erziehung und Unterricht*, 7-8, 738-745.

Kellermann, I. & Wulf, C. (2009). Schularchitektur und rituelle Raumpraktiken. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 171-185). Wiesbaden: GWV Fachverlage.

Kemnitz, H. (2003). „Neuzeitlicher Schulbau“ für eine „moderne Pädagogik“ – Das Beispiel der Berliner Dammwegschule. In F.J. Jelic & H. Kemnitz (Hrsg.), *Die Pädagogische Gestaltung des Raums: Geschichte und Modernität* (S. 249-268). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Killeen, J.P, Evans, G.W. & Danko, S. (2003). The Role of Permanent Student Artwork in Students' Sense of Ownership in an Elementary School. *Environment and Behaviour*, 35 (2), 250-263.

Klusemann, J. (2003). *Typologie der Innovationsbereitschaft. Messung und Erklärung der Innovationsbereitschaft in Gruppen und Organisationseinheiten*. Bern: Hans Huber.

Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz – LDG. (1984). BGBl. Nr. 302/1984.

Leithwood, K.A. & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. *A report by Division A of Aera. National College for School Leadership*.

Magistrat 34 Bau- und Gebäudemanagement (2006). *Musterpläne für Volksschulen der Stadt Wien*.

Magistrat 34 Bau- und Gebäudemanagement (2011). *Raumblätter für Volksschulen der Stadt Wien*.

Marktgemeinde Weissenkirchen (2011).
<http://www.weissenkircheninderwachau.at/marktgemeinde>, Last modified date:
16.05.2011.

Niederösterreichisches Pflichtschulgesetz (2011). LGBl. Nr. 8/2011.

Österreichisches Institut für Schul- und Sportstättenbau (2011, Februar). Räumlich-Pädagogischer Qualitätskatalog. Leitfaden für Partizipationsprozesse mit Schulen.

Overwien, B. (2009). Schulorte und Raumgefüge informellen Lernens. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 42-57). Wiesbaden: GWV Fachverlage.

Pons, O., Oliva, J.M. & Maas, S.R. (2010). Improving the learning process in the latest prefabricated school buildings. *Improving Schools*, 13 (3), 249-265.

Rittelmeyer, C. (1994). *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben*. Berlin: Bauverlag.

Rittelmeyer, C. (2004). Zur Rhetorik von Schulbauten. Über die schülergerechte Gestaltung des architektonischen Ausdrucks. *Die Deutsche Schule*, 96, 201-208.

Rittelmeyer, C. (2009). Schulbauten als semiotische Szenerien: Eine methodologische Skizze. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 157-170). Wiesbaden: GWV Fachverlage.

Schäfer, G.E. & Schäfer, L. (2009). Der Raum als dritter Erzieher. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 235-248). Wiesbaden: GWV Fachverlage.

Schley, W. & Schratz, M. (2005). Leadership als Haltung. Soziale, emotionale, personale Kompetenz - wohin geht der Weg? *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 250-260.

Schratz, M. (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 160-189). Innsbruck: Studienverlag.

Schratz, M. (2009). Der Raum als dritter Pädagoge. *ILS - Mail*, 2, 2-4.

Schmich, J. & Breit, S. (2008). Schulleitung: Im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und administrativen Aufgaben. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs*. Graz: Leykam.

Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.

Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 192-214.

Schuh, V. (2011). *Am Beispiel Schularchitektur: Selbstwirksamkeit, thematische Relevanz, Ressourcen. Eine Untersuchung von SchulleiterInnen der Sekundarstufe*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 28-53.

Schwarzer, R. (2004). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Einführung in die Gesundheitspsychologie* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Sopp, J. (2007). Das Klassenzimmer – Raum zum Leben und Arbeiten oder nur eine Ortsangabe. In K. Westphal (Hrsg.), *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes* (S. 225-232). Weinheim: Juventa.

Walden, R. & Borrelbach, S. (2002). *Schulen der Zukunft*. Heidelberg: Asanger.

Walden, R. (2007). Merkmale innovativer Schulbauten in Deutschland. In K. Westphal (Hrsg.), *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes* S. (S. 121-134). Weinheim: Juventa.

Watschinger, J. & Kühebacher, J. (2007). Bildergalerie: Lernlandschaft. In J. Watschinger & J. Kühebacher (Hrsg.), *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume* (S. 27-30). Bern: h.e.p. Verlag.

Watschinger, J. (2007). Neues Lernen braucht neue Räume. In J. Watschinger & J. Kühebacher (Hrsg.), *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume* (S. 31-34). Bern: h.e.p. Verlag.

Watschinger, J. & Rogger, K. (2007). Raumkompositionen für ein anderes Lernen. In J. Watschinger & J. Kühebacher (Hrsg.), *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume* (S. 51-57). Bern: h.e.p. Verlag.

Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., McCaughey, C. & Wall, K. (2007). A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for Building Schools for the Future. *Oxford Review fo Education*, 33 (1), 47-70.

Woolner, P. (2009, September). *Building Schools for the Future through a participatory design process: exploring the issues and investigating ways forward*. Paper presented at Bera, Manchester.

5 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 in Anlehnung an Bandura (1977, S.193)	18
Abbildung 2 Anzahl der Umsetzung innovativer Projekte	40
Abbildung 3 Ausprägung der Variablen Relevanz, Informiertheit und Umsetzungsbereitschaft in den Clustern	41
Abbildung 4 Gruppenzugehörigkeit	43
Abbildung 5 Zusammenhang Relevanz und Umsetzung innovatives Projekt	48
Abbildung 6 Zusammenhang Informiertheit und Relevanz	50

6 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Deskriptivstatistik Geschlechterverteilung der Direktoren N=632.....	32
Tabelle 2 Deskriptivstatistik Altersverteilung, Dienstantritt der Direktoren N=632.....	32
Tabelle 3 Deskriptivstatistik Verteilung über die Bundesländer N=632.....	33
Tabelle 4 Deskriptivstatistik Stadt – Land Verteilung der Volksschulen N=632	33
Tabelle 5 Deskriptivstatistik Verteilung über Schulgröße und Baujahr.....	35
Tabelle 6 Deskriptivstatistik Verteilung Ausstattung der Volksschulen N=632.....	36
Tabelle 7 Deskriptivstatistik Beteiligung der Direktoren am Umbau.....	36
Tabelle 8 Ausprägung Umsetzung und Relevanz der Direktoren N=632.....	38
Tabelle 9 Ausprägung wahrgenommene Informiertheit der Direktoren N=632	38
Tabelle 10 Ausprägung alternative Nutzung und Gestaltung – Umsetzungsbereitschaft der Direktoren N=632	39
Tabelle 11 Two-Step-Clusteranalyse N=632	39
Tabelle 12 Anzahl der Umsetzung innovativer Projekte.....	40
Tabelle 13 z-transformierte Werte	41
Tabelle 14 Gruppenzugehörigkeit N=632	42
Tabelle 15 Ergebnisse der ANOVA	45
Tabelle 16 Mittelwertsunterschiede im Vergleich zu den Gruppen – Selbstwirksamkeit	45
Tabelle 17 Chi-Quadrat Test – Geschlecht.....	45
Tabelle 18 Ergebnisse ANOVA.....	46
Tabelle 19 Mittelwertsunterschiede im Vergleich zu den Gruppen – Alter	46
Tabelle 20 Zusammenhang Relevanz und Partizipation.....	47
Tabelle 21 Zusammenhang Relevanz und Umsetzung innovatives Projekt	47
Tabelle 22 Kreuztabelle Relevanz und Umsetzung innovatives Projekt	47
Tabelle 23 Zusammenhang Relevanz und Umsetzungsbereitschaft	48
Tabelle 24 Zusammenhang Selbstwirksamkeit und Umsetzung innovatives Projekt	49
Tabelle 25 Zusammenhang Selbstwirksamkeit und Umsetzungsbereitschaft	49

Tabelle 26 Zusammenhang Informiertheit und Relevanz	50
Tabelle 27 Zusammenhang Informiertheit und Umsetzung innovatives Projekt	51
Tabelle 28 Zusammenhang Informiertheit und Umsetzungsbereitschaft.....	51

7 Anhang

Anhang A Ergebnistabellen

Anhang B Fragebogen

7.1 Anhang A Ergebnistabellen

Gruppen (siehe Kapitel 3.3)

Tabelle A1 Gruppenzugehörigkeit

Mittelwert			
Gruppen	Z-Wert: Relevanz Direktor	Z-Wert: Informiertheit Direktor	Z-Wert: Alternative Nutzung / Gestaltung - Umsetzungsbereitschaft
Umsetzung ja + eher relevant = engagiert	0,33	0,26	-0,14
Umsetzung nein + wenig relevant = nicht engagiert	-2,04	-0,36	0,09
Umsetzung nein + eher relevant = infodefizit	0,23	-0,12	0,07
Umsetzung ja+ wenig relevant = umsetzungsbereit	-1,87	0,03	0,14
Insgesamt	0,00	-0,01	0,00

Unterschiede Selbstwirksamkeit, Geschlecht, Alter (siehe Kapitel 3.3.1)

Table A2 Mittelwertsunterschiede im Vergleich zu den Gruppen - Selbstwirksamkeit N=573

Selbstwirksamkeit								
	N	Mittelwert	SD	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
Umsetzung ja + eher relevant = engagiert	207	3,3	0,4	0,0	3,3	3,4	1,8	4
Umsetzung nein + wenig relevant = nicht engagiert	58	3,1	0,5	0,1	3,0	3,3	1,2	4
Umsetzung nein + eher relevant = infodefizit	298	3,2	0,4	0,0	3,2	3,3	2,2	4
Umsetzung ja+ wenig relevant = umsetzungsbereit	10	3,4	0,4	0,1	3,1	3,6	2,8	4
Gesamt	573	3,3	0,4	0,0	3,2	3,3	1,2	4

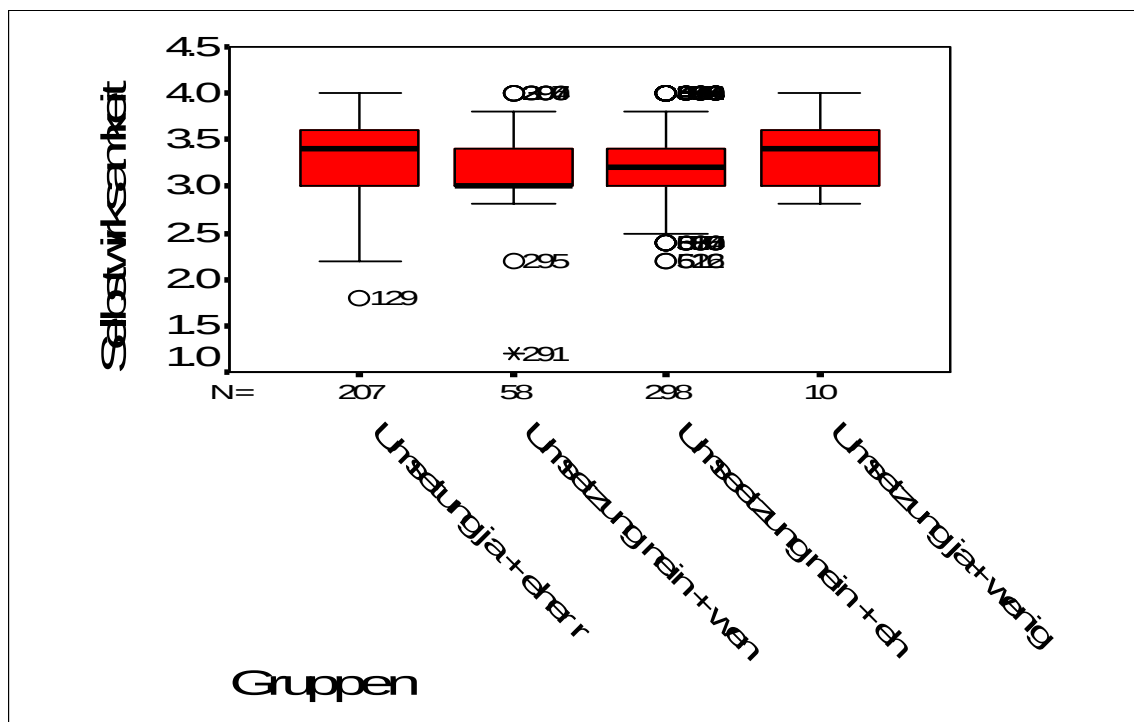


Abbildung A1 Box Plot Selbstwirksamkeit – Gruppen

Tabelle A3 Post-Hoc Test Selbstwirksamkeit - Gruppen

Abhängige Variable: Selbstwirksamkeit

Scheffé-Prozedur

(I) Gruppen	Gruppen	Mittlere Differenz	Standardfehler	p	95%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
Umsetzung ja + eher relevant = engagiert	Umsetzung nein + wenig relevant = nicht engagiert	0,17	0,06	0,055	0,00	0,33
	Umsetzung nein + eher relevant	0,09	0,04	0,108	-0,01	0,19
	Umsetzung ja+ wenig relevant	-0,05	0,13	0,988	-0,41	0,32
Umsetzung nein + wenig relevant = nicht engagiert	Umsetzung ja + eher relevant	-0,17	0,06	0,055	-0,33	0,00
	Umsetzung nein + eher relevant	-0,08	0,06	0,636	-0,24	0,09
	Umsetzung ja+ wenig relevant	-0,21	0,14	0,499	-0,60	0,17
Umsetzung nein + eher relevant = infodefizit	Umsetzung ja + eher relevant	-0,09	0,04	0,108	-0,19	0,01
	Umsetzung nein + wenig relevant	0,08	0,06	0,636	-0,09	0,24
	Umsetzung ja+ wenig relevant	-0,14	0,13	0,773	-0,50	0,23
Umsetzung ja+ wenig relevant = umsetzungsbereit	Umsetzung ja + eher relevant	0,05	0,13	0,988	-0,32	0,41
	Umsetzung nein + wenig relevant	0,21	0,14	0,499	-0,17	0,60
	Umsetzung nein + eher relevant	0,14	0,13	0,773	-0,23	0,50

Tabelle A4 Geschlecht – Gruppen N=579

	Umsetzung ja + eher relevant	Umsetzung nein + wenig relevant	Umsetzung nein + eher relevant	Umsetzung ja+ wenig relevant	Gesamt
männlich	53	22	84	3	162
weiblich	156	37	217	7	417
Gesamt	209	59	301	10	579

Tabelle A5 Geschlecht - Gruppen – Prozent

Prozent

	Umsetzung ja + eher relevant	Umsetzung nein + wenig relevant	Umsetzung nein + eher relevant	Umsetzung ja+ wenig relevant	Gesamt
männlich	25	37	28	30	28
weiblich	75	63	72	70	72
Gesamt	100	100	100	100	100

Tabelle A6 Mittelwertsunterschiede im Vergleich zu den Gruppen - Alter N=579

Alter	N	Mittelwert	SD	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
Umsetzung ja + eher relevant = engagiert	209	52,8	6,1	0,4	52,0	53,6	30	62
Umsetzung nein + wenig relevant = nicht engagiert	59	52,9	6,9	0,9	51,1	54,7	29	64
Umsetzung nein + eher relevant = infodefizit	301	51,1	7,1	0,4	50,3	51,9	27	64
Umsetzung ja+ wenig relevant = umsetzungsbereit	10	51,9	6,0	1,9	47,6	56,2	40	58
Gesamt	579	51,9	6,8	0,3	51,4	52,5	27	64

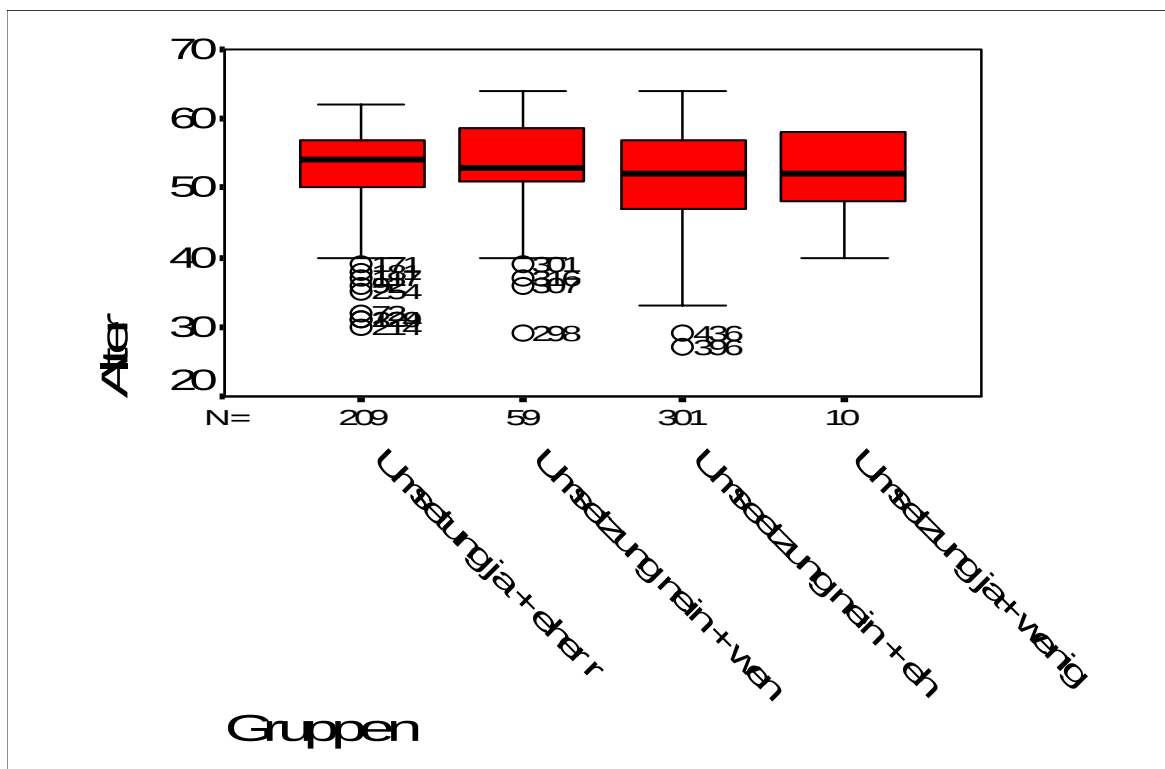


Abbildung A2 Box Plot Alter - Gruppen

Tabelle A7 Post-Hoc Test Alter - Gruppen

Abhängige Variable: Alter

Scheffé-Prozedur

(I) Gruppen	(J) Gruppen	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	p	95%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
Umsetzung ja + eher relevant = engagiert	Umsetzung g nein + wenig relevant	-0,11	0,99	1,000	-2,90	2,67
	Umsetzung g nein + eher relevant	1,69	0,61	0,053	-0,02	3,39
	Umsetzung g ja+ wenig relevant	0,88	2,18	0,983	-5,23	7,00
Umsetzung nein + wenig relevant = nicht engagiert	Umsetzung g ja + eher relevant	0,11	0,99	1,000	-2,67	2,90
	Umsetzung g nein + eher relevant	1,80	0,96	0,319	-0,89	4,49
	Umsetzung g ja+ wenig relevant	1,00	2,30	0,980	-5,46	7,46
Umsetzung nein + eher relevant = infodefizit	Umsetzung g ja + eher relevant	-1,69	0,61	0,053	-3,39	0,02
	Umsetzung g nein + wenig relevant	-1,80	0,96	0,319	-4,49	0,89
	Umsetzung g ja+ wenig relevant	-0,80	2,16	0,987	-6,87	5,27
Umsetzung ja+ wenig relevant = umsetzungsbereit	Umsetzung g ja + eher relevant	-0,88	2,18	0,983	-7,00	5,23
	Umsetzung g nein + wenig relevant	-1,00	2,30	0,980	-7,46	5,46
	Umsetzung g nein + eher relevant	0,80	2,16	0,987	-5,27	6,87

Zusammenhänge Relevanz, Partizipation, Umsetzung, Informiertheit (siehe Kapitel 3.3.2)

Tabelle A8 Kreuztabelle Relevanz * Partizipation N=583

Relevanz * Umbau Partizipation Kreuztabelle

Anzahl	Umbau Partizipation				Gesamt
	nein	ausreichend	ansatzweise	ja, intensiv	
nicht relevant	1	3	3	0	7
wenig relevant	5	21	21	14	61
eher relevant	22	82	69	74	247
sehr relevant	51	53	92	72	268
Gesamt	79	159	185	160	583

Tabelle A9 Kreuztabelle Relevanz * Partizipation - Prozent

Relevanz * Umbau Partizipation Kreuztabelle

% der Gesamtzahl

	Umbau Partizipation				Gesamt
	nein	ausreichend	ansatzweise	ja, intensiv	
nicht relevant	0	1	1		1
wenig relevant	1	4	4	2	10
eher relevant	4	14	12	13	42
sehr relevant	9	9	16	12	46
Gesamt	14	27	32	27	100

Tabelle A10 Relevanz und Umsetzung - Prozent

% der Gesamtzahl

	Umsetzung innovatives Projekt		Gesamt
	Ja	Nein	
nicht relevant		1	1
wenig relevant	2	9	11
eher relevant	16	26	42
sehr relevant	20	26	46
Gesamt	38	62	100

Tabelle A11 Kreuztabelle Informiertheit und Relevanz N=628

Informiertheit * Relevanz Kreuztabelle
Anzahl

	nicht informiert	wenig informiert	mittelmäßig informiert	gut informiert	sehr gut informiert	Gesamt
nicht relevant	1	6	0	0	0	7
wenig relevant	5	43	1	18	1	68
eher relevant	17	127	8	107	6	265
sehr relevant	26	141	9	94	18	288
Gesamt	49	317	18	219	25	628

Tabelle A12 Informiertheit und Relevanz - Prozent

% der Gesamtzahl

	nicht informiert	wenig informiert	mittelmäßig informiert	gut informiert	sehr gut informiert	Gesamt
nicht relevant	0	1				1
wenig relevant	1	7	0	3	0	11
eher relevant	3	20	1	17	1	42
sehr relevant	4	22	1	15	3	46
Gesamt	8	50	3	35	4	100

7.2 Anhang B Fragebogen

Druckversion

Page 1 of 8

Anzeige-Optionen

Info: Hier können Sie optional die Anzeige-Optionen verändern. Wenn Sie eine Sprache auswählen, die keine eigenen Textelemente hat, werden die Textelemente der Standardsprache angezeigt.

Anzeige-Optionen einstellen:

☐ Filter anzeigen
☐ Pretest-Kommentare anzeigen
☐ Todos anzeigen
☐ Trigger anzeigen
☐ Plausichcks anzeigen
☐ Randomisierung abschalten
☐ Interne Verlinkungen ausblenden
☐ Nur den Fragebogen ausdrucken

Sprache

Deutsch (Standard)

Einstellungen speichern

Informationen zur Umfrage Schularchitektur

Umfrage-Nr.	163905
Autor	Vera Popper
Mitarbeiter	
Start	2010-06-07 00:00:00
Ende	2010-10-19 00:00:00

Fragebogen

1 [Seiten-ID: 743609] [L]

Instruktion

Sehr geehrte Schulleiterin, sehr geehrter Schulleiter,

herzlich Willkommen zur österreichweiten Befragung im Rahmen des vom bmukk finanzierten Projektes "Lebensraum Schule - Gestaltung / Nutzung von Schulraum"!

Ziel des Projektes ist es, die Akzeptanz und das Interesse der österreichischen SchulleiterInnen aller Schultypen für innovative architektonische Konzepte sowie deren aktuelle Bedürfnisse im Bereich Schularchitektur zu erheben.

Das Projekt wird von Univ.-Prof. Christiane Spiel (Bildungspsychologie und Evaluation, Universität Wien) und Univ.-Prof. Christian Kühn (Abteilung Gebäudelehre, TU Wien) geleitet.

Bitte nehmen Sie sich ca. 15 Minuten für die Beantwortung der Fragen Zeit. Ihre Angaben sind anonym, die Daten werden nur aggregiert ausgewertet.

Für Fragen zur Studie oder bei technischen Problemen wenden Sie sich bitte an Frau Mag. Vera Popper/Universität Wien (vera.popper@univie.ac.at).

Vielen Dank für Ihre Beteiligung!

2 [Seiten-ID: 747132] [L]

sozdemo

Für die Statistik bitten wir Sie um folgende Angaben zu Ihrer Person:

Sie sind:

☐ männlich ☐ weiblich

Ihr Alter:

Sie sind Direktor/Direktorin seit:

Bitte geben Sie eine vierstellige Jahreszahl ein.

Wieviele Stunden unterrichten Sie:

Bitte geben Sie die Anzahl der Stunden als Zahl an, die Sie pro Woche unterrichten.

3 [Seiten-ID: 736947] [L]

status schule

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen zur Ihrer Schule:

Schultyp

☐ VS
☐ HS
☐ KMS
☐ NMS
☐ AHS
☐ HAK
☐ HTL
☐ HUM
☐ BAKIP / BASOP
☐ FBS
☐ POLY
☐ Fachschule
☐ Anderer Schultyp

Bundesland

Bitte wählen Sie Ihr Bundesland aus der Liste aus.

http://ww3.unipark.de/www/print_survey.php?syid=163905&__menu_... 21.10.2010

Wien
Burgenland
Niederösterreich
Oberösterreich
Steiermark
Salzburg
Kärnten
Tirol
Vorarlberg

Größe der Stadt

☐ > 100.000 EinwohnerInnen ☐ 10.000 - 100.000 Einw. ☐ < 10.000 Einw.

Anzahl LehrerInnen an Ihrer Schule:

Bitte geben Sie eine Zahl ein!

Anzahl SchülerInnen an Ihrer Schule:

Bitte geben Sie eine Zahl ein!

Bietet Ihre Schule eine eigene Tagesbetreuung an?

☐ Ja ☐ Nein ☐ Ist in Planung

Wann wurde Ihre Schule erbaut?

Bitte geben Sie eine Zahl ein!

Wann war der letzte Umbau der Schule?

- ☐ Schule ist ein Neubau
☐ vor mehr als 10 Jahren
☐ vor 5 bis 10 Jahren
☐ in den letzten 4 Jahren
☐ läuft gerade
☐ ist geplant
☐ weiß ich nicht genau

War die Direktion bei der Errichtung oder beim Umbau in die Planung einbezogen?

☐ ja, intensiv ☐ ausreichend ☐ ansatzweise ☐ nein

Ihre Schule verfügt zusätzlich zu den Klassenzimmern über:

Mehrfachauswahl ist möglich

- ☐ Sonderunterrichtsräume (wie z.B. Chemie-Saal, Physik-Saal, etc.)
☐ Turnsaal
☐ Zonen für offenen Unterricht
☐ Bibliothek
☐ zusätzliche Räume für Tagesbetreuung / Frühbetreuung
☐ Raum für Großveranstaltungen (Theater, Feste)
☐ Pausenhof oder Schulgarten
☐ Werkraum
☐ Speisesaal
☐ Werkstatt
☐ Betriebswirtschaftliches Zentrum / ÜFA

Ist Ihre Schule eine Ganztageschule?

☐ Ja ☐ Nein

4 [Seiten-ID: 785116] [L]

Innenraum

Im Folgenden sehen Sie Bilder aus Schulgebäuden unterschiedlicher Stile. Wenn Sie an Ihre Schule denken: hat diese Ähnlichkeiten mit einem der dargestellten Baustile/Epochen?

Auf welchem Bild finden Sie Ihre Schule am ehesten wieder?

Bitte klicken Sie auf das am besten passende Bild.

Wenn ein rotes Häkchen im Bild erscheint, können Sie den "Weiter"-Button anklicken und Ihre Auswahl ist gespeichert.

Wenn Ihre Schule keinem dieser Bilder auch nur annähernd entspricht, klicken Sie bitte auf weiter, ohne ein Bild auszuwählen.

☐ Alt-Text / Antwortkategorie

☐ Alt-Text / Antwortkategorie

☐ Alt-Text / Antwortkategorie

☐ Alt-Text /

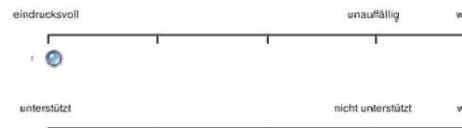
5 [Seiten-ID: 745761] [L]

Qualität Schule

Bitte schätzen Sie die Qualität Ihres Schulgebäudes ein:

Schieben Sie dazu bitte den Regler auf die Position (Maustaste dabei gedrückt halten), der Sie am ehesten zustimmen.

Im Vergleich mit anderen Schulgebäuden ist unsere Schule:



http://ww3.unipark.de/www/print_survey.php?syid=163905&__menu_... 21.10.2010

Das "Leitbild" unserer Schule wird durch die Architektur unseres Schulgebäudes:

Die Temperatur im Gebäude im Winter ist:

Die Temperatur im Gebäude im Sommer ist:

Die Akustik in den Unterrichtsräumen ist:

Ich bin mit unserem Schulgebäude insgesamt:

1 

angenehm unangenehm w

1 

angenehm unangenehm w

1 

gut schlecht w

1 

zufrieden nicht zufrieden w

1 

5.1 [Seiten-ID: 747166] [L]

instr bilder

Auf den nächsten Seiten zeigen wir Ihnen **Bilder** alternativer Formen der Nutzung / Gestaltung von Schulraum aus verschiedenen europäischen Schulen.

Bitte beantworten Sie die **Fragen**, die **unter** dem jeweiligen Bild angeführt sind.

5.2 [Seiten-ID: 736959] [L]

bild1



Eine mehrgeschossige multifunktionale Halle:
... gibt es an Ihrer Schule.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Förderung des Schulklimas.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

Am Bild zu sehen: Corlaer College 2, Nijkerk, Niederlande

5.3 [Seiten-ID: 742021] [L]

bild2

http://ww3.unipark.de/www/print_survey.php?syid=163905&__menu_... 21.10.2010



Eine mehrgeschößige, repräsentative Halle:

... gibt es an Ihrer Schule.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Förderung des Schulklimas.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

Am Bild zu sehen: Ørestad Gymnasium, Kopenhagen, Dänemark

5.4 [Seiten-ID: 742022] [L]

bild3



Offene Lernstraßen:

... gibt es an Ihrer Schule.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Förderung des Schulklimas.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

Am Bild zu sehen: Volksschule Mauth, Wels, Österreich

5.5 [Seiten-ID: 742023] [L]

bild4



Lernzonen im Gangbereich:

... gibt es an Ihrer Schule.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Förderung des Schulklimas.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

Am Bild zu sehen: Erika-Mann-Grundschule, Berlin Deutschland

5.6 [Seiten-ID: 743619] [L]

bild5



Differenzierte Lern- und Arbeitssituationen:

... gibt es an Ihrer Schule.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Förderung des Schulklimas.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

Am Bild zu sehen: SBW Haus des Lernens, Romanshorn, Schweiz

5.7 [Seiten-ID: 743619] [L]

bild6

http://ww3.unipark.de/www/print_survey.php?syid=163905&__menu_... 21.10.2010



Flexibles Arbeiten im Großraum:

... gibt es an Ihrer Schule.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Förderung des Schulklimas.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

Am Bild zu sehen: Laborschule Bielefeld, Deutschland

5.8 [Seiten-ID: 743616] [L]

bild7



Eine Klassenwerkstatt:

... gibt es an Ihrer Schule.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Förderung des Schulklimas.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

Am Bild zu sehen: Maglegaard Schule, Gentofte, Dänemark

5.9 [Seiten-ID: 824250] [L]

bild8



Lernorte im Freien:

... gibt es an Ihrer Schule.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

... halten Sie für wünschenswert zur Förderung des Schulklimas.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Kann ich nicht beantworten

Am Bild zu sehen: School of architecture, Nantes, Frankreich

6 [Seiten-ID: 745864] [L]

relevanz

Wie relevant ist das Thema Schularchitektur für Sie als Direktorin?

sehr relevant ☐ eher relevant ☐ wenig relevant ☐ nicht relevant ☐ kann ich nicht beantworten ☐

Wie gut fühlen Sie sich über innovative Konzepte der Nutzung / Gestaltung von Schulraum informiert?

☐ sehr gut informiert ☐ gut informiert ☐ wenig informiert ☐ nicht informiert ☐ mittelmäßig ☐

Wie viele Lehrerinnen an Ihrer Schule sind über innovative Formen der Nutzung / Gestaltung von Schulraum informiert?

☐ Die meisten ☐ eher viele ☐ ca. die Hälfte ☐ eher wenige ☐ sehr wenige

Wie viele Lehrerinnen an Ihrer Schule treten für innovative Formen der Nutzung / Gestaltung von Schulraum ein?

☐ Die meisten ☐ eher viele ☐ ca. die Hälfte ☐ eher wenige ☐ sehr wenige

Wie viele Lehrerinnen an Ihrer Schule wenden kooperative Lernformen im Unterricht an?

☐ Die meisten ☐ eher viele ☐ ca. die Hälfte ☐ eher wenige ☐ sehr wenige

Wie sehr können die SchülerInnen an Ihrer Schule die Gestaltung des Schulraums mit beeinflussen?

☐ Sehr stark beeinflussen ☐ eher beeinflussen ☐ mal mehr, mal weniger beeinflussen ☐ eher wenig beeinflussen

7.1 [Seiten-ID: 736951] [L]

fragen pflichtschulen

Wie viele Lehrerinnen an Ihrer Schule passen die Möblierung in den Klassen der jeweiligen Arbeitsform an?

Diese Frage wird nur SchulleiterInnen von Pflichtschulen gestellt.

☐ Die meisten ☐ eher viele ☐ ca. die Hälfte ☐ eher wenige ☐ sehr wenige

8 [Seiten-ID: 746902] [L]

projekte

Enthält Ihre eigene Arbeitsbibliothek Bücher, die sich mit dem Thema Nutzung / Gestaltung von Schulraum befassen?

☐ Ja ☐ Nein

Kennen Sie Projekte oder Initiativen, die sich mit innovativen Konzepten zur Nutzung / Gestaltung von Schulraum beschäftigen?

Bitte benennen Sie max. 3 Projekte oder Initiativen (sollten Sie den genauen Namen nicht kennen, reicht eine ungefähre Beschreibung).

1. Projekt / Initiative:

2. Projekt / Initiative:

3. Projekt / Initiative:

Ist Ihnen eine Schule bekannt, die Sie für ein Best Practice Beispiel zur Nutzung / Gestaltung von Schulraum halten?

Bitte nennen Sie das für Sie wichtigste Beispiel in Österreich und das wichtigste außerhalb Österreichs.

In Österreich:

Außerhalb Österreichs:

http://ww3.unipark.de/www/print_survey.php?syid=163905&__menu_... 21.10.2010

9 [Seiten-ID: 746910] [L]

maßnahmen

Stellen Sie sich vor, Sie würden ein zusätzliches Budget für die Umsetzung von Maßnahmen erhalten, die Ihnen in Ihrer Schule im Moment am wichtigsten sind. Wie würden Sie es aufteilen (in Prozent):
Bitte verteilen Sie die 100%, indem Sie nur ganze Zahlen in die Kästchen eintragen. Sie können die 100% auch in eine einzige Maßnahme investieren.

Außercurriculäres Zusatzangebot / Freifächer

Zusätzlicher Schulraum

Technische Ausstattung der Klassen / Funktionsräume

Zusätzliche Klassenteilung / mehr Stunden für Unterricht

Alternative Nutzung / Gestaltung des vorhandenen Schulraumes

Ausstattung Arbeitsplätze der LehrerInnen

10 [Seiten-ID: 747126] [L]

umsetzung

In meiner Schule haben wir bereits innovative Projekte zur Nutzung / Gestaltung von Schulraum umgesetzt.



Ja



Nein

Unser innovativstes Projekt auf Schulebene war:

Bitte beschreiben Sie das Projekt zur Nutzung / Gestaltung von Schulraum kurz in Stichworten.

Unser innovativstes Projekt auf Klassenebene war:

Bitte beschreiben Sie das Projekt zur Nutzung / Gestaltung von Schulraum kurz in Stichworten.

Wenn ich die Möglichkeit hätte, wäre mein größter Wunsch für die Nutzung / Gestaltung von Schulraum an meiner Schule:

11 [Seiten-ID: 747085] [L]

selbstwirk

Bei den folgenden Fragen geht es um ihre SUBJEKTIVE Überzeugung, aufgrund des eigenen Handelns schwierige Anforderungen bewältigen zu können, auch abseits der Schule.

Wir möchten noch einmal darauf hinweisen, dass die Befragung völlig anonym ist und aus Ihren Antworten keinerlei Rückschlüsse auf Sie als Person gezogen werden können.

Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen für Sie zutreffend sind:

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
Ich sehe es als meine Aufgabe an, neue Konzepte der Nutzung / Gestaltung von Schulraum in meiner Schule umzusetzen.	☐	☐	☐	☐
Ich sehe es als meine Aufgabe an, das Kollegium über neue Konzepte der Nutzung / Gestaltung von Schulraum zu informieren.	☐	☐	☐	☐
Ich bin mir sicher, dass sich unser gesamtes Kollegium Kreatives ausdenken kann, um das Schulleben zu verändern.	☐	☐	☐	☐
Ich bin überzeugt davon, dass wir als Kollegium in der Schule etwas verändern können.	☐	☐	☐	☐
Ich habe Vertrauen, dass wir als Kollegium innovative pädagogische Projekte in die Tat umsetzen können (auch wenn Schwierigkeiten auftreten).	☐	☐	☐	☐
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	☐	☐	☐	☐
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	☐	☐	☐	☐
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.	☐	☐	☐	☐
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	☐	☐	☐	☐
Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.	☐	☐	☐	☐
Meine Arbeit macht mir Spaß.	☐	☐	☐	☐
Ich bin mit meinem Beruf zufrieden.	☐	☐	☐	☐
Ich habe einen wichtigen Beruf.	☐	☐	☐	☐

trifft genau zu trifft eher zu trifft kaum zu trifft nicht zu

Haben Sie bereits an der Leadership Academy teilgenommen?



Ja



Nein



Ich nehme gerade teil.



Ich bin angemeldet.

Haben Sie an anderen Weiterbildungsmaßnahmen für DirektorInnen teilgenommen?



Ja



Nein

Wenn ja, geben Sie bitte die Bezeichnung der Weiterbildungsmaßnahme an, die Sie zuletzt besucht haben:

12 [Seiten-ID: 736913] [L]

Endseite

Herzlichen Dank für Ihre Beteiligung!

http://ww3.unipark.de/www/print_survey.php?syid=163905&__menu_... 21.10.2010

Curriculum Vitae

INFORMATIONEN ZUR PERSON

Name	Sabrina Steiner
Adresse	Tegelgasse 8, 3500 Krems an der Donau
Telefon	0043 676/7605051
E-Mail	sabrina.steiner1@gmx.net
Nationalität	Österreich
Geburtsdatum	06.12.1985

BERUFSERFAHRUNG

- Datum (von – bis) 2001 - 2011
- Name Dienstgeber Agentur Steiner OG
 - Branche Beratungsagentur für Personalentwicklung und Werbung
 - Aufgaben Mitarbeit bei Personalrekrutierung, Arbeiten im Backoffice-Bereich
- Datum (von – bis) 2001 – 2011
- Name Dienstgeber La Borsa
 - Branche italienische Boutique
 - Position Verkauf
- Datum (von – bis) 4.8.2003 – 31.8.2003
- Name Dienstgeber MAN Nutzfahrzeuge Vertrieb OHG
 - Branche LKW-Handel
 - Position Ferialpraktikantin Sekretariat
- Datum (von – bis) April 2009 – Juni 2009
- Name und Typ der Einrichtung Donau-Universität Krems – Department für psychosoziale Medizin und Psychotherapie
 - Aufgaben Mitarbeit an wissenschaftlichen Studien, Transkription

AUS- UND FORTBILDUNGEN

- Datum (von – bis) 2004 - heute
- Name und Typ der Einrichtung Universität Wien
 - Studienrichtung Psychologie
- Datum (von – bis) 2000 - 2004
- Name und Typ der Einrichtung ORG der englischen Fräulein in Krems an der Donau
 - Ausbildungsschwerpunkte Erlangung der Hochschulreife

• Datum (von – bis)	März 2008 – Juli 2008
• Name und Typ der Einrichtung	Donau-Universität Krems – Department für psychosoziale Medizin und Psychotherapie
• Ausbildungsschwerpunkte	Praktikum im Ausmaß von 240 Stunden
• Aufgaben	Mitarbeit an wissenschaftlichen Studien, quantitative und qualitative Inhaltsanalyse, Bereinigung von Daten, Transkription

PERSÖNLICHE FÄHIGKEITEN UND KENNNTNISSE

MUTTER SPRACHE	Deutsch
FREMDSPRACHEN	
	Englisch (Maturaniveau)
	Latein (Maturaniveau)
	Italienisch (Grundkenntnisse)
SOZIALE STÄRKEN UND KOMPETENZEN	Durch die Mitarbeit in den elterlichen Betrieben verfüge ich über eine professionelle Einstellung und Loyalität. Ich bin teamfähig, zielstrebig, einsatzfreudig und verfüge über ein gutes psychologisches Einfühlungsvermögen. Neue Herausforderungen reizen mich sehr, Ehrlichkeit ist selbstverständlich.
TECHNISCHE FÄHIGKEITEN	Microsoft Office Produkte SPSS