



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

**„Merkmale einer lernförderlichen Schul- und
Unterrichtsgestaltung**

**Eine qualitative Studie mit SchülerInnen mit
Unterstützungsbedarf am Übergang Schule – Beruf“**

verfasst von / submitted by

Oliver Hartelt

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

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

A 298

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

Diplomstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. DDr. Christiane Spiel

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, welche mich während meines Studiums sowie meiner Diplomarbeit unterstützt haben und mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind.

Besonderer Dank und herzlichste Umarmung gilt meinem Bruder für seine motivierenden konstruktiven Worte und unserem gemeinsamen immerwährenden Austausch von Gedanken.

Ganz große Wertschätzung gebührt meiner Familie, welche mir Zeit meines Lebens in allen Lagen zur Seite stand und mir den nötigen Freiraum jedoch auch Ansporn gab meinen Weg zu finden und zu formen.

In tiefer Zuneigung danke ich meiner Lebensgefährtin für die unendliche Kraft und mentale Unterstützung die Sie mir durch Ihre Liebe schenkt.

Ein großes Dankeschön gilt meinen Freunden, die stets für mich ein offenes Ohr haben und mir in guten und schlechten Zeiten stets zur Seite stehen. Ebenso in vielen aufopfernden Stunden meine Diplomarbeit Korrektur gelesen haben.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meinen Studiums Kollegen und Kolleginnen für Ihre gute Zusammenarbeit sowie den fachlichen Austausch bedanken und insbesondere bei Univ.-Prof. Mag. DDr. Christiane Spiel für die konstruktiven und kritischen Ratschläge im Laufe der Entstehung meiner Diplomarbeit.

Oliver Hartelt im August 2015

INHALTSVERZEICHNIS

I. Einleitung

II. Theoretischer Teil

1	Lebenslanges Lernen	3
1.1	Bildungsmotivation.....	6
1.2	Selbstreguliertes Lernen (SRL)	8
2	Schuleffektivität	9
2.1	Einflussfaktoren auf Unterrichtsebene.....	10
2.2	Einflussfaktoren auf Schulebene	13
3	Jugendliche mit Unterstützungsbedarf	17
4	Die Hürde von der Schule ins Berufsleben	19
5	Bildungsmaßnahmen im Fokus	23
5.1	Inklusive Fachspezifische Schule („Inklusive FIT-Schule“).....	23
5.1.1	Leitbild	24
5.1.2	Zielgruppe.....	25
5.1.3	Konzept	26
5.1.4	Lernorte	29
5.1.5	Ziele.....	30
5.2	AusbildungsFIT („A-FIT“)	30
5.2.1	Leitbild	31
5.2.2	Zielgruppe.....	32
5.2.3	Konzept	32
5.2.4	Lernorte	33
5.2.5	Ziele.....	34
6	Ziel der Untersuchung	35
6.1	Fragestellungen	36

III. Empirischer Teil

7	Methode	39
7.1	Stichprobe	39
7.2	Erhebungsinstrument.....	40
7.3	Durchführung und Sicherstellung der Datenqualität	42
7.4	Auswertungsinstrument	44

7.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	44
7.4.2	Kategoriensystem zur Unterrichtsgestaltung	47
7.4.3	Kategoriensystem zur Schulgestaltung	50
8	Ergebnisdarstellung	53
8.1	Lernförderlicher Unterricht und lernförderliche Schule aus SchülerInnen Sicht	53
8.1.1	Unterrichtsgestaltung	53
8.1.2	Schulgestaltung.....	57
8.2	Lernförderlicher Unterricht und lernförderliche Schule aus SchülerInnen Sicht im Geschlechtervergleich.....	61
8.2.1	Unterrichtsgestaltung	62
8.2.2	Schulgestaltung.....	64
8.3	Lernförderlicher Unterricht und lernförderliche Schule aus SchülerInnen Sicht im Maßnahmenvergleich.....	66
8.3.1	Unterrichtsgestaltung	67
8.3.2	Schulgestaltung.....	68
9	Zusammenfassung und Diskussion	71
9.1	Ergebnisdiskussion	71
9.2	Methodendiskussion.....	75
9.3	Ausblick.....	76
10	Abstract	79
11	Literaturverzeichnis	81
12	Abbildungsverzeichnis	87
13	Tabellenverzeichnis	88
14	Anhang	89
14.1	Anhang 1: Kategoriensysteme	89
14.2	Anhang 2: Vollständige Tabellen der Häufigkeiten der Unterkategorien	109
14.3	Anhang 3: Instruktion für InterraterInnen	133
14.4	Anhang 4: Lebenslauf	134

I. EINLEITUNG

Globale wirtschaftliche, soziale und strukturelle Veränderungen erfordern von den Menschen der heutigen Zeit eine stetige Anpassung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen (Europäische Kommission, 2000).

„Non scholae, sed vitae discimus“¹

„Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.“

Um den Anforderungen des Lebens gerecht zu werden gilt dieser Leitsatz mehr als je zuvor. Lebenslanges Lernen als Schlagwort, rückt europaweit in bildungspolitischen Fragen mehr und mehr in den Mittelpunkt, da die Antwort auf diese aktuellen Herausforderungen nur ein Lern- und Weiterbildungsprozess jedes Menschen über die gesamte Lebensspanne hinweg sein kann (Schober, Finsterwald, Wagner, & Spiel, 2009). Um diesem Bildungsprozess erfolgreich zu begegnen bedarf es einer persistenten Motivation und Wertschätzung von Lernen sowie den Kompetenzen Lernvorgänge selbstreguliert umzusetzen (Achtenhagen & Lempert, 2000). Damit Jugendliche mit diesen Kompetenzen ausgestattet werden und Lernen auch nach der Schule nicht abreißt, gelten Bildungseinrichtungen als Initiatoren für Lebenslanges Lernen, um Lernprozesse zu starten, zu aktivieren und zu fördern.

Wie sieht nun die Gestaltung auf Unterrichts- sowie Schulebene aus, um für SchülerInnen bzw. bestimmte Gruppen, die erforderlichen Grundlagen zur Entwicklung und Förderung von Lebenslangem Lernen zu gewährleisten.

Im Fokus dieser Studie stehen die Meinungen und Ansichten der SchülerInnen selbst zu lernförderlicher Unterrichts- und Schulgestaltung, mit dem speziellen erweiterten Forschungsaspekt auf Jugendliche mit Unterstützungsbedarf, welche an der Hürde zwischen Schule und Berufsleben stehen. Anhand einer qualitativen, offenen Befragung der SchülerInnen sollen so Ansichten und Wünsche der Jugendlichen in den Vordergrund gerückt werden die ihnen wichtig erscheinen. Ziel ist es, zusätzliche Aspekte zu vorhandenen

¹ Ursprungszitat von Lucius Annaeus Seneca: „Non vitae, sed scholae discimus“

Forschungsergebnissen aufzuzeigen. Weiters soll gezeigt werden, ob Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf unterschiedliche Ansichten von lernförderlicher Unterrichts- und Schulgestaltung haben und ob es zwischen den beiden befragten Bildungsmaßnahmen unterschiedliche Meinungen der Jugendlichen gibt.

Einleitend wird in den ersten Kapiteln die theoretische Basis der vorliegenden Arbeit mit den Kapiteln „Lebenslanges Lernen“ und „Schuleffektivität“ mit den Einflussfaktoren auf Unterrichtsebene sowie Schulebene vorgestellt. Im Anschluss wird der Hintergrund zum Thema „Jugendliche mit Unterstützungsbedarf“ sowie der Problembereich am Übergang von der Schule in den Beruf beschrieben. Die folgenden Kapitel widmen sich der im Interesse stehenden Stichprobe, welche Ausgangsbasis dieser Arbeit ist und der daraus abgeleiteten Fragestellungen.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die empirische Studie zur Forschungsfrage vorgestellt. Diese gliedert sich in einen methodischen Teil mit der Darstellung des Erhebungs- und Auswertungsinstrument wie der Ergebnisdarstellung mit Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick.

II. THEORETISCHER TEIL

1 Lebenslanges Lernen

„Education is the most powerful weapon
which you can use to change the world.“²

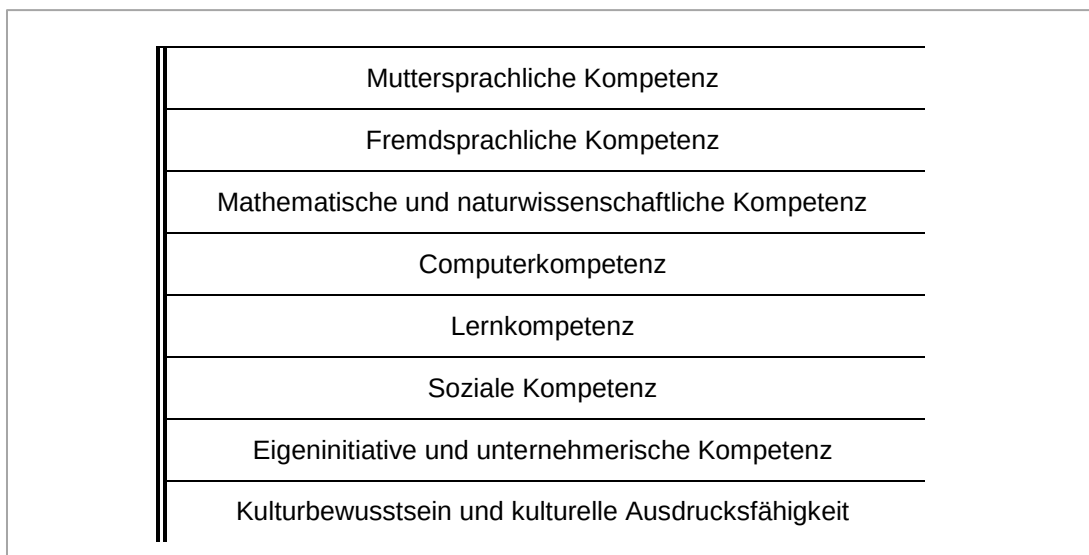
Die Welt ist mehr als je zuvor einem stetigen Wandel unterzogen, welche die Gesellschaft vor zahlreiche wirtschaftliche, soziale und strukturelle Veränderungen stellt. Diese permanente Neuorientierung reicht in alle Lebensphasen und Lebensbereiche hinein und geht einher mit Anpassungsleistungen in Lebens- und Arbeitsbereiche jeder einzelnen Person (Europäische Kommission, 2000). Dem Menschen wird ein kontinuierlicher Anpassungsprozess abverlangt in welchem er sich als Antwort auf die neuen Anforderungen mit seinen eigenen Kompetenzen konstant weiterentwickeln muss (Spiel, Lüftenegger, Wagner, Schober, & Finsterwald, 2011). Zudem kommen bedeutende Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt hinzu. Basisqualifikationen der Arbeitskräfte sind lang nicht mehr ausreichend und verlieren mit Dauer auch an Wert. Sie bilden eine Grundlage und sollen durch informelle Kompetenzen laufend ergänzt werden (Cendon, et al., 2007).

Als ursprünglich gesellschaftspolitisches Anliegen hat der Terminus „Lebenslanges Lernen (LLL)“ seinen Platz im Bildungsbereich gefunden und wird dort als zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient, verstanden (Europäische Kommission, 2000). Die wissenschaftlichen und bildungspolitischen Konzepte zum Thema gehen jedoch weit auseinander und bilden momentan mehr eine Diskussionsgrundlage mit unterschiedlichen bildungspolitischen Schwerpunkten sowie Richtlinien. Eine Definition der Europäischen Kommission macht deutlich, dass sich Lebenslanges Lernen nicht nur auf wirtschaftliche oder technische Bereiche bezieht, sondern auch die private Lebensgestaltung, wie die persönliche und soziale Entwicklung einschließen, um die allgemeine Lebensqualität und das persönliche Wohlergehen zu erhöhen. Demnach ist LLL

² Nelson Rolihlahla Mandela 1918 - 2013

„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikation und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission, 2001).

Europaweit wurde die Förderung von Lebenslangem Lernen als zentrales Bildungsziel formuliert. Hierzu formulierte die Europäische Kommission (2006) ein Spektrum an Schlüsselkompetenzen, die für LLL essenziell sind (siehe Abbildung 1: Schlüsselkompetenzen von LLL der Europäischen Kommission).



Muttersprachliche Kompetenz
Fremdsprachliche Kompetenz
Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz
Computerkompetenz
Lernkompetenz
Soziale Kompetenz
Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

ABBILDUNG 1: SCHLÜSSELKOMPETENZEN VON LLL DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION 2006

Der Umfang der verschiedenen Kontextmerkmale verdeutlicht, dass die durch Lernen auszubildenden Fähigkeiten nicht alleine Aufgabe der Schule sein kann. Ebenso wird deutlich, dass Lernen nicht in einer abgeschlossenen Zeitspanne zu absolvieren oder bis zum Erlangen eines Berufs relevant ist. Lernprozesse werden von der Geburt über die gesamte Lebensspanne bis ins hohe Alter aufrechterhalten (Europäische Kommission, 2006).

Laut Schober et al. (2009) legt die Schule, neben dem sozialen Umfeld (wie Eltern, Peers, Unterstützerkreis), den Grundstein für den Erwerb von Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen. Dazu muss Bildung schon in frühen Jahren beginnen, ebenso der Aufbau subjektiver Wertschätzung von Bildung und

Lernen. Als zentrale Aufgabenbereiche des Schulsystems sind die Vermittlung von Grund- und Fachkompetenzen, an die nach der primären Ausbildung angeknüpft werden kann, sowie die Gestaltung eines lernförderlichen Arbeitsklimas an den Schulen zu sehen, damit die Entstehung von Lebenslangem Lernen gefördert wird (Haider & Lassnigg, 2009).

Als grundlegende Bestandteile zur Förderung von Lebenslangem Lernen können zwei Determinanten gesehen werden, welche über unterschiedliche Bildungskontexte hinweg als Voraussetzungen zum erfolgreichen Aufbau von LLL gelten (Achtenhagen & Lempert, 2000):

1) Bildungsmotivation:

Darunter versteht man persistierende Motivation und Interesse bzw. Wertschätzung für Bildung, Lernen und Weiterentwicklung.

2) Selbstreguliertes Lernen:

Darunter versteht man jene Kompetenzen, die notwendig sind, um Bildungsmotivation in tatsächliche Lernvorgänge umzusetzen.

Zur Verbesserung von Unterrichts- und Schulgestaltung fällt der Fokus auf diese beiden Faktoren, was heißt, dass SchülerInnen das Lernen als erstrebenswert und wichtig wahrnehmen, eben eine Bereitschaft zum Wissenserwerb herrscht. Es bedeutet andererseits, dass SchülerInnen über das Wissen verfügen, für sich optimal Lernprozesse zu initiieren und erfolgreich zu Ende bringen zu können. Die Ähnlichkeit der Modelle von Bildungsmotivation und Selbstreguliertem Lernen verdeutlicht die enge Verknüpfung der beiden Bestandteile für LLL (Schober, et al., 2007). Es stellt auch deutlich dar (siehe Abbildung 2: Visualisierung des Zusammenhangs von LLL), dass dies eine echte Aufgabe für die Schule ist (Schober, Finsterwald, Wagner, & Spiel, 2009). In den folgenden Kapiteln werden die beiden Bestandteile kurz beschrieben.

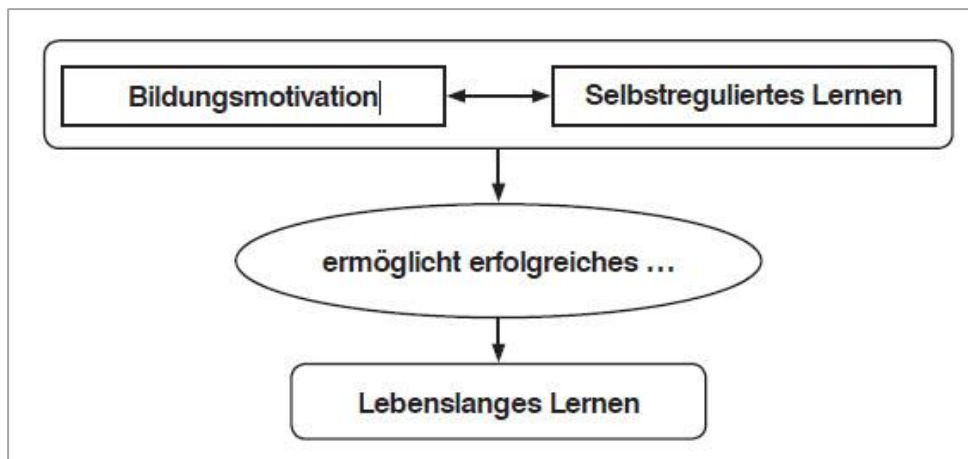


ABBILDUNG 2: VISUALISIERUNG DES ZUSAMMENHANGS VON LLL NACH SCHOBER ET AL. 2009

1.1 Bildungsmotivation

International, sowie in Österreich spiegelt sich ein recht ähnliches Bild. Wenngleich es nur wenige Studien zum Thema Bildungsmotivation gibt (Schober, Finsterwald, Wagner, & Spiel, 2009), kann man von einer mittelmäßigen motivationalen Gesamtsituation österreichischer SchülerInnen sprechen. Steht am Beginn der Bildungskarriere eines Kindes das Wohlbefinden in der Schule und ebenso die Freude am Schulbesuch recht hoch im Kurs, sinkt diese kontinuierlich von der Grundschule bis zur Sekundarstufe während der Schullaufbahn ab und verschlechtert sich, je länger Jugendliche in die Schule gehen. Dies geschieht bei beiden Geschlechtern und ebenso in Hauptschulen als auch allgemeinbildenden höheren Schulen (Eder, 2007). Spiel und Schober (2002) bestätigen, dass die Motivation von SchülerInnen stetig nachlässt, obwohl diese ihre Schulkarriere mit durchaus positiven motivationalen Ausgangsbedingungen starten und so nicht von einer generellen Demotiviertheit ausgegangen werden kann. Eigene Erfolgserwartung, die Wertschätzung des Lernens mit steigender positiver Motivation während der Schulzeit, gelingt nicht (Schober, Finsterwald, Wagner, & Spiel, 2009). Es zeigt sich durchaus positiv, dass SchülerInnen grundsätzlich Spaß am Lernen haben, wenn sie einen persönlichen Sinn darin sehen und Aspekte wie Kompetenzerpfinden, soziale Eingebundenheit, Selbststeuerung und die Berücksichtigung eigener Interessen wahrgenommen werden. Hier fällt auch dem Lernort Schule eine negative

Beurteilung von den SchülerInnen zu und sie geben an, dass Lernen an anderen Plätzen mehr Spaß macht (Spiel & Schober, 2002).

Um eine Lernhandlung zu Ende zu bringen und sein Ziel zu erreichen, muss Motivation während des Prozesses der gesamten Lernhandlung beibehalten werden. Menschen sind motiviert, wenn sie bewusst und zielgerichtet Handlungen setzen und schlussendlich mit ihrem Verhalten ihr angestrebtes Ziel erreichen. Motivation kann als Antrieb und Steuerung dieser Handlungen gesehen werden (Deci & Ryan, 1993). Laut Gollwitzer (1991) gliedern sich Handlungsabläufe in vier Phasen, welche gezielt gefördert werden müssen, sodass die Motivation konstant über den gesamten Handlungsablauf bis zur Zielerreichung bestehen bleibt. Zuerst gilt es, die Handlungsalternativen abzuwiegen, um dann eine ausgewählte Lernhandlung aufzunehmen. Im Anschluss müssen die SchülerInnen die bevorstehende Lernhandlung planen und dann in der nächsten Handlungsphase tatsächlich lernen. Um die Lernhandlung auch für die Zukunft als interessant wahrzunehmen, sollte zum Schluss der Lernprozess von den SchülerInnen in der Bewertungsphase beurteilt werden.

Eine mögliche Erklärung des Motivationsabfalls über die Sekundarstufe hinweg könnte aus einer schlechten Passung zwischen Lernumgebung (Unterrichts- und Schulgestaltung) und den spezifischen Entwicklungsstufen der SchülerInnen resultieren wie Eccles, Midgley, et al. (1993) mit der Stage-Environment Fit Theorie postulieren. Um negative motivationale Auswirkungen für SchülerInnen gering zu halten, sollten altersspezifische Lernumgebungen geschaffen werden. Dies ist gegen Anfang der Schulkarriere der Kinder noch weitgehend den Bedürfnissen entsprechend und verliert während der Schullaufbahn der SchülerInnen an Passung, womit ein Motivationsverlust einhergeht (Eccles, et al., 1993). Eine reagierende Lernumwelt, die auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen eingeht und durch Unterrichts- und Schulgestaltung zu realisieren ist, sollte geschaffen werden, um eine positive motivationale Entwicklung der SchülerInnen zu fördern (Eccles, et al., 1993).

1.2 Selbstreguliertes Lernen (SRL)

Es gibt eine Vielfalt von Definitionen, die je nach pädagogischer und/oder lerntheoretischer Grundlage spezifische Zielsetzungen und Begründungen in den Vordergrund rücken. Allen gemein ist, dass selbstreguliertes Lernen unabdingbar für kontinuierliche Weiterentwicklung bzw. LLL ist (Spiel, Lüftenegger, Wagner, Schober, & Finsterwald, 2011).

Es ist immanent wichtig, SchülerInnen vor Beendigung der Schule die erfolgreiche Gestaltung von Lernprozessen näher zu bringen und sie zu lehren, lernen zu lernen (OECD, 2000). Laut Weinert (1982) steht die autonom lernende Person im Mittelpunkt, welche ihren Lernprozess selbst gestaltet. Der Handelnde steuert und beeinflusst die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt. Dazu gehört laut Wirth und Leutner die Fähigkeit der eigenverantwortlichen Planung dieser Lernprozesse, die anschließende Durchführung des Lernens laut Planung sowie die am Ende selbstreflektierte Bewertung des Lernprozesses. Die Person benötigt dafür kognitive, metakognitive und motivationale Kompetenzen. Kognitive Lernstrategien wie beispielsweise Wiederholung und Organisation kommen zur Anwendung, wohingegen sich metakognitive Prozesse mit Planung, Überwachung und Anpassung der Lernhandlung auseinandersetzen. Die motivationalen Aspekte betreffen die Aufnahme, Aufrechterhaltung und Beendigung der Lernhandlung (Wirth & Leutner, 2008).

Grundlegend bildet sich ab, dass das Erwerben von Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen in der Schule noch nicht optimal gefördert wird (Spiel & Schober, 2002). Vor allem im Bereich der Bildungsmotivation von Jugendlichen ist Nachholbedarf gegeben. In den folgenden Kapiteln werden Ansätze vorgestellt, bei welchen Aspekten im schulischen Alltag angesetzt werden kann um Kompetenzen für LLL zu fördern. Im Vordergrund stehen Möglichkeiten für Schulen den Unterricht sowie die Schule so zu gestalten, dass optimale Lernbedingungen für Jugendliche geschaffen werden.

2 Schuleffektivität

Um Kompetenzen des Lebenslangen Lernens der SchülerInnen zu fördern bzw. zu steigern gilt es, vordergründig die Rahmenbedingungen bei der Gestaltung der Lernumgebung von Unterricht und Schule, mit deren Wirkung auf die SchülerInnen unter die Lupe zu nehmen (Bonson & Bos, 2010).

Einen Überblick der für Lebenslanges Lernen ausschlaggebenden Aspekte von unterrichts- wie schulbezogenen Bedingungen ist in Abbildung 3: Integriertes Rahmenmodell der Schuleffektivität nach Scheerens (1990) zu sehen.

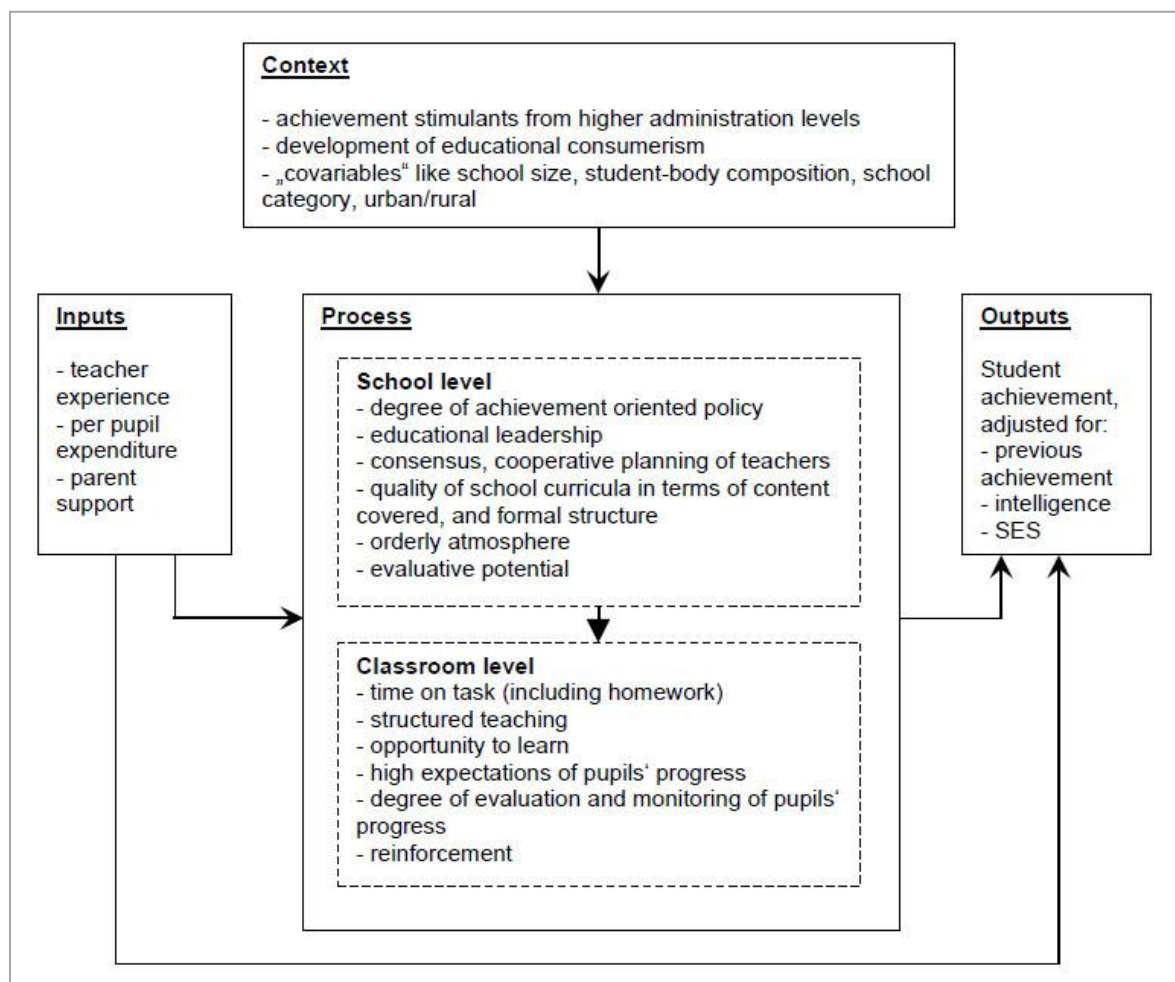


ABBILDUNG 3: INTEGRIERTES RAHMENMODELL DER SCHULEFFEKTIVITÄT NACH SCHEERENS (1990)

Das Modell von Scheerens (1990) beinhaltet mehrere Variablen, die förderlich für eine positive Lernleistung der SchülerInnen sind und verbindet

ebenso die abgebildeten Bereiche, welche miteinander in Beziehung stehen. Dieses Rahmenmodell soll als solches verstanden werden, um eine Grundlage für andere Theorien zu bieten (Scheerens, 1992).

Als Kontextfaktoren gliedern sich Fragen der Schulgröße, der Schulumgebung und des jeweiligen Schulsystems. Investitionen in Ressourcen einer Bildungsmaßnahme sind zum Beispiel Kompetenz der LehrerInnen, die Höhe der Ausgaben pro SchülerIn und Zusammenarbeit mit der Elternschaft, welche im Modell als Inputfaktoren zusammengefasst sind. Gegenüberstehend sieht man die Outputfaktoren, in denen die Wirkung der Schule auf die SchülerInnen abgebildet ist, also die tatsächliche Lernleistung. Eine besondere Rolle spielen die Prozessfaktoren zwischen Input und Output. Sie gliedern sich in Gestaltungsmöglichkeiten einer Schule auf Unterrichts- und Schulebene. Auf Ebene der Unterrichtsgestaltung findet man Aspekte wie Unterrichtszeit, die Struktur des Unterrichts und unterschiedliche Lernmöglichkeiten. Auf Ebene der Schulgestaltung gliedern sich Merkmale wie Atmosphäre, Schulleitung und Evaluation.

Es wird deutlich, dass die Bedingungen auf der Ebene des Unterrichts direktere Determinanten für den Output der SchülerInnen sind, wohingegen die Bedingungen auf der Ebene der Schule mehr indirekten Einfluss auf die Lernleistung der SchülerInnen haben (Scheerens, 1990).

In den anschließenden Kapiteln wird dargestellt, welche Faktoren möglichst einfach und sinnvoll auf den Ebenen der Unterrichtsgestaltung sowie Schulgestaltung beeinflusst werden können um einerseits den Output der SchülerInnen zu steigern bzw. positiv zu gestalten und andererseits die Entwicklung, hin zu den Kompetenzen des Lebenslangem Lernen, zu fördern.

2.1 Einflussfaktoren auf Unterrichtsebene

Forschungen zum Thema Einflussfaktoren auf Unterrichtsebene in Bezug zu Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität bilden ein breites Spektrum. Bezugnehmend zu vorliegender Arbeit stehen motivationstheoretische Aspekte

aufgrund der Thematik des LLL im Vordergrund und so werden folgend einige bedeutende Theorien dazu ausgeführt.

Die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000b) beschreibt die Motivation als intensionales Geschehen, als Antrieb und Steuerung von Handlungen. Menschen verfolgen ein gewisses Ziel und sind nur dann motiviert dieses zu erreichen, wenn sie bewusst und zielgerichtet handeln. Aspekte motivierter Handlungen sind entweder das Erreichen eines konkreten Handlungsergebnisses oder das Empfinden einer Handlung als interessant und spannend (Deci & Ryan, 1993). Die Motivation einer handelnden Person unterscheidet sich anhand des Grades an Selbstbestimmung auf dem Kontinuum der Selbstbestimmung nach Ryan und Deci (2000a) und reicht von einer freiwilligen Handlung, welche den höchsten Grad an Selbstbestimmung aufweist, bis zu einer aufgezwungenen Handlung mit einem großen Ausmaß an Fremdbestimmung (Ryan & Deci, 2000a).

Selbstbestimmtes, interessengeleitetes Verhalten ist demnach eine intrinsisch motivierte Handlung, die sich auch durch Neugier auszeichnet, wohingegen eine extrinsisch motivierte Handlung von äußerem Druck und/oder Kontrolle geprägt ist. Es können drei psychologische Grundbedürfnisse abgeleitet werden, welche Einfluss auf die intrinsische Motivation bei Handlungen haben. Dies sind das Bedürfnis nach Autonomie (Selbstbestimmung), das eigene Kompetenzerleben (Selbstwirksamkeit) und die soziale Eingebundenheit (Zugehörigkeit) (Deci & Ryan, 1993).

In Abbildung 4: Taxonomie der menschlichen Motivation nach Ryan & Deci (2000a) sieht man, abhängig vom steigenden Grad an Autonomie am Kontinuum der Selbstbestimmung, dass es möglich ist, ursprünglich extrinsisch motiviertes Verhalten in selbstbestimmtes Handeln zu internalisieren. Von Amotivation spricht man, wenn die Intention zu handeln für den Handelnden ohne Wert ist oder dieser sich nicht im Stande fühlt die Handlung auszuführen. Bei den vier Typen der extrinsischen Motivation bildet sich das Spektrum von Externaler Regulation (Handlungen zum erfüllen äußerer Anforderungen), über die Introjizierte Regulation (Handlungen zum Lösen eines inneren Drucks bzw. zum Vermeiden von Schuldgefühlen), weiters über die Identifizierte Regulation

(Handlungen haben persönliche Bedeutung bzw. Wert) bis hin zur Integrierten Regulation (Handlungen werden als selbstbestimmt erlebt und sind in das Selbstkonzept aufgenommen) (Ryan & Deci, 2000a).

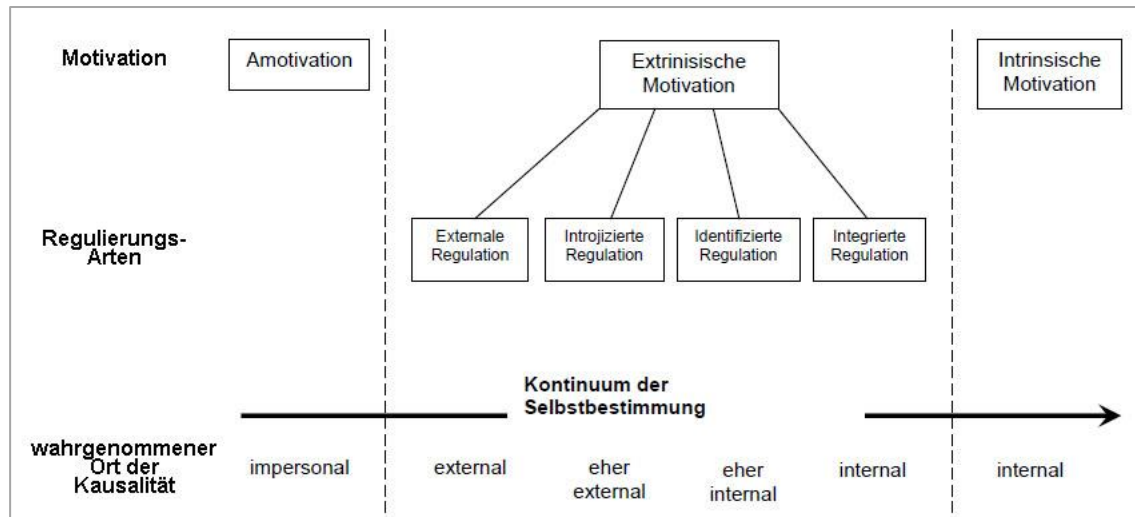


ABBILDUNG 4: TAXONOMIE DER MENSCHLICHEN MOTIVATION NACH RYAN & DECI (2000A)

Eine zentrale Rolle bei der Umsetzung von lernförderlichen Unterrichtsbedingungen fällt den Lehrkräften zu, vor allem wenn man Kompetenzen des Lebenslangen Lernens als langfristiges Unterrichtsziel ansieht und hier der Einfluss der LehrerInnen auf Motivationsentwicklung und Selbstregulation gegeben ist (Schober, Finsterwald, Wagner, & Spiel, 2009).

Eine Grundlage für erfolgreichen, lernförderlichen Unterricht bildet das Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften, welches auf erforderliche LehrerInnen Kompetenzen verweist (Blömeke, Kaiser, & Lehmann, 2010). Der Ansatz führt vier Komponenten an: Fachliches Wissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen und „teacher beliefs“. Fachliches Wissen der Lehrkräfte wird als Determinante für fachlich anregenden Unterricht verstanden. Die Art der Vermittlung der Unterrichtsinhalte an die SchülerInnen, mit all den verschiedenen Unterrichtsmethoden sowie Lernzielen, bildet das fachdidaktische Wissen ab. Das pädagogische Wissen umfasst Wissen zur kognitiven und sozialen Entwicklung der SchülerInnen wie auch Wissen über Führung von Klassen und Struktur von Unterrichtseinheiten. Abgesehen von diesen drei verknüpfenden Wissensbereichen gelten die „teacher beliefs“ als

bedeutend und sind zu verstehen als die subjektiven Wahrnehmungen, fach- und unterrichtsbezogenen Überzeugungen und Motive der Lehrperson (Blömeke & König, 2010).

2.2 Einflussfaktoren auf Schulebene

Wie man am Modell der Schuleffektivität von Scheerens (1990) sehen kann, haben lernförderliche Bedingungen auf Schulebene Einfluss auf einen optimalen Output der Lernleistungen der SchülerInnen. Inhalte der Schuleffektivitätsforschung sind Einflussfaktoren auf Schulebene. Diese gliedern sich einerseits in innerschulische Prozessmerkmale einer effektiven Schule, die in einzelnen Schulen unterschiedlich gestaltet werden (Bonson & Bos, 2010) und andererseits in Aspekte baulicher Gegebenheiten und Gestaltungsweisen von Schulraum und Unterrichtsklassen, um den individuellen Ansprüchen von SchülerInnen gerecht zu werden (Walden, 2009).

Die unmittelbare Wirkung von Schule auf die Lernleistung der SchülerInnen gilt nur bedingt. Laut Ditton (2000) haben die einzelnen Lehrkräfte und ebenso der Unterricht an sich, weitaus direkteren Einfluss. Für die Qualität einer Schule lassen sich vier überlappende Bereiche anführen die in Tabelle 1: *Bedeutsame Faktoren auf der Schulebene nach Ditton (2000)* veranschaulicht werden.

TABELLE 1: BEDEUTSAME FAKTOREN AUF DER SCHULEBENE NACH DITTON (2000)

Schulkultur	Schulmanagement
✓ Gemeinsam akzeptierte, handlungsrelevante und eindeutige Ziele ✓ Einigkeit hinsichtlich der primär zu erfüllenden Aufgabe ✓ Organisatorische und pädagogische Leitung ✓ Geregelt Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten	✓ Gemeinsam geteiltes Aufgabenverständnis ✓ Eine gemeinsame Vision ✓ Geklärte Entscheidungsbefugnisse und -verfahren ✓ Geregelt Aufgabenverteilungen
Kooperation & Koordination	Personalpolitik & Personalentwicklung
✓ Koordinierter Schul- und Unterrichtsbetrieb ✓ Kooperation mit Partnern außerhalb der Schule (Eltern, Administration, Berater...) ✓ Einführung neuer Lehrer ✓ Erfahrungsaustausch/Wissens-Sharing	✓ Kooperation innerhalb der Schule (Schulleitung-Lehrer-Schüler) ✓ Rekrutierung, Sozialisation und Weiterbildung der Lehrer ✓ Regelungen der Fort- und Weiterbildung

Den Bereich der Schulkultur prägen Aspekte der klaren, gemeinsamen Zielsetzung und Aufgaben Priorisierung, wohingegen im Bereich des Schulmanagements organisatorische Regelungen des Schul- und Unterrichtsbetriebs sowie die gemeinsame Vision im Mittelpunkt stehen. Mit Themenbereichen der Auswahl, Zusammenarbeit und Entwicklung von Lehrkräften beschäftigen sich übergreifend die Faktoren „Kooperation & Koordination“ sowie „Personalpolitik & Personalentwicklung“ (Ditton, 2000).

Wenn es auch scheint, dass Faktoren auf Schulebene recht kleinen Einfluss auf die Leistungen der SchülerInnen haben, können Unterschiede zwischen Schulen bedeutende Auswirkungen auf die Bildungskarriere der Jugendlichen haben, da Faktoren auf Schulebene, als umgebendes Unterstützungssystem, Lernprozesse auf Unterrichtsebene begünstigen und so guten Unterricht gewährleisten (Ditton, 2000).

Wang et al. (1993) verdeutlichen den sekundären Einfluss der Faktoren auf Schulebene auf die Lernleistung von SchülerInnen. Unter den 15 ausgewählten wichtigsten Faktoren finden sich Variablen mit Einfluss auf die Schulebene nicht auf den ersten Plätzen, sondern erst im hinteren Bereich. Bedeutend für

Schuleffektivität gliedern sich Variablen aus den Bereichen Unterrichtsklima, SchülerInnen Merkmale und familiärer Bildungskontext (Wang, Haertel, & Walberg, 1993).

Als weitere Einflussgrößen auf Schulebene zählen physische Gestaltungsmerkmale von Lernräumen wie bauliche und räumliche Gestaltung von Bildungseinrichtungen. Deren Einflüsse auf Lernleistung und Wohlbefinden der SchülerInnen stehen im Fokus (OECD, 1996b).

Laut Jacobsen, Miesler, Riesel und Schönheit (2008) lassen sich sechs Dimensionen über den Einfluss von physischen Umgebungsbedingungen unterscheiden. 1. Der ästhetische Eindruck von Schule und Räumen. Positivere Wirkung haben helle Räume, da sie größer und freundlicher wirken. 2. Die räumliche Orientierung in einer Schule sollte für alle SchülerInnen entsprechend klar und strukturiert sein. 3. Die Raumausstattung mit gutem Zustand der Möbel sowie Ausstattung und geeigneter technischer Geräte, um angepasst und flexibel auf die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen eingehen zu können. 4. Das Raumklima mit geeigneten Lichtverhältnissen aus einer Kombination von natürlichem und künstlichem Licht für optimale Helligkeit, guter Luftzirkulation und Belüftungsmöglichkeiten für eine angenehme Raumtemperatur und gute Akustik für Sprachverständnis ohne Lärm als Stressfaktor. 5. Des Weiteren sind unterschiedliche Bereiche für soziale Interaktion der SchülerInnen zur Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls sowie Möglichkeiten der gemeinsamen Bewegung in den Pausen notwendig, wie auch Orte der Ruhe, welche dem Bedürfnis nach Privatsphäre nachkommen und den SchülerInnen als Rückzugsmöglichkeit dienen. Als 6. Punkt gilt es den SchülerInnen die Möglichkeit der Beteiligung an der Mitgestaltung von Schule und Klassenräumen zu bieten, um den persönlichen Bezug und die Identifikation der SchülerInnen mit der Schule zu fördern (Jacobsen, Miesler, Riesel, & Schönheit, 2008), (Walden, 2009).

Gerade unter dem Aspekt von Lebenslangem Lernen fällt der Gestaltung von Schule und Klassenräumen eine wichtige Rolle zu, da durch die permanente Weiterentwicklung von Lehrmethoden eine Anpassung der Räumlichkeiten notwendig ist, um den SchülerInnen ebenso Platz für Einzelarbeiten zu ermöglichen, wie auch die Möglichkeiten für Gruppenarbeiten, gemeinsame

Diskussionen und klassischen Frontalunterricht zu bieten (Spiel, Schabmann, Popper, Kühn, & Pitro, 2010).

3 Jugendliche mit Unterstützungsbedarf

Die Trennung der Begrifflichkeiten zwischen Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf bzw. besonderen Bedürfnissen von Jugendlichen mit Behinderung und Benachteiligung scheint durch die begriffliche Vielfalt und Komplexität der Thematik relativ schwierig.

Die Schwierigkeit eine allgemein gültige Definition von Unterstützungsbedarf zu finden besteht unter anderem darin, dass Unterstützungsbedarf als mehrdimensionaler Begriff verstanden werden kann und dessen Definition vom jeweiligen Blickwinkel und der individuellen Problematik abhängig ist. Unterstützungsbedarf bzw. Benachteiligungen sind ein negatives Zusammenspiel von äußeren Rahmenbedingungen (wie zum Beispiel Struktur des Bildungssystems und Situation des Arbeitsmarktes) und individuellen Voraussetzungen. Individuell beeinflussende Variablen, welche zu einer Benachteiligung führen bzw. einen Unterstützungsbedarf erfordern können, sind zum Beispiel die soziale Herkunft, die schulische Vorbildung, das Geschlecht, die Nationalität, die Herkunft und natürlich auch eine Behinderung oder Beeinträchtigung. Benachteiligte Jugendliche werden des Weiteren in lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche unterschieden (Ginnold, 2008).

Mehr im Interesse als die genaue Definition von Unterstützungsbedarf steht für die Zielgruppe von Jugendlichen mit unterschiedlichstem Unterstützungsbedarf das Thema der Chancengleichheit für Alle. Sie ist die Barriere wo Benachteiligungen praktisch spürbar werden und eine reale Chancengerechtigkeit nur dann gegeben ist, wenn auf allen Bildungsniveaus menschenwürdige und geglückte Formen der Lebensbewältigung möglich sind (Fend, 2009).

Als Grundlage dieser Arbeit mit dem Fokus auf das Thema Bildung und Lebenslangem Lernen von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf wird die Definition der Vereinten Nationen herangezogen. Die Vereinten Nationen definieren in der UN-Konvention im Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, das Recht von Menschen mit Behinderung auf

Bildung, ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit im Sinne eines integrativen Bildungssystems auf allen Ebenen und mit dem Ziel des Lebenslangen Lernens. Das Recht eines jeden Menschen zur Möglichkeit der Entfaltung von Selbstwertgefühl, persönlichen Begabungen, geistigen und körperlichen Fähigkeiten sowie Stärkung der menschlichen Vielfalt. Die Befähigung zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft (Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten, 2008).

Im Rahmen dieser Arbeit wird auf eine genauere Definitionsfindung verzichtet, da dies den Rahmen der Arbeit, aufgrund des breiten Spektrums der Thematik von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf, sprengen würde. Eine Beschreibung der Zielgruppen der Bildungsmaßnahmen der Studie ist in Kapitel 5, Bildungsmaßnahmen im Fokus dargestellt.

4 Die Hürde von der Schule ins Berufsleben

Die als Grundlage der vorliegenden Arbeit durchgeführte Studie hat als Stichprobe Jugendliche am Übergang Schule-Beruf, weshalb hier darauf eingegangen wird. Der Übergangsprozess von Schule ins Berufsleben kann genau genommen in zwei Schwellen unterteilt werden. Die erste Schwelle stellt den Übergang von der Schule in das Berufsbildungssystem dar. Die zweite Schwelle kennzeichnet den Übergang zwischen Berufsbildungssystem und dem Arbeitsmarkt (Ginnold, 2008). Der Prozess wird im engeren Sinn wie folgt definiert:

„young people are no longer predominantly studying without working, to the age at which the majority are working without studying“ (OECD, 1996a)

Die grundlegenden Ziele in dieser Phase zwischen Schule und Berufsleben sind das Erlangen eines möglichst hohen Niveaus an Schulausbildung und ein schneller Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis, um Arbeitslosigkeit und soziale Exklusion der Jugendlichen zu vermeiden (Wetzel & Wetzel, 2001). Dieser Prozess der Neu- und Umorientierung kann nicht eindimensional gesehen werden, sondern vollzieht sich auf drei Ebenen in einer Wechselwirkung: 1. Der Individuellen Ebene mit Lebens- und Entwicklungsübergängen wie Identitätsfindung und entwickeln der eigenen Geschlechterrolle (Schartmann, 2000). Für die Identitätsentwicklung bei Jugendlichen mit Behinderung sind die Auseinandersetzung, die Akzeptanz und der Umgang mit der Behinderung/Beeinträchtigung wesentlich. Überaus wichtig in dieser Übergangssituation ist die Unterstützung des sozialen Umfelds bei der Bewältigung dieser Schwierigkeiten (Fasching & Pinetz, 2008). 2. Der Sozialen Ebene mit dem Übergang in ein neues soziales Netzwerk, in welchem der junge Mensch einen veränderten sozialen Status erlebt und sich neue bedeutungsvolle soziale Beziehungen für ihn erschließen. Gerade für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf birgt dies nicht nur positive Seiten. Das Gefühl der Hilflosigkeit oder auch Aggression kann aufkommen, wenn die Mitglieder der „Peer-group“ junge Menschen mit Behinderung nicht als gleichwertig sehen und ausschließen oder diese sogar aktiv mobben. 3. Der Gesellschaftlichen Ebene

mit dem Wechsel der vorhandenen Institutionen und gewohnten Betreuung (Schartmann, 2000).

Für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf stellt dieser Übergangsprozess von Schule ins Berufsleben, in welchem schon bestimmte Weichen für das spätere berufliche und gesellschaftliche Leben gestellt werden, eine wesentlich größere Hürde dar, als für Jugendliche ohne Unterstützungsbedarf (Mathern, 2003).

Die Ursachen für einen erschwerten Übergang für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf sieht Galiläer (2011) in dem niedrigen Qualifizierungsniveau, den wenigen Ausbildungsplätzen in geförderten Maßnahmen und der geringen Ausprägung von Schlüsselkompetenzen („Soft skills“) und Arbeitstugenden sowie mangelnde Reife der Jugendlichen. Ebenso komplex wie unübersichtlich sind an dieser Schwelle zwischen Schule und Beruf die Entscheidungsprozesse und Förderrichtlinien die nicht nur für Jugendliche sondern auch für deren Eltern eine Überforderung darstellen. Mit ein Grund dafür ist das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Systeme mit den unterschiedlichsten Akteuren, was von den Beteiligten oft als ein „Maßnahmendschungel“ bezeichnet wird (Galiläer, 2011).

Um berufliche Kompetenz und Reife am Ende der Schulzeit mit zu bringen sehen Glenz und Sturm (1997) folgende Faktoren als wesentlich an:

- ✓ Interesse an bestimmten beruflichen Tätigkeiten
- ✓ Vorstellung vom Lebensrhythmus in der Arbeitswelt
- ✓ Kenntnis handwerklicher Grundfertigkeiten
- ✓ Selbständiges Bewältigen der Wege zur Arbeit
- ✓ Erleben von Problemen bei der Arbeit

Sie verweisen auch darauf, dass behinderte Jugendliche vermehrt durch konkrete Erfahrungen lernen und so Lernsituationen hergestellt werden müssen, welche über eine längere Zeitspanne die Jugendlichen auf lebens- und berufsbedeutende Situationen vorbereiten (Glenz & Sturm, 1997). Als zentraler Baustein der Berufsorientierung gelten die Vermittlung von berufsbezogener Informationen und die Möglichkeit an praktischen Einblicken in das

interessierende Berufsfeld („Lernort Betrieb“). Grundlage hierfür ist ein realistisches Selbst- und Berufsbild. Ebenso notwendig ist eine enge Verknüpfung von betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsstrukturen mit mehr Flexibilität, stärkere betriebliche Orientierung, Schaffung von Ausbildungsverbünden und Anerkennung von Teilleistungen der Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf (Galiläer, 2011).

Damit jeder Einzelne einen für sich gelungenen, selbständigen Lebensentwurf entwickeln kann, braucht es eine Bandbreite an besonderen Maßnahmen im Bildungs- und Qualifizierungsbereich. So können auch die individuellen Aussichten und unterschiedlichen Lebenswege für benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Beruf durch individuelle Förderung und Unterstützung verbessert werden. Zu fördern gilt, in Betreuungs- und Bildungsangeboten (Mathern, 2003):

- ✓ Verringerung der Qualifikationsdefizite
- ✓ Einüben von Verhaltensweisen, die den Erfordernissen der Arbeitswelt entsprechen
- ✓ Stärkung und Stabilisierung der Lern- und Arbeitsmotivation
- ✓ Individuelle Einschränkungen erkennen, annehmen und überwinden
- ✓ Zugang zur Arbeitswelt bzw. den Betrieben herstellen (wie z.B. Praktika)

Um Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf den Weg zu ebnen gilt es, flexible Ausbildungsmodelle zur Verfügung zu stellen. Einigkeit über zentrale Aspekte wie individuelle Karriereplanung der Jugendlichen, Zusammenarbeit und Vermeidung von Unübersichtlichkeiten im Interesse aller Beteiligten mit klaren Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten in inhaltlicher, personeller und finanzieller Hinsicht herrscht in der Literatur vor (Wetzel & Wetzel, 2001).

5 Bildungsmaßnahmen im Fokus

Überlegungen und Möglichkeiten für Bildungsmaßnahmen, wie Aspekte des Lebenslangen Lernens und lernförderliche Gestaltung von Unterricht und Schule umgesetzt werden können, wird anhand der beiden unten beschriebenen „Good-Practice-Projekte“ im Detail dargestellt. Gemeinsamkeiten der beiden Bildungsmaßnahmen zeigen sich in folgenden Bereichen:

- Zielgruppe sind Jugendliche mit Unterstützungsbedarf nach Pflichtschule am Übergang Schule-Beruf
- Inklusion und Barrierefreiheit als wesentliches Strukturmerkmal
- Lehrplan-Orientierung am Prinzip des Lebenslangen Lernen
- Individuelle Lernfortschrittskontrolle
- Zukunftsplanung mit Einbindung des sozialen Umfelds
- Zielgruppengerechte Vermittlung von Wissen mit Lernunterstützung
- Handlungsorientiertes Lernen eingebettet in betriebsnahe Praxisprozesse
- Sozialpädagogische Förderung

5.1 Inklusive Fachspezifische Schule („Inklusive FIT-Schule“)

In Kooperation mit dem Evangelischen Schulwerk A.B. Wien und der gemeinnützigen ITA GmbH, welche unter dem Dach der Helga Keil-Bastendorff Stiftung liegt, wurde im September 2011 die Inklusive Fachspezifische Schule für Individualisierte Teilausbildungen („Inklusive FIT-Schule“) ins Leben gerufen. Seit diesem Start wurde das pädagogische sowie organisatorische Konzept mehrmals durch MitarbeiterInnen Klausuren, Eltern- sowie TeilnehmerInnen-Fragebögen und ebenso TeilnehmerInnen Interviews evaluiert und den aktuellen

Gegebenheiten der Arbeitsmarktpolitischen Situation angepasst. (Weiskircher, Keil-Bastendorff, Hoffmann, & Gegenwarth, 2012)

5.1.1 Leitbild

In Anlehnung an die langjährigen Erfahrungen der Projektleitung und deren Team in der Arbeit mit kognitiv und körperlich behinderten Jugendlichen im Tagesstruktur- und Konduktiv-Mehrfachtherapeutischen-Bereich, wurde eine Schule geschaffen, welche eine Verbindung der Integrationsbestrebungen im Pflichtschulbereich und dem berufsbildenden Bereich bzw. dem ersten Arbeitsmarkt herstellt.

„Wer will, findet Wege!“ (Gegenwarth, Leitbild Inklusive FIT-Schule, 2012)

Die Inklusive FIT-Schule wurde als erste berufsbildende mittlere Schule (BMS) mit sozial- und sonderpädagogischem Schwerpunkt gegründet, um Jugendlichen, welche im regulären Schul- und Ausbildungssystem nicht Fuß fassen können, zu unterstützen. Die Idee dahinter ist es, ihnen mit genügend Zeit und Raum die Möglichkeit zu geben ihre Persönlichkeit zu entwickeln und zu festigen. Ziel ist es, den Jugendlichen individuelle Förderung zukommen zu lassen, sodass sie selbstbestimmt und eigenverantwortlich die Hürde am Übergang Schule-Beruf meistern, persönliche Probleme überwinden und zu einer realistischen Selbsteinschätzung ihrer Person sowie ihrer teils unklaren Vorstellung eines Berufswunsches kommen. Je nach Unterstützungsbedarf des Jugendlichen arbeiten die LehrerInnen mit verschiedenen Unterrichtsformen, um einerseits die Grundlagen des lebenslangen Lernens zu vermitteln und andererseits auf Basis von Fachkompetenz und Schlüsselqualifikation ein gestärktes Selbstbewusstsein des Jugendlichen zu erreichen.

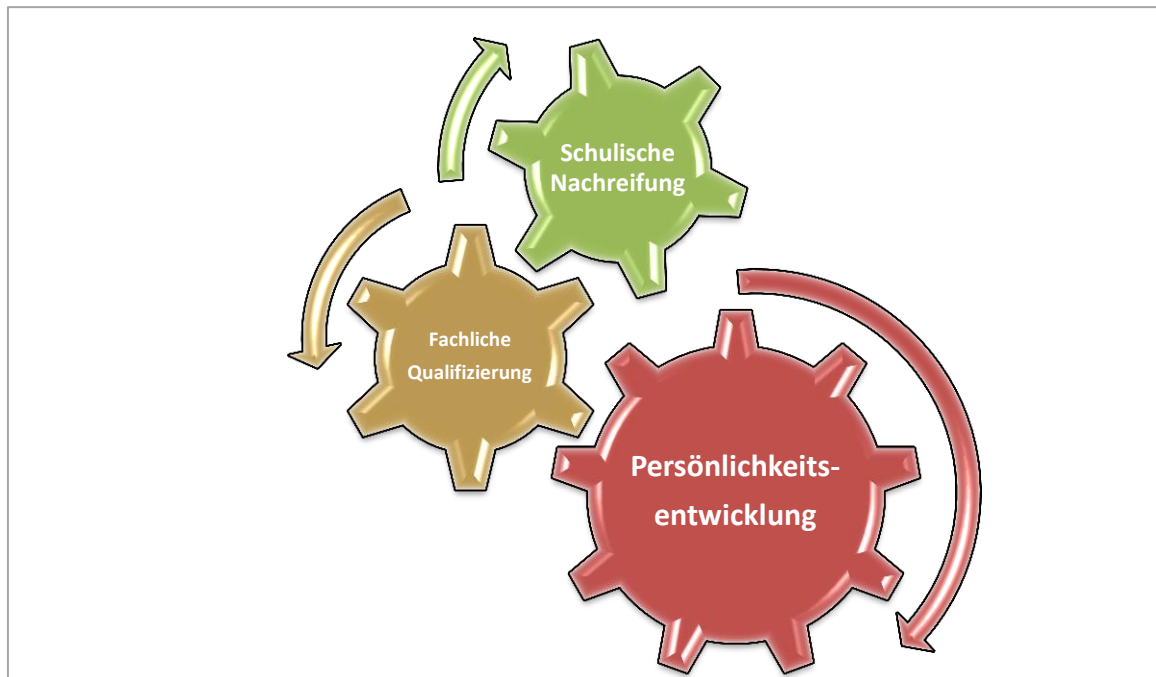


ABBILDUNG 5: BASISKOMPONENTEN DES UNTERRICHTSKONZEPTS DER INKLUSIVEN FIT-SCHULE NACH GEGENWARTH (2012)

Die aktive Einbindung des sozialen Umfelds des Jugendlichen ist dazu unabdingbar. Die Inklusive FIT-Schule orientiert sich an der UNO-Menschenrechtskonvention mit dem Ziel jungen Menschen mit Behinderungen als auch ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen unter einem inklusiven gemeinsamen Dach berufliche Ausbildung, sonderpädagogische Begleitung sowie Unterstützung und wirtschaftliche Ausrichtung nach Abschluss der Pflichtschule, anzubieten. (Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten, 2008)

In der Diakonie Bildung Wien fand man einen Projektpartner mit entsprechendem Leitbild, „(...) mit und nicht für Menschen zu arbeiten, um zu stärken und zu verändern“. (Erklärung der Konferenz Europäischer Kirchen zur Diakonie, 1995)

5.1.2 Zielgruppe

SchülerInnen der Inklusiven FIT-Schule haben die Pflichtschule abgeschlossen und ein Mindestalter von 15 Jahren. Das Spektrum an

Unterstützungsbedarf für Jugendliche in dieser Altersgruppe, welche sich am Übergang Schule-Beruf befinden ist heterogen und bedarf Zeit für eine fachgerechte Anamnese, um ein passendes individuelles Setting zu finden. Aus diesen Gründen gliedert sich der Schuleintritt in ein unverbindliches Erstgespräch, eine Schnupperwoche des Jugendlichen, sowie im Anschluss daran ein Reflexionsgespräch mit allen Beteiligten.

Zur Zielgruppe gehören Jugendliche mit leichter kognitiver und/oder körperlicher Behinderung und Jugendliche mit sozialer Benachteiligung bzw. ausgrenzungsgefährdete Jugendliche, die aufgrund ihrer momentanen Lebenssituation keine Berufsausbildungsstelle finden, eine solche abgebrochen haben, arbeitssuchend sind oder als teilarbeitsfähig bzw. ausbildungsunfähig beurteilt wurden und gegebenen Falles einer Tagesstruktur zugewiesen wurden. Ebenso gehören Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Entwicklungsbeeinträchtigungen/-verzögerungen, Sinnesbeeinträchtigungen, Disharmonischen Entwicklungsverlängerungen/-profilen und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten zur Zielgruppe. (Weiskircher, Keil-Bastendorff, Hoffmann, & Gegenwarth, 2012)

5.1.3 Konzept

Der Zugang zum Erfahrungsraum Arbeit ist für Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf reglementiert. Geplante Projekte mit authentischen, praxisbezogenen Problemstellungen sollen den SchülerInnen die Möglichkeit bieten, sich in Handlungs- und Lernfeldern auszuprobieren. Vernetzte Arbeitsabläufe werden so leicht erlebbar und erkennbar für die Jugendlichen.

Gerade in der heutigen schnelllebigen Zeit ist der Aufbau von menschlichen Beziehungen, Netzwerken und Peergroups für Persönlichkeitsentwicklung und Entwicklung von Fach- und Schlüsselqualifikationen unerlässlich. Wesentliche Grundlagen des Schulkonzepts sind deshalb der Aufbau eines Unterstützernetzes (angelehnt an das Konzept der Persönlichen Zukunftsplanung), Kontinuität der BetreuerInnen (konstantes BezugsbetreuerInnensystem) und Einsatz von MentorInnen in den externen Wirtschaftsbetrieben. Essentiell als Basisparameter gelten eine

personengerichtete Individualisierung, ein komplexes mehrdimensionales Ausbildungssetting und ein systematisches Miteinander aller Beteiligten.

Die Schule verfolgt einen handlungsorientierten Ansatz, Kompetenzen durch übergreifende Erfahrungsräume zu entdecken und zu entwickeln. Sie gliedert sich in einen modularen Aufbau mit verschiedenen Ausbildungsschwerpunkt-Bereichen. Dieser modulare Stufenprozess kann, individuell angepasst an die Schüler, unterschiedlich lange dauern.

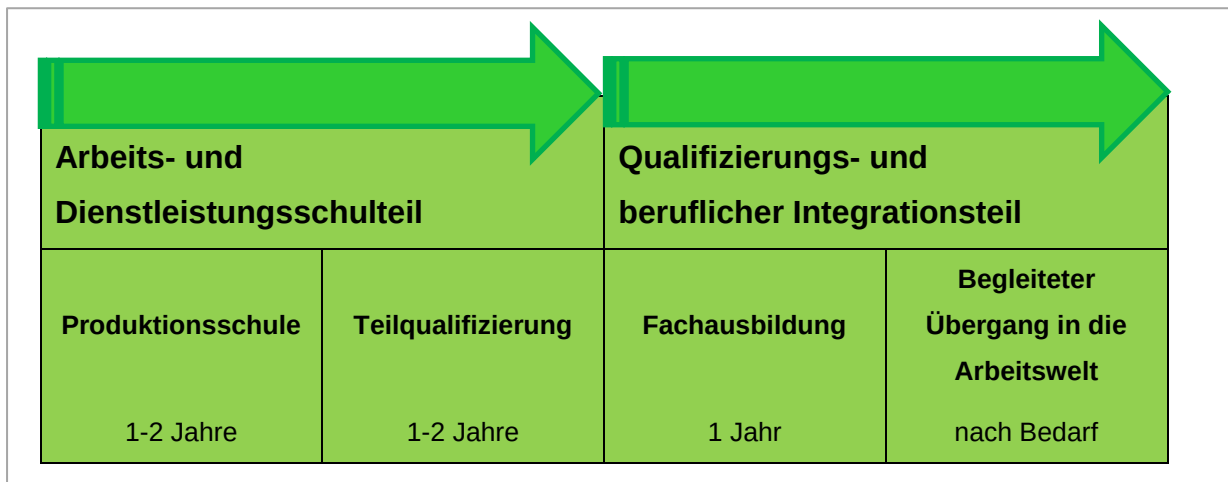


ABBILDUNG 6: MODULARER AUFBAU DER ANGEBOTE DER INKLUSIVEN FIT-SCHULE NACH GEGENWARTH (2012)

Zu Beginn der Inklusiven FIT-Schule befinden sich die SchülerInnen in der Produktionsschule, in welcher sie an zwei Tagen der Woche in der jeweiligen innerbetrieblichen Praxisgruppe berufsbezogene Aufgaben bearbeiten. Unterstützt wird dies durch einen halben Tag fachspezifischen Unterricht. Zusätzlich werden im ersten Produktionsschuljahr professionell begleitete Schnuppertage in externen Wirtschaftsbetrieben von den SchülerInnen absolviert, um so einen ersten Einblick in die Arbeitswelt zu erlangen und wichtige Informationen zur Orientierung zu sammeln, in welches Berufsfeld ihr Interesse sie zieht. Im zweiten Produktionsschuljahr absolvieren die SchülerInnen ein mindestens 4wöchiges Volontariat in einem Wirtschaftsbetrieb ihres Schwerpunktbereichs, welches so wie die Schnuppertage professionell, von internen MitarbeiterInnen, begleitet wird.

An den anderen drei Tagen der Woche werden die SchülerInnen in Persönlichkeits- und Allgemeinbildung unterrichtet und bekommen, angepasst an ihre Fähigkeiten, ein erlebnis- sowie sportpädagogisches Angebot. Die erste Zeit in der Produktionsschule bietet den Jugendlichen einen geschützten Rahmen für Orientierung, das Sammeln von Erfahrungen und Zeit zur Selbstfindung.

Nach entsprechender Konsolidierung und Aufstieg in die Teilqualifizierung bedeutet dies für die SchülerInnen eine Änderung der Wochenstruktur von zwei Tagen interner Praxis in den Gruppen hin zur Absolvierung ihrer Praxis in einem externen Wirtschaftsbetrieb an drei Tagen der Woche über das ganze Schuljahr hinweg. Aufgrund dessen verbringen sie circa 10-20 Wochenstunden in ihrem Berufsfeld, um Erfahrungen zu schöpfen. Unterstützung bekommen sie bei der Betriebsakquise, beim Bewerbungs- und Vorstellungsprozess sowie teilweise durch die Begleitung in die externe Praxis. Wie in der Produktionsschule bekommen die SchülerInnen an den restlichen Tagen der Woche, hier zwei Tage, Persönlichkeits- und Allgemeinbildung sowie ein inklusives erlebnis- und sportpädagogisches Angebot.

Die SchülerInnen können bei Bedarf das Angebot einer Schulpsychologin in Anspruch nehmen. Dabei wird, ohne fixen Zeitrahmen, im Einzelsetting auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Probleme der Jugendlichen eingegangen. Ebenso Schwerpunkt in der Inklusiven FIT-Schule sind freiwillige, als auch verpflichtende Angebote im Sport und Freizeitbereich, welche unter den Gesichtspunkten Qualität, Professionalität und Aktivität stattfinden. Die Jugendlichen sollen gemeinsam in der Gruppe Erfahrungen sammeln und in den unterschiedlichsten Projekten sowohl im Winter als auch im Sommer ihre eigenen Grenzen und Möglichkeiten kennen lernen. Die Projekte teilen sich in ein bis vierwöchige Workshop Angebote als auch in laufende Projekt wie zum Beispiel dem Freizeitnetzwerk, in welchem die SchülerInnen unter sozialpädagogischer Betreuung Möglichkeiten erfahren, ihre freie Zeit sinnvoll zu erleben. (Weiskircher, Keil-Bastendorff, Hoffmann, & Gegenwarth, 2012)

5.1.4 Lernorte

Unabdingbar ist die Kooperation aller Lernorte, um für die SchülerInnen die Voraussetzungen für eine handlungsorientiert ausgerichtete berufliche Ausbildung zu gewährleisten. Ähnlich wie bei der dualen Berufsausbildung (Lehre) wird hier das Konzept an 3 Lernorten umgesetzt. Die unterschiedlichen Funktionen und Aufgaben der verschiedenen Lernorte bietet den SchülerInnen ein individuelles Herangehen an lernen, stellt jedoch LehrerInnen und MitarbeiterInnen vor erhöhten Koordinationsaufwand, der jedoch zum Erreichen des gemeinsamen Ausbildungsziels unabdingbar ist.

Am Lernort „Schule“ liegt neben den Allgemein- und persönlichkeitsbildenden Fächern zu Beginn das Hauptaugenmerk auf Orientierung, Stabilisierung und Nachreifung. Aufgrund der Klassengröße von maximal 12 SchülerInnen pro Unterrichtsgruppe, lässt sich fächer- sowie klassenübergreifender Projektunterricht gut realisieren. Ebenso gibt es den LehrerInnen die Möglichkeit eine Individualisierung der Unterrichtsinhalte zu praktizieren.

Die realitätsnahe Vermittlung von praktischen Fachkompetenzen und Fertigkeiten werden innerbetrieblich am Lernort „Interne Praxis“ in fünf verschiedenen Berufsfeldern angeboten. Diese sind Landwirtschaft (Schwerpunkt: biologischer Gartenbau), Personenbetreuung (Schwerpunkt: Kindergarten und Haushalt), Gastronomie (Schwerpunkt: Kochen und Gästebetreuung), Tierpflege (Schwerpunkt: Pferdepflege) und Handel und Verwaltung (Schwerpunkt: Veranstaltungsmanagement und neue Medien). Das Hauptaugenmerk liegt hier einerseits in der Entwicklung von persönlichen Zielen der SchülerInnen, in Hinblick auf ihre Ausbildung und ihren Berufswunsch, andererseits im Unterrichten von theoretischem Fachwissen.

Der Lernort „Externe Praxis“ in Wirtschaftsbetrieben bietet in Fortdauer der Ausbildung den SchülerInnen immer mehr die Möglichkeit eines Abgleichs ihrer eigenen erworbenen Fähigkeiten mit den Anforderungen der Arbeitswelt. Notwendigkeit ist hier eine laufende Praxisreflexion mit den begleitenden

Jobcoaches. Der in Blöcken statt findende Fachunterricht in der Gruppe gibt den SchülerInnen Freiraum zum Austausch und zu gegenseitigem Feedback. (Weiskircher, Keil-Bastendorff, Hoffmann, & Gegenwarth, 2012)

5.1.5 Ziele

Ziel ist das Erreichen eines für jeden Jugendlichen höchstmöglichen Grades an beruflicher Arbeitsintegration, aber ebenso gesellschaftlicher und sozialer Inklusion. Dabei wird vor allem in Bezug auf die Begleitung und Betreuung an den unterschiedlichsten Schnittstellen wie Wirtschaft, weiterführende Ausbildung oder sonstige Maßnahmen, auf Nachhaltigkeit gesetzt.

Momentan bildet den Abschluss der Ausbildung der Inklusiven FIT-Schule eine vom BMUKK anerkannte, schriftliche und mündliche Kommissionelle Prüfung zur/zum Qualifizierten FachhelferIn. (Weiskircher, Keil-Bastendorff, Hoffmann, & Gegenwarth, 2012)

5.2 AusbildungsFIT („A-FIT“)

Die ProVita Bildungs gemeinnützige GmbH, welche Teil der Helga Keil-Bastendorff Privatstiftung ist, bietet im Auftrag des Sozialministerium Service (Landesstelle Wien) ein Projekt für Jugendliche und junge Erwachsene zur Erlangung und Festigung einer grundlegenden Ausbildungsreife und Berufswahlentscheidung an, genannt AFIT. Schwerpunkt ist es, den Jugendlichen einen Entwicklungs- und Lernraum zu ermöglichen, in welchem sie zur eigenständigen Entwicklung eines individuellen Kompetenzprofils sowie zukunftsfähiger beruflicher und ausbildungsrelevanter Perspektiven gelangen (Gegenwarth & Draxlbauer-Tsohohey, 2014).

5.2.1 Leitbild

Zielsetzung des Projekts AFIT ist das Erlangen einer individuellen Ausbildungsreife auf der Basis eines mehrschichtigen Kompetenzprofils, sowie einer begleiteten Berufswahlentscheidung in bestmöglicher Zusammenarbeit mit dem sozialen Umfeld. Nahreifung als zentraler Punkt für Chancengerechtigkeit für Jugendliche und junge Erwachsene bezüglich der individuellen Lebens- und Berufschancen sollen so gewährleistet werden. Sekundärer sind Ziele der Vorbereitung auf Lehr- und Ausbildungsverhältnisse.

Die Maßnahme gliedert sich in verschiedene Bausteine und Module über einen Durchführungszeitraum von 12 Monaten, welcher bei Bedarf über maximal 24 Monate gehen kann. Herausstechendes Merkmal am Projekt AFIT ist der modulare, individuelle Kompetenzerwerb aus Kernkompetenzen und Veränderungskompetenzen. Prozesse der Persönlichen Zukunftsplanung und eines Individuellen Casemanagements begleiten die TeilnehmerInnen im gesamten Projektverlauf und bilden in enger Kooperation mit dem sozialen Umfeld die Eckpfeiler. Jugendliche mit Unterstützungsbedarf können so ihren Fähigkeiten und Kompetenzen entsprechend lernen, Akteure ihrer eigenen Entwicklung zu werden (Gegenwarth & Draxlbauer-Tsohohey, 2014).

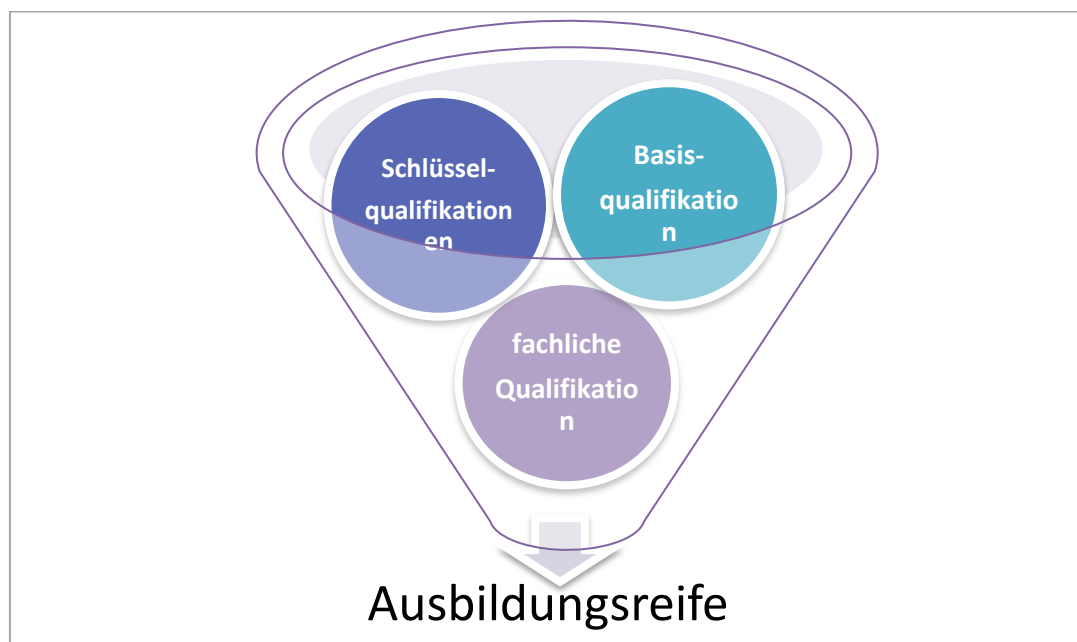


ABBILDUNG 7: TRANSDISZIPLINÄRE MODULKATEGORIEN DES PROJEKTS AFIT NACH GEGENWARTH (2014)

5.2.2 Zielgruppe

Zielgruppe sind Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 15 bis 24 Jahren, welche mit der Absolvierung einer Berufsausbildung (auch Teilqualifizierung) aufgrund von fehlenden Voraussetzungen im Bereich der Basiskompetenzen (wie Kulturtechniken, soziale Kompetenzen) und Schlüsselkompetenzen überfordert sind. Ebenso zählen zum TeilnehmerInnenkreis Jugendliche die durch Schule und Ausbildung bereits sozial ausgegrenzt oder davon bedroht sind. Dies sind Schulabbrecher, Jugendliche die einen erschwerten Übergang von Schule in den regulären Arbeitsmarkt haben, keine persönliche Ausbildungsperspektive für sich gefunden haben oder an anderen beruflichen Integrationsversuchen gescheitert sind (Gegenwarth & Draxlbauer-Tsohohey, 2014).

5.2.3 Konzept

Gemeinsam mit dem Jugendcoaching wird ein strukturiertes Aufnahme- und Abklärungsverfahren durchgeführt. Die Aufnahme in das Projekt ist an eine positive Beurteilung aus allen Projektteilen nach den Schnuppertagen, sowie an eine konkrete Zielvereinbarung im Aufnahmegespräch, als Aufnahmekriterien gebunden. Persönliche Voraussetzungen der TeilnehmerInnen sind, Bereitschaft zur systematischen Entwicklung größtmöglicher Selbständigkeit und Persönlichkeitsentfaltung und Bereitschaft zur Festigung des bereits erworbenen Bildungsstandes. Außerdem müssen die TeilnehmerInnen ihre Ausbildung und Nachqualifizierung als auch einen nachhaltigen Eintritt in ein weiterführendes berufliches Setting als Ziel haben.

Um die Stärken jeder/jedes Einzelnen optimal durch die Maßnahme zur Entfaltung kommen zu lassen, bedarf es einer Feststellung, welche Unterstützungssysteme und Hilfen für sie/ihn notwendig sind, um eine Ausbildung zu beginnen. In Zusammenarbeit mit dem internen Coaching ist bei Eintritt daher die Erstellung eines individuellen Entwicklungsplans unabdingbar (Gegenwarth & Draxlbauer-Tsohohey, 2014).

5.2.4 Lernorte

Das Projekt AFIT verfolgt einen handlungsorientierten Bildungsansatz, bei dem reale soziale Situationen genutzt werden, um strukturierte Lernherausforderungen zu schaffen, bei denen die TeilnehmerInnen gezielt Kompetenzen durch Reflexions- und Transferprozesse erwerben können.



ABBILDUNG 8: LERN- UND QUALIFIZIERUNGSORTE IM PROJEKT AFIT NACH GEGENWARTH (2014)

Die Wissenswerkstatt bietet Schwerpunkte der Persönlichkeitsbildung wie Lebensorientierungstraining, Ethik, Arbeitsorientierungstraining und bei Bedarf auch Förderung in Allgemeinbildung. In enger Zusammenarbeit bewegt sich die Sozialräumliche Arbeit mit der Sport und Outdoorpädagogik, wo neben Bewegung und Psychomotorik, Selbsterfahrung und –reflexion, Gruppen- und Teambuilding im Vordergrund stehen (Gegenwarth & Draxlbauer-Tsohohey, 2014).

Das Projekt bietet sechs Berufsfelder in unterschiedlichen Kombinationen an. Besonderheit des Projekts bildet die sogenannte Übungsfirma („ÜFA“) in den Trainingsmodulen, in welcher die TeilnehmerInnen in einer weitgehend

nachgebildeten Firma mitarbeiten, um wirtschaftliche Systeme möglichst realitätsnah simuliert wahrzunehmen und an diesem vereinfachten Modell zu lernen. Betriebliche Abläufe sollen transparent gemacht werden, um den TeilnehmerInnen einen Rahmen zu geben Fertigkeiten und neue Fähigkeiten anwenden zu können, sie zu vernetzen und wieder neue Kompetenzen zu erleben und zu lernen. In der ÜFA geht es weniger um ein florierendes Geschäft, sondern vielmehr darum simulierte Realsituationen und Gelegenheiten zu schaffen, erworbene Wissensbausteine anwenden zu können, um so, durch verknüpfted Denken und Handeln, wirtschaftliche Gesamtzusammenhänge aus mehreren Blickwinkeln für sich zu erschließen.

Die zur Seite Stellung eines Schwerpunktcoaches zur individualisierten personenzentrierten Entwicklungsplanung und –begleitung, ist Grundlage des Konzepts. Persönliche Zukunftsplanung wird so konstant in konsequenter Einbeziehung aller am Prozess Beteiligten erarbeitet, um gezielte Veränderungsprozesse zu fördern (Gegenwarth & Draxlbauer-Tsohohey, 2014).

5.2.5 Ziele

Ziel des Projekts ist es, Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten notwendige Basiskompetenzen die sie im Rahmen ihrer Schulpflicht nicht entwickeln konnten effektiv und effizient nachzuholen, um eine fortführende Ausbildung oder den Einstieg ins Berufsleben zu bewältigen. Auf unterschiedlichen Ebenen werden im Training Sozialkompetenzen und/oder Kulturtechniken geschult und personenzentrierte Schwerpunkt gesetzt, ausgehend vom individuellen Potenzial. Abschließend wird gezielt eine konkrete Empfehlung für den nächsten Ausbildungsschritt gemacht und noch innerhalb des Settings vorbereitet und begleitet (Gegenwarth & Draxlbauer-Tsohohey, 2014).

6 Ziel der Untersuchung

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, Meinungen und Einstellungen von SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf zum Thema Unterricht und Schule zu erheben, um so zu Merkmalen einer lernförderlichen Unterrichts- und Schulgestaltung zu gelangen.

Die voran angeführten Kapiteln stellen aus dem breiten Forschungsfeld zum Thema Unterrichts- und Schulgestaltung einzelne Theorien dar und es wurde deutlich, dass sich einerseits ein großes Spektrum an Merkmalen lernförderlichen Unterrichts- und Schulgestaltung beschreiben lässt und andererseits diese Merkmale zur Förderung von Lebenslangem Lernen unerlässlich sind. Um Lebenslanges Lernen optimal, durch lernförderliche Maßnahmen zur Unterrichts- und Schulgestaltung, zu entwickeln und zu fördern, standen daher der Blickwinkel der SchülerInnen auf Unterricht und Schule, sowie die Bedürfnisse der SchülerInnen im Fokus.

Um herauszufinden wie die tatsächliche Meinung von SchülerInnen zum Thema Unterricht und Schule ist, bietet sich zur Lieferung von produktiven Ergebnissen eine qualitative Befragung an (Mayring, 1999), weshalb diese Methode für die vorliegende Untersuchung gewählt wurde.

Eine Vorstudie zu diesem Themenbereich wurde im Rahmen des Sparkling-Science³-Projekts mit dem Titel „Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen – die gemeinsame Sicht von SchülerInnen und WissenschaftlerInnen“, eine qualitative Untersuchung von Würzl (2013) durchgeführt. In dieser wurden SchülerInnen aus der Sekundarstufe zu lernförderlicher Unterrichts- und Schulgestaltung befragt. Die vorliegende Arbeit wurde an diese Studie angelehnt. In der Ergebnisdiskussion werden die Stichproben der beiden Studien verglichen. Eine Studie von Spiel und Schober (2002) bei welcher SchülerInnen nach ihren bevorzugten Lernorten, -inhalten und -methoden befragt wurden ist eine der wenigen Studien, die in Österreich zu diesem Themenbereich gemacht wurden und wird hier der Vollständigkeit halber erwähnt.

³ Sparkling Science ist ein europäisches Forschungsprogramm des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft im Bereich wissenschaftlicher Nachwuchsförderung. Die Besonderheit ist, dass WissenschaftlerInnen Seite an Seite mit Jugendlichen an aktuellen Forschungsthemen arbeiten.

6.1 Fragestellungen

Aus der Theorie ergaben sich folgende grundlegende Fragestellungen:

Wie stellen sich SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf einen Unterricht vor, in dem sie gut lernen können?

Wie stellen sich SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf eine Schule vor, in der sie gut lernen können?

Weiters blieb zu untersuchen, ob sich in den Antworten von Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf Geschlechtsunterschiede in deren Vorstellungen von lernförderlicher Unterrichts- und Schulgestaltung abbildeten. Es wurde nachstehende Fragestellung formuliert:

Haben Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf unterschiedliche Vorstellungen von einem lernförderlichen Unterricht?

Haben Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf unterschiedliche Vorstellungen von einer lernförderlichen Schule?

Um zu ermitteln in wie weit sich SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf aus den beiden befragten Bildungsmaßnahmen in ihren Erwartungen von lernförderlicher Unterrichts- und Schulgestaltung unterscheiden, wurden nachstehende Fragen gestellt:

Haben SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf aus den zwei beschriebenen Bildungsmaßnahmen unterschiedliche Vorstellungen von einem lernförderlichen Unterricht?

Haben SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf aus den zwei beschriebenen Bildungsmaßnahmen unterschiedliche Vorstellungen von einer lernförderlichen Schule?

Im zweiten Teil dieser Arbeit wurden nun die beschriebenen Fragestellungen anhand der Ergebnisse der durchgeführten empirischen Untersuchung beantwortet. Die folgenden Kapitel zeigen die gewählte Methode,

die befragte Stichprobe und das Erhebungsinstrument sowie die Datenauswertung. Die befragte Stichprobe wurde schon zuvor detailliert im Theorieteil in der Beschreibung der Bildungsmaßnahmen beschrieben. Abschließend gliedern sich Ergebnisdarstellung, Zusammenfassung und Diskussion.

III. EMPIRISCHER TEIL

7 Methode

In diesem Kapitel wird die methodische Vorgehensweise vorgestellt, welche zur Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Populationsstichproben herangezogen wurde. Außerdem wird Bezug genommen auf die Vorstudie in diesem Themenbereich im Rahmen des Sparkling-Science-Projekts, von welchem der Fragebogen als Grundlage herangezogen wurde. Im Anschluss wird das adaptierte Erhebungsinstrument vorgestellt und die Durchführung der Untersuchung der Stichproben, sowie ein Augenmerk auf die Datenqualität gelegt. Abschließend wird noch zur Auswertung der Qualitativen Daten das Auswertungsinstrument, die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und ebenso das auf der Vorstudie aufbauende Kategorisierungssystem (Würzl, 2013) vorgestellt.

7.1 Stichprobe

Die getestete Stichprobe besteht aus 80 TeilnehmerInnen aus zwei Maßnahmen aus Wien (Inklusive Fachspezifische Schule für Individualisierte Teilausbildungen, Projekt AusbildungsFIT) für Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf am Übergang von Pflichtschule in eine weiterführende Ausbildung oder den Arbeitsmarkt. Daten von insgesamt 35 Teilnehmerinnen und 45 Teilnehmern fließen in die Analyse ein. Dies ergibt einen Anteil von 43,75% weiblichen Teilnehmerinnen. Das Alter der Testpersonen liegt zwischen 15 und 28 Jahren, wobei der Median mit ~ 18 Jahren berechnet wurde. (siehe Tabelle 2)

TABELLE 2: AUFTEILUNG DER TESTPERSONEN IN GESCHLECHT NACH MAßNAHMEN

	M a ß n a h m e n		
	Inklusive FIT-Schule	AusbildungsFIT	Gesamtanzahl
Anzahl der weiblichen Testpersonen	23	12	35
Anzahl der männlichen Testpersonen	20	25	45
Gesamtanzahl	43	37	80

Zur Qualitätsverbesserung des entworfenen Erhebungsinstruments wurden im Vorfeld der Untersuchung 4 Pretests mit TeilnehmerInnen (je 2 TeilnehmerInnen pro Bildungsmaßnahme) durchgeführt, welche von der Stichprobe ausgeschlossen wurden und nicht in die Auswertung eingehen.

In Hinblick auf die Beantwortung der offenen Fragen, welche das Datenmaterial für den empirischen Teil dieser Untersuchung bilden, kann festgehalten werden, dass bei den Testpersonen eine hohe Antwortquote besteht, obwohl die Beantwortung der einzelnen offenen Fragen freiwillig war. Nur eine Testperson (1,25% der Befragten) gab auf die zwei offenen Fragen keine verwertbare Antwort, während 75 Testpersonen (93,75%) bei beiden offenen Fragen Antworten gaben. 5% der Befragten, dies sind 4 TeilnehmerInnen, haben ihre Meinung bei einer Frage geschrieben. Ein ausgeprägtes Interesse sowie eine Antwortbereitschaft für die Thematik sind bei den TeilnehmerInnen daher anzunehmen.

7.2 Erhebungsinstrument

Um konzeptuell am Sparkling-Projekt anschließen zu können wurde der vorhandene Fragebogen teilweise übernommen, jedoch Aufgrund der unterschiedlichen Stichprobe neu als Online-Fragebogen angelegt. Gemeinsam

mit meiner Kollegin Frau Julia Neukam entwickelten wir einen Online-Fragebogen, welcher ähnlich wie im Sparkling-Projekt einen qualitativen sowie anschließend einen quantitativen Frageteil beinhaltet, um die Datenerhebung der in Frage kommenden Stichprobe gemeinsam zu testen. Besonders unter der Berücksichtigung, dass die Testpersonen Jugendliche mit heterogenem Unterstützungsbedarf sind, wurde Augenmerk auf die Sicherstellung der Datenqualität gelegt, welche weiter unten noch genauer erläutert wird. Strukturell gliedert sich der Online-Fragebogen in fünf Abschnitte. Zu Beginn, nach der allgemeinen Einleitung gliedern sich die zwei offenen qualitativen Fragen, die für diese Untersuchung relevant sind. Im Anschluss folgt der quantitative Teil des Fragebogens mit den Bereichen „Umgang mit Misserfolg“, „Zielorientierung“ und „Selbsteinschätzung“ basierend auf einer 4-stufigen Likertskala, welcher jedoch unerheblich für diese Fragestellung ist und die Grundlage der quantitativen Arbeit von Frau Neukam bildet. Abschließend sind Fragen zu den soziodemographischen Daten, sowie eine anonyme Kodierungsfrage, für die mögliche persönliche Rückmeldung, angeschlossen.

Ohne Zwang, in jeweils vier leeren Textfeldern, pro Qualitativer Frage, können die Jugendlichen ihre Meinungen und Ansichten zu lernförderlichem Unterricht bzw. lernförderlicher Schule formulieren. (siehe Abbildung 9) Die dazu vorgegebenen Fragen lauten:

1. Was macht einen Unterricht aus, in dem du gerne lernst?
Denke bitte konkret an Unterricht!
2. Stell dir vor, du gehst in die Schule, in der du am besten lernen kannst. Bitte beschreibe diese Schule!
Schreibe alles dazu auf, was dir dazu einfällt!

3% ausgefüllt

1. Was macht einen Unterricht aus, in dem du gerne lernst?

Denke bitte konkret an Unterricht!

Weiter

ABBILDUNG 9: BEISPIELITEM DER QUALITATIVEN FRAGEN

Nach Fertigstellung des Fragebogens wurde dieser zur Pre-Testung an je 2 SchülerInnen der beiden Bildungsprojekte in einem eins-zu-eins Setting mit der Methode des „Lauten Denkens“ (Ericsson & Simon, 1993) vorgegeben, um mögliche noch vorhandene Problematiken heraus zu filtern. Im Anschluss an die Pre-Testung wurde der Fragebogen nochmals überarbeitet.

7.3 Durchführung und Sicherstellung der Datenqualität

Vorgegeben wurde der selbst entworfene Online-Fragebogen in den PC-Räumen der jeweiligen Maßnahme, in Gruppen zu je 8 Personen, an je 3 Tagen. Die Erhebungsphase dauerte von 20.01.2015 bis 24.02.2015. Für die Bearbeitung wurden vorab 2 Stunden eingeplant, sodass die TeilnehmerInnen ohne Zeitdruck, je nach individueller Schnelligkeit, in Ruhe arbeiten konnten. So unterschiedlich die Beeinträchtigungen und der Unterstützungsbedarf der einzelnen Jugendliche ist, so unterschiedlich war auch die Dauer der

Bearbeitung, welche jedoch im Durchschnitt bei circa 45 Minuten für den gesamten Fragebogen lag.

Aufgrund der speziellen Stichprobe mit Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf war die Sicherstellung der Datenqualität gesondert im Fokus, um eine hohe ökologische Validität bei gleichzeitiger Einhaltung aller wissenschaftlichen Kriterien zu gewährleisten (Kubinger, 2009). Wir entschieden uns für eine Vorgabe am PC, um handschriftlichen Problemen einiger TeilnehmerInnen bzw. Problemen bei der Lesbarkeit deren Schrift aus dem Weg zu gehen. Im Vergleich zu den Vorstudien im Sparkling-Science-Projekt ist dieser Fragebogen kürzer. Das Layout und die Schriftgröße wurden optimiert und die Formulierungen einiger quantitativer Frageitems wurden abgeändert. Eingehend haben wir uns auch mit der Kritik aus den Vorstudien nach Würzl (2013) beschäftigt, welche die inhaltliche Bandbreite der Antworten als zu klein darstellte, was sich auch für uns im Vorfeld als problematisch in Hinblick auf die vorhandene Stichprobe mit Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf darstellte. Als Möglichkeit zur Erhöhung der Bandbreite der Antworten, gaben wir den Testpersonen im Fragebogen bei den beiden qualitativen Fragen, je vier freie Felder vor. Die schwierigeren zwei offenen Fragen wurden zu Beginn des Fragebogens dargeboten, um bei den freien Antwortmöglichkeiten optimale Konzentration der SchülerInnen zu gewährleisten.

Für eine bestmögliche Konzentration während der Testung instruierten wir die Gruppen vorab ihre Handys auszuschalten, notwendige Toilettengänge nur am Anfang der Instruktion zu tätigen und bei Bedarf eine Trinkflasche bereitzustellen. Die TeilnehmerInnen saßen höchstens mit zwei weiteren Personen in einer Tischreihe und fanden als kleinen Motivationsanreiz einen Schokoriegel zu Beginn auf ihrem Platz.

Um die unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen der Jugendlichen optimal zu unterstützen wurde der gesamte Fragebogen mit Beamer projiziert. Die Instruktion sowie allfällige Fragen wurden mündlich erklärt. Während der Bearbeitung des Fragebogens konnten die SchülerInnen bei Verständnisproblemen nachfragen.

Die zum Schluss angeschlossene Kodierungsfrage sollte den TeilnehmerInnen anonym die Möglichkeit geben, an jeweils zwei fixen Terminen im Juni 2015 an ihren Schulstandorten, Feedback über ihre quantitativen

Ergebnisse zu bekommen. Die Art und Formatierung der Kodierungsfrage stellte für mehrere TeilnehmerInnen eine große Herausforderung dar.

7.4 Auswertungsinstrument

Nach Bortz & Döring stellt die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ein passendes Instrument dar, um Textmaterial auf inhaltliche Aussagen zu interpretieren. Hier werden Rückschlüsse vom Text der Personen auf die Meinungen, Ansichten und Einstellungen der Personen gezogen. Als Basis der vorliegenden Arbeit diente die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Im Anschluss wird die Methode erklärt sowie die entworfenen Kategoriensysteme dargestellt.

7.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Laut Mayring (2010) ist das Ziel einer qualitativen Inhaltsanalyse, fixierte Kommunikation systematisch und regelgeleitet zu analysieren, um so theoriegeleitet Rückschlüsse aus bestimmten Aspekten der Kommunikation zu ziehen. Da es sich nicht immer ausschließlich um Inhalte der Kommunikation handelt wäre der Begriff kategoriengeleitete Textanalyse wohl zeitgemäßer. Um den Auswertungsprozess für Andere nachvollziehbar zu halten und damit die Interpretation der Daten nicht willkürlich passiert, sollte vorab ein Ablaufmodell erarbeitet werden (Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken , 2010). In Abbildung 10 ist ein adaptiertes Ablaufmodell der vorliegenden Untersuchung zu sehen.

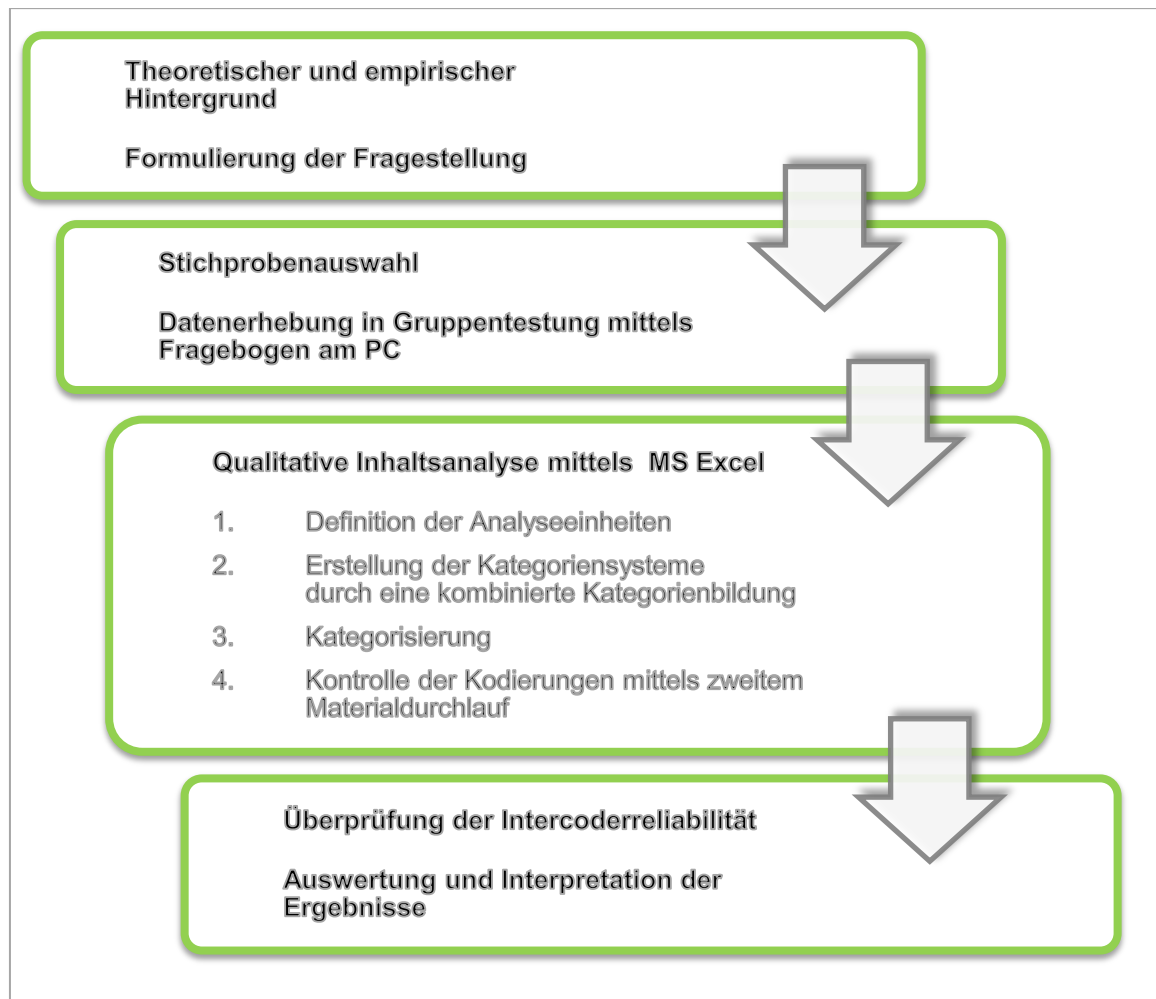


ABBILDUNG 10: INHALTSANALYTISCHES ABLAUFMODELL IN ANLEHNUNG AN MAYRING (2010)

Nach Formulierung der Fragestellung und passender Auswahl einer geeigneten Stichprobe gilt es, unter Berücksichtigung aller Gütekriterien, mit einem gewählten Erhebungsinstrument zur Gewinnung eines Ausgangsmaterials zu kommen (Mayring, 2010). In der zugrundeliegenden Erhebung wurde mittels eines Online-Fragebogens, das Datenmaterial von den SchülerInnen selbst eingegeben und lag somit leserlich und in schriftlicher Form am PC vor. Zu Beginn der Textanalyse müssen Analyseeinheiten bestimmt werden um die Genauigkeit der Inhaltsanalyse zu erhöhen. Die Kodiereinheit legt dabei den kleinsten Materialbestandteil fest der ausgewertet werden darf, was zum Beispiel auch nur ein Wort sein kann welches einer Kategorie zugewiesen wird. Unter Kontexteinheit versteht man den größten Textbestandteil der ausgewertet werden darf. Bei dieser Arbeit kann dies die gesamte Antwort auf die offene Frage sein,

welche auch über alle vier Textfelder verteilt vorliegen kann. Welche Elemente in welcher Reihenfolge ausgewertet werden, bestimmt die Auswertungseinheit (Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken , 2010). In vorliegender Arbeit wurde das Ausgangsmaterial der Testpersonen in Excel-Dokumente in die einzelnen offenen Fragen separiert und innerhalb des Datenblatts pro SchülerIn nacheinander kodiert.

Um die Intersubjektivität und somit die Nachvollziehbarkeit für andere Personen zu erlauben ist die Erstellung eines passenden Kategoriensystems unabdinglich. Zwei unterschiedliche Wege der Kategorienbildung lassen sich laut Mayring (2010) unterscheiden. Deduktive Kategorienbestimmung leitet sich ab aus theoretischen Überlegungen aus Voruntersuchungen, Theorien und dem bisherigen Forschungsstand, wohingegen sich die induktive Kategoriendefinition dahingehend unterscheidet das sich die Kategorien direkt aus dem Ausgangsmaterial heraus entwickeln. Eine Kombination aus beiden Modellen ist ebenso möglich und auch bei vorliegender Arbeit verwendet worden (Mayring, 2010). Aufgrund der Relevanz der Vorstudien des Sparkling-Science-Projekts nach Würzl (2013) und den erwarteten Antworten der SchülerInnen, wurden daraus deduktiv Kategorien gebildet (Würzl, 2013). Während der Datenanalyse wurden, im Kategoriensystem nicht besetzte Kategorien wieder gestrichen, sowie bei Bedarf um fehlende Kategorien induktiv erweitert um wesentliche Aspekte der Fragestellung aufzugreifen. Während der Datensichtung war zu erkennen, dass sich bei der Frage nach lernförderlicher Schulgestaltung viele Antworten der SchülerInnen auf Aspekte der Unterrichtsgestaltung bezogen und eine getrennte Betrachtung der Begriffe Unterricht und Schule für die Testpersonen schwierig war. Interessante Aspekte der Schulgestaltung (wie Schulverwaltung, Gestaltung der Schule, u.a.) blieben teilweise wenig beachtet bzw. mit Unterrichtsprozessen in Verbindung gesetzt. Diejenigen Antworten, welche sich auf die Unterrichtsgestaltung bezogen, wurden im Kategoriensystem zur Schulgestaltung aus dem Kategoriensystem zur Unterrichtsgestaltung weitgehend übernommen.

In den zwei verschiedenen Kategoriensystemen wurden die Unterkategorien möglichst klar und genau betitelt und mit detaillierter Beschreibung inklusive Kodierregeln und Ankerbeispielen versehen. Beim zweiten Materialdurchlauf wurden die Kategoriensysteme nochmals überarbeitet

um Unklarheiten bei der Kodierung möglichst gering zu halten. Die vollständigen Kategoriensysteme befinden sich im Anhang 1: Kategoriensysteme.

Um die Reproduzierbarkeit der Analyse zu überprüfen wurde von zwei unabhängigen Interraterinnen das Datenmaterial am Ende eigens kodiert, um so die Interraterreliabilität, also die Übereinstimmung mehrerer BeurteilerInnen, berechnen zu können (Bortz & Döring, 2006). Bei dem nach Cohen (1960) entwickelten Kappa-Koeffizienten kann von einer guten Übereinstimmung gesprochen werden, wenn dieser zwischen 0.60 und 0.75 liegt. Je näher der Kappa-Wert bei 1 liegt, desto höher ist die Übereinstimmung.

$$\kappa = \frac{p - p_e}{1 - p_e}$$

Für diese Formel gilt Folgendes:

- p ... Summe der Übereinstimmungen, mit $p = \sum f_{ii} / n$
- n ... Gesamtzahl der Kodierungen
- p_e ... Schätzung der zu erwartenden zufälligen Übereinstimmung, mit $p_e = 1/n^2 * \sum (f_{i.} * f_{.j})$
- $f_{i.}$... Zeilensummen
- $f_{.j}$... Spaltensummen

ABBILDUNG 11: FORMEL ZUR BERECHNUNG DES KAPPA-KOEFFIZIENTEN NACH COHEN (1960)

Jede der beiden Interraterinnen beurteilte jeweils 10 Testpersonen eines Kategoriensystems. Im Vorfeld bekamen sie eine mündliche sowie schriftliche Instruktion, die gesamten Kategoriensysteme inklusive Kodierregeln und Ankerbeispielen sowie ein Excel-Datendokument auf USB-Stick. Die errechneten Werte sind in Anhang 1: Kategoriensysteme ersichtlich.

7.4.2 Kategoriensystem zur Unterrichtsgestaltung

Das Kategoriensystem zur Unterrichtsgestaltung aus SchülerInnensicht wurde deduktiv in Kategorienbereiche, anhand der Vorstudien aus dem Sparkling-Science-Projekt nach Würzl (2013) sowie nach den vorhandenen

Theorien in dieser Arbeit unterteilt. Weitergehend induktiv wurden während der Kodierung die Unterkategorien sinngemäß den jeweiligen Oberkategorien zugewiesen beziehungsweise mit diesen erweitert. Zur besseren Übersicht sind in Tabelle 3: *Grundstruktur des Kategoriensystems zur Unterrichtsgestaltung*, die Kategorienbereiche mit den dazugehörigen Oberkategorien dargestellt. Eine detaillierte Übersicht der Unterkategorien finden sie in Anhang 1: Kategoriensysteme.

Die berechnete Intercoderreliabilität betrug $k=0.84$ und ist somit als sehr gut zu bewerten.

TABELLE 3: GRUNDSTRUKTUR DES KATEGORIENSYSTEMS ZUR UNTERRICHTSGESTALTUNG

Selbstbestimmungstheorie	
Selbstbestimmungstheorie - Autonomieempfinden	
1	Selbstbestimmung
Selbstbestimmungstheorie - Kompetenzerleben	
2	Konstruktive Feedbackkultur
3	Optimales Anforderungsniveau
Selbstbestimmungstheorie - Soziale Eingebundenheit	
4	Positiver Sozialer Umgang/Interaktionen
5	Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson	
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachliches Wissen	
6	Gutes fachliches Wissen
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachdidaktisches Wissen	
7	Gute Vermittlungskompetenz der Lehrperson
8	Anschaulicher Unterricht
9	Andere gewünschte Unterrichtsmethoden/-praktiken
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Pädagogisches Wissen	
10	Gute Klassenführung
11	Anregender Unterricht
Zusätzliche Aspekte zur Lehrperson	
Positive emotionale Persönlichkeitsaspekte der Lehrperson (nicht im Modell enthalten)	
12	Aufgeschlossene/umgängliche Lehrperson
Theorie der effektiven Schule	
Theorie der effektiven Schule - positive Lernumgebung	
13	Strukturierte (Lern-)atmosphäre
14	Angenehme (Lern-)atmosphäre
Physische Gestaltungsmerkmale von Lernräumen	
Physische Gestaltungsmerkmale von Lernräumen - adäquate äußere Gestaltung, Raumangebot und -ausstattung	
15	Geräumige Schule
16	Angemessene und intakte Ausstattung der Räumlichkeiten
Sonstige Kategorien	
17	Sonstiges

7.4.3 Kategoriensystem zur Schulgestaltung

Das Kategoriensystem zur Schulgestaltung aus SchülerInnen-sicht wurde deduktiv in Kategorienbereiche, anhand der Vorstudien aus dem Sparkling-Science-Projekt nach Würzl (2013) sowie nach den vorhandenen Theorien in dieser Arbeit unterteilt. Weitergehend induktiv wurden während der Kodierung die Unterkategorien sinngemäß den jeweiligen Oberkategorien zugewiesen beziehungsweise mit diesen erweitert. Zur besseren Übersicht sind in Tabelle 4: *Grundstruktur des Kategoriensystems zur Schulgestaltung*, die Kategorienbereiche mit den dazugehörigen Oberkategorien dargestellt. Eine detaillierte Übersicht der Unterkategorien finden sie in Anhang 1: Kategoriensysteme.

Die berechnete Interkoderreliabilität betrug $k=0.73$ und ist somit als gut zu bewerten.

TABELLE 4: GRUNDSTRUKTUR DES KATEGORIENSYSTEMS ZUR SCHULGESTALTUNG

Selbstbestimmungstheorie	
Selbstbestimmungstheorie - Autonomieempfinden	
1	Selbstbestimmung
Selbstbestimmungstheorie - Kompetenzerleben	
2	Konstruktive Feedbackkultur
3	Optimales Anforderungsniveau
Selbstbestimmungstheorie - Soziale Eingebundenheit	
4	Positiver Sozialer Umgang/Interaktionen
5	Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson	
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachliches Wissen	
6	Gutes fachliches Wissen
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachdidaktisches Wissen	
7	Gute Vermittlungskompetenz der Lehrperson
8	Anschaulicher Unterricht
9	Andere gewünschte Unterrichtsmethoden/-praktiken
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Pädagogisches Wissen	
10	Gute Klassenführung
11	Anregender Unterricht
Zusätzliche Aspekte zur Lehrperson	
Positive emotionale Persönlichkeitsaspekte der Lehrperson (nicht im Modell enthalten)	
12	Aufgeschlossene/umgängliche Lehrperson
Theorie der effektiven Schule	
Theorie der effektiven Schule - positive Lernumgebung	
13	Strukturierte (Lern-)atmosphäre
14	Angenehme (Lern-)atmosphäre
Physische Gestaltungsmerkmale von Lernräumen	
Physische Gestaltungsmerkmale von Lernräumen - adäquate äußere Gestaltung, Raumangebot und -ausstattung	
15	Geräumige Schule
16	Optisch ansprechendes Schulgebäude/-räume
17	Angemessene und intakte Ausstattung der Räumlichkeiten
18	Funktionales Schul- und Raumangebot
Sonstige Kategorien	
19	Sonstiges
20	Nicht zuordenbar

8 Ergebnisdarstellung

Über den Erwartungen lagen Menge und Vielfalt der Antworten auf die offenen Fragen der SchülerInnen auf lernförderlichen Unterricht und lernförderliche Schule. Die kodierten Antworten der SchülerInnen wurden in das Kategoriensystem in die jeweilige Unterkategorie mit der Ausprägung, Wert 1 für „genannt“ eingegeben. Jede Nennung (Kodierung) kann in der Unterkategorie pro Testperson nur einmal kodiert werden. Das heißt, auch bei mehreren Nennungen in derselben Unterkategorie ist die Ausprägung ebenso der Wert 1 für „genannt“. Dies gewährleistet, dass die Unterkategorien nicht falsch gewichtet werden. So wird ersichtlich wie viele bzw. welche SchülerInnen diejenige Unterkategorie genannt hatten. Im Anschluss werden alle Ausprägungen der Testpersonen der Unterkategorien summiert, um die Gesamtnennungen der Oberkategorien zu ersehen.

8.1 Lernförderlicher Unterricht und lernförderliche Schule aus SchülerInnen Sicht

8.1.1 Unterrichtsgestaltung

Auf die Frage: „Was macht einen Unterricht aus, in dem du gerne lernst? Denke bitte konkret an Unterricht!“ gab es insgesamt 322 abgrenzbare Nennungen der SchülerInnen von einer Gesamtstichprobe $n=80$. Wenig verwertbare Nennungen fielen unter der Oberkategorie „Sonstiges“ zusammen und waren insgesamt 18 Nennungen. Die Kategorie „Sonstiges“ enthielt: „erwünschte Fächer/unerwünschte Fächer“ (8 Nennungen), „Frage falsch verstanden, Thema verfehlt“ (7 Nennungen), „keine Antwort“ (1 Nennung) und „nicht interpretierbar oder Blödsinn (2 Nennungen). Tabelle 5: *Häufigkeiten der Oberkategorien zur Unterrichtsgestaltung* zeigt eine Übersicht der Anzahl der Nennungen, die Anzahl der Personen sowie den Prozentsatz der Personen an

der Gesamtstichprobe. Die am Häufigsten genannten sind bunt markiert.
(nämlich Kategorie 4, 11 und 13)

TABELLE 5: HÄUFIGKEITEN DER OBERKATEGORIEN ZUR UNTERRICHTSGESTALTUNG

Gesamtstichprobe		n= 80		
		Anzahl der Gesamtnennungen:	322	
Kategoriennamen:		Anzahl der Nennungen:	Anzahl der Personen:	% der Personen an Gesamtstichprobe:
1	Selbstbestimmung	16	16	20,00%
2	Konstruktive Feedbackkultur	3	3	3,75%
3	Optimales Anforderungsniveau	15	13	16,25%
4	Positiver Sozialer Umgang/ Interaktionen	53	38	47,50%
5	Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden	21	20	26,25%
6	Gutes fachliches Wissen	4	4	5,00%
7	Gute Vermittlungskompetenz der Lehrperson	18	18	22,50%
8	Anschaulicher Unterricht	18	14	17,50%
9	Andere gewünschte Unterrichtsmethoden/ - praktiken	19	18	22,50%
10	Gute Klassenführung	14	13	16,25%
11	Anregender Unterricht	55	40	50,00%
12	Aufgeschlossene/ umgängliche Lehrperson	22	20	25,00%
13	Strukturierte (Lern-) atmosphäre	40	35	43,75%
14	Angenehme (Lern-) atmosphäre	2	2	2,50%
15	Angemessene und intakte Ausstattung der Räumlichkeiten	4	4	5,00%
16	Sonstiges	18	15	18,75%

Mit herausstechendem Abstand an Nennungen sind die Oberkategorien „Positiver Sozialer Umgang/Interaktionen“, „Anregender Unterricht“ und „Strukturierte (Lern-)atmosphäre“ zu nennen. Fast die Hälfte der Antworten der SchülerInnen wird mindestens einmal in die jeweiligen Unterkategorien kodiert. Das zeigt klar, dass die Jugendlichen diese drei Bereiche als wesentlich für

lernförderliche Unterrichtsgestaltung halten. Vor allem „Anregender Unterricht“ mit den Unterkategorien wie z.B. „Spaß machender lustiger Unterricht“ und „Interessant, spannender Unterricht“ wurden oft genannt. Weitere oft genannte Wünsche sind „Einsatz von kooperativen Unterrichtsmethoden“ wie Gruppenarbeit und „Aufgeschlossene/umgängliche Lehrperson“. Weniger gefordert wurde eine „Konstruktive Feedbackkultur“, „Gutes fachliches Wissen“ des Lehrers und eine „Angenehme (Lern-)atmosphäre“.

TABELLE 6: HÄUFIGKEITEN DER MEIST GENANNTEN UNTERKATEGORIEN ZUR UNTERRICHTSGESTALTUNG

Kategoriennamen:		Anzahl der Nennungen:	% der Personen an Gesamtstichprobe:
3	Optimales Anforderungsniveau		
3.1	Kein zu schwieriger, überfordernder Lernstoff/ Unterricht	11	13,75%
4	Positiver Sozialer Umgang/ Interaktionen		
4.1	Positiver, respektvoller Umgang zwischen SchülerInnen	13	16,25%
4.3	Positiver, respektvoller Umgang zwischen Lehrpersonen/ und SchülerInnen	13	16,25%
4.4	Hilfestellung/ Unterstützung durch Lehrperson	9	11,25%
4.6	Gute Stimmung und gemütliche Atmosphäre in der Klasse	10	12,50%
5	Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden		
5.1	Kooperatives Arbeiten	18	22,50%
7	Gute Vermittlungskompetenz der Lehrperson		
7.1	Gute Vermittlung des Lernstoffs durch Lehrperson und Verstehen bei SchülerInnen	18	22,50%
11	Anregender Unterricht		
11.1	Spaß machender, lustiger Unterricht	26	32,50%
11.2	Interessanter, spannender Unterricht	13	16,25%
12	Aufgeschlossene/ umgängliche Lehrperson		
12.2	Nette, sympathische, freundliche Lehrperson	14	17,50%
13	Strukturierte (Lern-)atmosphäre		
13.1	Ruhige, ungestörte, ordentliche Arbeitsatmosphäre	23	28,75%

Rund ein Drittel der Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf gibt an „Spaß machender, lustiger Unterricht“ und „Ruhige, ungestörte, ordentliche Arbeitsatmosphäre“ zu wollen. Antworten in diesen beiden Unterkategorien sind beispielsweise „...wenn man Spaß haben kann im Unterricht...“ oder „...mit

Humor den Unterricht gestalten...“. Durchaus essentiell scheint den SchülerInnen die benötigte Ruhe während des Unterrichts zu sein, Beispiele wie „...man kann sich konzentrieren...“, „...im Unterricht sollte es ruhig sein...“ veranschaulichen dies gut. Mit 22,50% geben sie an, dass ihnen „Kooperatives Arbeiten“ und „Gute Vermittlung des Lernstoffs durch Lehrperson und Verstehen bei SchülerInnen“ wichtig sind. Dies bedeutet eine gemeinsame Erarbeitung des Lernstoffs in der Gruppe oder auch mit der Lehrperson sowie die Fähigkeit der LehrerInnen den Lernstoff individuell angepasst an die Gruppe so zu vermitteln, dass die SchülerInnen die Inhalte verstehen. Weiteres scheint den Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf ein Positiver Umgang zwischen den SchülerInnen sowie zwischen SchülerInnen und LehrerInnen durchaus wichtig zu sein. Ebenso, dass die Lehrperson nett und sympathisch sein soll steht hier mit dem Wunsch nach kooperativem Arbeiten in engem Bezug. Es zeigt bei den SchülerInnen den Wunsch nach sozialer Eingebundenheit in eine Gruppe. Unterstützung und Hilfestellung durch die Lehrperson mit 11,25% sehen die Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf auch als durchaus lernförderlich für den Unterricht an.

8.1.2 Schulgestaltung

Auf die Frage: „Stell dir vor, du gehst in die Schule, in der du am besten lernen kannst. Bitte beschreibe diese Schule! Schreibe alles dazu auf, was dir dazu einfällt!“ gab es insgesamt 310 abgrenzbare Nennungen von einer Gesamtstichprobe $n=80$. Ungefähr ein Viertel der Testpersonen gaben Nennungen, welche in der Oberkategorie „Sonstiges“ kodiert wurden. Dies waren insgesamt 22 Nennungen, nämlich „erwünschte Fächer/unerwünschte Fächer“ (5 Nennungen), „Frage falsch verstanden, Thema verfehlt“ (6 Nennungen) und „nicht interpretierbar oder Blödsinn (4 Nennungen). Die Unterkategorie „Eigene Schule genannt“ (3 Nennungen) mit Aussagen wie zum Beispiel „...ich liebe diese Schule...“ und ebenso die Unterkategorie „Größeres Freizeit-/Kursangebot“ (4 Nennungen) mit Aussagen wie zum Beispiel „...Freizeitmöglichkeiten...“ und „...Sportangebote für Schüler...“ wurden ebenso dieser Kategorie zugeteilt. Tabelle 7: *Häufigkeiten der Oberkategorien zur Schulgestaltung* zeigt eine Übersicht der Anzahl der Nennungen, die Anzahl der Personen sowie den

Prozentsatz der Personen an der Gesamtstichprobe. Die am Häufigsten genannten sind bunt markiert. (Nämlich Kategorie: 4, 13, 17, 18 und 19)

TABELLE 7: HÄUFIGKEITEN DER OBERKATEGORIEN ZUR SCHULGESTALTUNG

Gesamtstichprobe		n= 80		
		Anzahl der Gesamtnennungen:	310	
Kategoriennamen:		Anzahl der Nennungen:	Anzahl der Personen:	% der Personen an Gesamtstichprobe:
1	Selbstbestimmung	7	7	8,75%
2	Konstruktive Feedbackkultur	3	3	3,75%
3	Optimales Anforderungsniveau	10	8	10,00%
4	Positiver Sozialer Umgang/ Interaktionen	73	48	60,00%
5	Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden	1	1	1,27%
6	Gutes fachliches Wissen	3	3	3,75%
7	Gute Vermittlungskompetenz der Lehrperson	7	7	8,75%
8	Anschaulicher Unterricht	6	6	7,50%
9	Andere gewünschte Unterrichtsmethoden/ - praktiken	18	18	22,50%
10	Gute Klassenführung	8	8	10,00%
11	Anregender Unterricht	18	12	15,00%
12	Aufgeschlossene/ umgängliche Lehrperson	19	19	23,75%
13	Strukturierte (Lern-)atmosphäre	24	22	27,50%
14	Angenehme (Lern-)atmosphäre	5	5	6,25%
15	Geräumige Schule	18	18	22,50%
16	Optisch ansprechendes Schulgebäude/ -räume	11	10	12,50%
17	Angemessene und intakte Ausstattung der Räumlichkeiten	24	21	26,25%
18	Funktionales Schul- und Raumangebot	33	21	26,25%
19	Sonstiges	22	21	26,25%

Ungemein viele, nämlich 60% der Personen der Gesamtstichprobe, tätigen bei dieser Frage Aussagen zur Oberkategorie „Positiver sozialer Umgang/Interaktion“. Mit insgesamt 73 Nennungen sieht man hier deutlich,

welchen wichtigen Stellenwert soziale Eingebundenheit in eine Gemeinschaft, positiver respektvoller Umgang zwischen den SchülerInnen und LehrerInnen und eine gute Stimmung in der Schule für die TeilnehmerInnen hat. Fast jede/r dritte SchülerIn sieht eine „Strukturierte (Lern-)atmosphäre“, eine „Angemessene und intakte Ausstattung der Räumlichkeiten“ und ein „Funktionales Schul- und Raumangebot“ als grundlegenden Bestandteil von lernförderlicher Schulgestaltung. Im Unterschied zur Frage nach lernförderlicher Unterrichtsgestaltung kommen hier deutlich konkrete Nennungen in Bezug zu Gestaltungsmerkmalen von Schule und Lernräumen zu tragen. Zu einer lernförderlichen Schule, gehören laut SchülerInnen ein guter Zustand der Räume, zudem genügend Räume sowie Platz (im Schulgebäude als auch im Hofbereich oder Garten), um den Unterricht für das jeweilige Fach funktional passend und auch differenziert durchführen zu können. Eine weitere Erwartung der SchülerInnen ist das vorhanden sein einer Mittagskantine oder auch die Benutzungsmöglichkeit einer Küche um sich Speisen selbst zubereiten zu können. Aus Gründen der Barrierefreiheit wird von einigen TeilnehmerInnen eine gute Anbindung an das Öffentliche Verkehrsnetz genannt. Der Wunsch nach „Andere gewünschte Unterrichtsmethoden/ -praktiken“ wie Beispielsweise in Unterkategorie „Mehr Sport/ Bewegung im Unterricht“, wurde 10 Mal kodiert.

Ebenfalls recht oft, nämlich mit 19 Nennungen in der Kategorie „Aufgeschlossene/ umgängliche Lehrperson“ wurden Aussagen kodiert aus denen hervorgeht, dass die SchülerInnen eine Lehrperson mit emotional positiven Persönlichkeitsaspekten möchten, wie zum Beispiel Humor, Sympathie und Freundlichkeit.

In Tabelle 8: *Häufigkeiten der meist genannten Unterkategorien zur Schulgestaltung* zeigen sich die von den SchülerInnen am häufigsten genannten Aspekte zur lernförderlichen Schulgestaltung im Detail, mit Anzahl der Nennungen sowie dem Prozentsatz der Personen an der Gesamtstichprobe.

TABELLE 8: HÄUFIGKEITEN DER MEIST GENANNTEN UNTERKATEGORIEN ZUR SCHULGESTALTUNG

Kategoriennamen:		Anzahl der Nennungen:	% der Personen an Gesamtstichprobe:
4	Positiver Sozialer Umgang/ Interaktionen		
4.1	Positiver, respektvoller Umgang zwischen SchülerInnen	32	40,00%
4.3	Positiver, respektvoller Umgang zwischen Lehrpersonen/ und SchülerInnen	12	15,00%
4.6	Gute Stimmung und gemütliche Atmosphäre in der Klasse	12	15,00%
9	Andere gewünschte Unterrichtsmethoden/ -praktiken		
9.1	Mehr Sport/ Bewegung im Unterricht	10	12,50%
12	Aufgeschlossene/ umgängliche Lehrperson		
12.2	Nette, sympathische, freundliche Lehrperson	18	22,50%
13	Strukturierte (Lern-)atmosphäre		
13.4	Angemessene Unterrichtszeiten und Zeiteinteilung	18	22,50%
15	Geräumige Schule		
15.1	Großes Schulgebäude/ große, viele Räumlichkeiten	18	22,50%
17	Angemessene und intakte Ausstattung der Räumlichkeiten		
17.4	Angenehmes Raumklima (Helle Räume/ Tageslicht, ausreichende Belüftung, angenehme Temperatur)	12	15,00%
18	Funktionales Schul- und Raumangebot		
18.5	Buffet/ Cafeteria/ Küche	11	13,75%

In den Unterkategorien fallen die häufigsten Nennungen der SchülerInnen in die Kategorie „Positiver, respektvoller Umgang zwischen SchülerInnen“ mit 32 Nennungen. Als Beispielantworten können folgende herangezogen werden: „...Wo man alle Schüler respektiert...“, „...kein Rassismus...“ oder „...mobben dich nicht...“. Im Vergleich zur lernförderlichen Unterrichtsgestaltung, bei welcher

der positive respektvolle Umgang zwischen SchülerInnen und LehrerInnen als gleich wichtig eingestuft wird, wird die positive Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen hier deutlich weniger oft genannt (12 Nennungen bei „Positiver, respektvoller Umgang zwischen Lehrpersonen/ und SchülerInnen“). Gewünschte Charakteristika einer guten Stimmung und Atmosphäre in der Klasse werden 12 Mal angegeben. Weitere Bedeutende Aspekte lernförderlicher Schulgestaltung sind mit jeweils 22,50% der Personen an der Gesamtstichprobe in die Unterkategorien „Nette, sympathische, freundliche Lehrperson“, „Angemessene Unterrichtszeiten und Zeiteinteilung“ und „Großes Schulgebäude/ große, viele Räumlichkeiten“ eingegangen. Die SchülerInnen betonten für eine gute Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen und LehrerInnen Persönlichkeitsaspekte der Lehrperson wie „einfühlsam“ und „chillig“. Weniger relevante Nennungen für förderliche Schulgestaltung kommen in der Unterkategorie „Angemessene Unterrichtszeiten und Zeiteinteilung“ vor, da die TeilnehmerInnen hier vermehrt für längere Pausen und späteren Unterrichtsbeginn plädieren. Der Wunsch nach genügend Platz zur Entfaltung im Unterricht und ebenso der Wunsch nach Freiräumen in den Pausen für jeden Einzelnen zum „Regenerieren und Abschalten“ antworten die SchülerInnen 18 Mal.

8.2 Lernförderlicher Unterricht und lernförderliche Schule aus SchülerInnen Sicht im Geschlechtervergleich

Tabelle 9: *Häufigkeiten der Nennungen in den Geschlechtergruppen* stellt die Größe der Stichprobe sowie die Anzahl der Nennungen der SchülerInnen unterteilt nach Geschlecht in weiblich und männlich dar.

TABELLE 9: HÄUFIGKEITEN DER NENNUNGEN IN DEN GESCHLECHTERGRUPPEN

	G e s c h l e c h t		Gesamtanzahl
	weiblich	männlich	
Größe der Stichprobe	35	45	80
Anzahl der Nennungen Unterrichtsgestaltung	150	172	322
Anzahl der Nennungen Schulgestaltung	157	153	310

Anschließend wird die Anzahl der Nennungen nach Geschlecht deskriptiv dargestellt und anhand von Diagrammen veranschaulicht. Dazu wird die Anzahl der Nennungen der jeweiligen Oberkategorien mit den Gesamtnennungen nach Geschlecht in Beziehung gesetzt und als Prozentwerte berechnet. Die Prozentwerte der Oberkategorien können so zwischen den Geschlechtern verglichen werden. Jede Oberkategorie fasst mehrere Unterkategorien zusammen, welche man in einer detaillierten Übersicht, ausgewiesen auch in Prozentwerten der Unterkategorien, in Anhang 2: Vollständige Tabellen der Häufigkeiten der Unterkategorien betrachten kann.

8.2.1 Unterrichtsgestaltung

In Abbildung 12: Häufigkeiten der Oberkategorien zur Unterrichtsgestaltung im Geschlechter-Vergleich sind die Antworten der SchülerInnen getrennt nach Geschlecht in weiblich und männlich zur Frage nach lernförderlicher Unterrichtsgestaltung dargestellt. Die markierten Punkte in der Graphik bilden die Häufigkeiten der jeweiligen Oberkategorie in Prozentwerten ab. Umso deutlicher die Punkte im Verlauf voneinander abweichen, desto größer sind die Unterschiede in den Antworttendenzen der Geschlechtergruppen. Anschließend im Text wird ausschließlich auf die prägnantesten Werte und Unterschiede der Ergebnisse eingegangen.

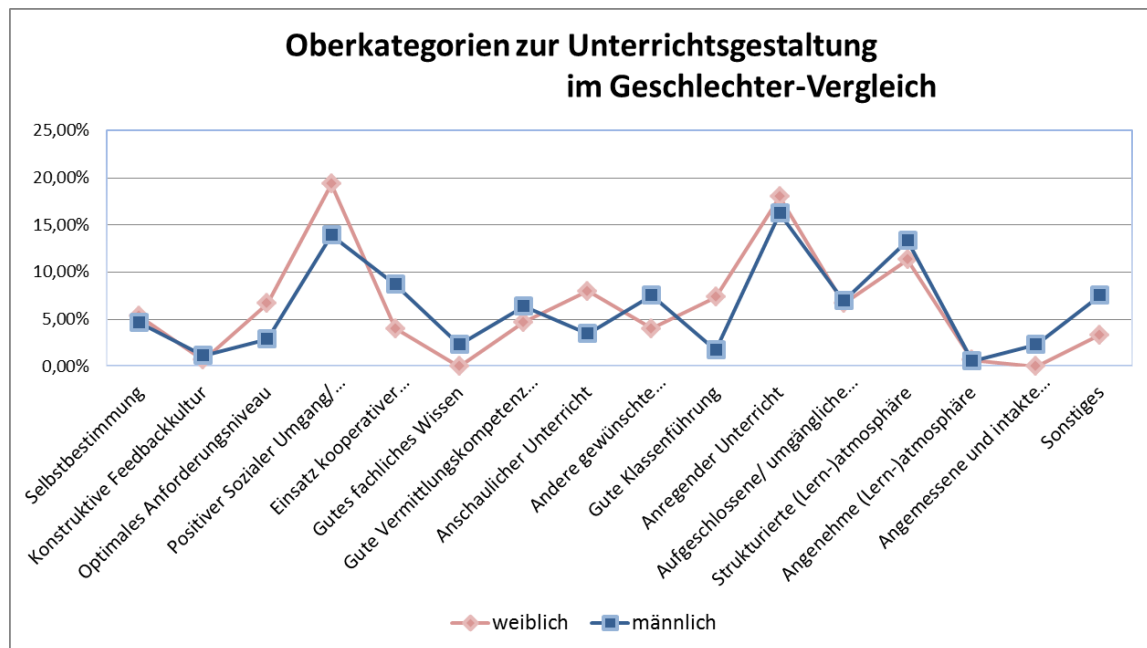


ABBILDUNG 12: HÄUFIGKEITEN DER OBERKATEGORIEN ZUR UNTERRICHTSGESTALTUNG IM GESCHLECHTER-VERGLEICH

Sowohl Mädchen als auch Burschen tätigen am häufigsten Aussagen in den Oberkategorien „Positiver Sozialer Umgang/Interaktionen“, „Anregender Unterricht“ und „Strukturierte (Lern-)atmosphäre“. Der Wunsch nach sozialer Eingebundenheit in eine Gemeinschaft ist bei den Mädchen mit 19,33% und bei den Burschen mit 13,95% deutlich. Der deutlichste Unterschied der Nennungen zur Unterrichtsgestaltung besteht in der Oberkategorie „Gute Klassenführung“, wobei die Mädchen hier Aspekte der Lehrperson wie viel Geduld und wenig Strenge im Unterricht durchaus öfter benennen (weiblich: 7,33%, männlich: 1,74%). Erwähnenswerte Unterschiede zwischen den Nennungen der Geschlechtergruppen gibt es auch bei Oberkategorie „Positiver Sozialer Umgang/Interaktionen“ (weiblich: 19,33%, männlich: 13,95%). Auch in dieser Kategorie geben die Mädchen die meisten Nennungen ab.

In beiden Gruppen beziehen sich rund ein Sechstel aller Nennungen auf den Wunsch nach anregendem Unterricht, welcher Spaß macht und interessant ist (weiblich: 18,00%, männlich: 16,28%). Mit ein wenig Abstand folgt die Oberkategorie „Strukturierte (Lern-)atmosphäre“ (weiblich: 11,33%, männlich: 13,37%).

Im Gegensatz zur der Gruppe der Burschen gibt die Gruppe der Mädchen keine zu kodierenden Antworten in den Kategorien „Gutes fachliches Wissen“ und „Angemessene und intakte Ausstattung der Räumlichkeiten“ ab. Die restlichen Oberkategorien bilden eine durchwegs ähnliche Kurvenstruktur der Antworten der SchülerInnen ab und es kann von einer hohen Übereinstimmung der Antworten zwischen den Geschlechtern gesprochen werden. Es lassen sich keine Unterschiede in der Nennungshäufigkeit der beiden Gruppen ausmachen (siehe: Tabelle 9: *Häufigkeiten der Nennungen in den Geschlechtergruppen*).

8.2.2 Schulgestaltung

Abbildung 13: Häufigkeiten der Oberkategorien zur Schulgestaltung im Geschlechter-Vergleich zeigt die Antworten der SchülerInnen getrennt nach Geschlecht in weiblich und männlich zur Frage nach lernförderlicher Schulgestaltung. Die markierten Punkte in der Graphik bilden die Häufigkeiten der jeweiligen Oberkategorie in Prozentwerten ab. Je deutlicher die Punkte im Verlauf voneinander abweichen, umso größer sind die Unterschiede in den Antworttendenzen der Geschlechter. Anschließend im Text wird ausschließlich auf die prägnantesten Werte und Unterschiede der Ergebnisse eingegangen.

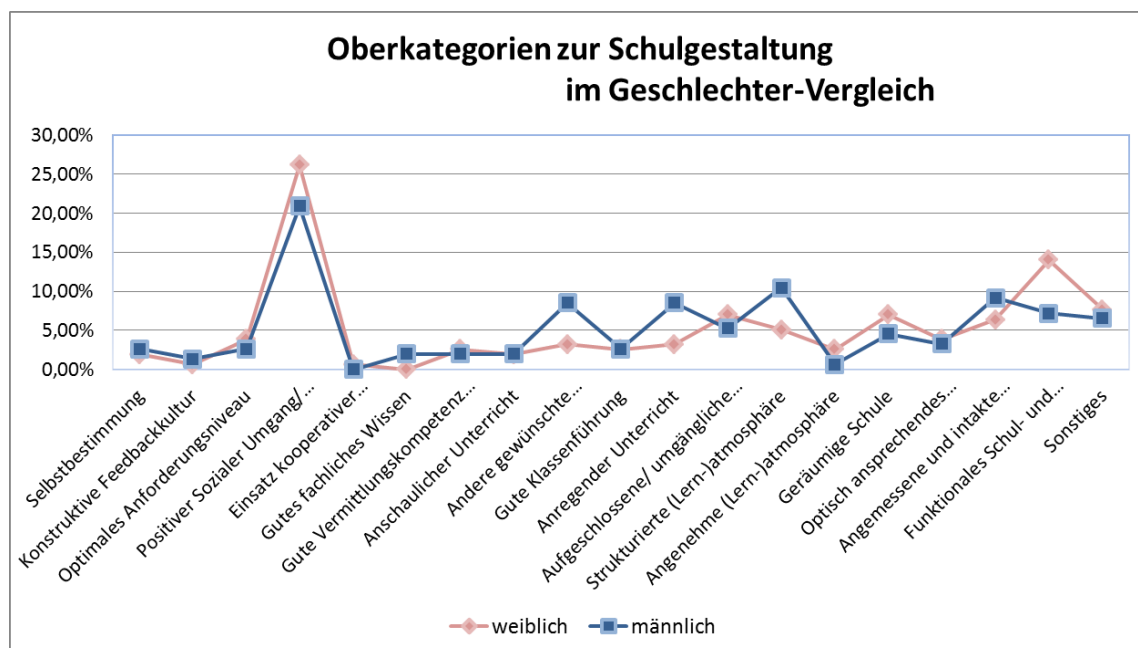


ABBILDUNG 13: HÄUFIGKEITEN DER OBERKATEGORIEN ZUR SCHULGESTALTUNG IM GESCHLECHTER-VERGLEICH

Wie in Abbildung 12: Häufigkeiten der Oberkategorien zur Unterrichtsgestaltung im Geschlechter-Vergleich gibt es auch in Abbildung 13: Häufigkeiten der Oberkategorien zur Schulgestaltung im Geschlechter-Vergleich die häufigsten Nennungen in der Oberkategorie „Positiver Sozialer Umgang/Interaktionen“, jedoch in beiden Geschlechtergruppen und dies merklich eindeutiger. 26,11% der Mädchen (41 Nennungen) und 20,92% der Burschen (32 Nennungen) treffen Aussagen zur sozialen Eingebundenheit in der Schule, welche in dieser Kategorie kodiert werden. Dies zeigt, dass circa ein Viertel der Mädchen und rund ein Fünftel der Burschen den Wunsch nach einem positiven, respektvollen Umgang zwischen LehrerInnen und MitschülerInnen und Akzeptanz in der Gruppe haben. Ebenso ist die Unterstützung durch LehrerInnen und SchülerInnen sowie ein gemütliches Miteinander und eine gute Stimmung in der Klasse in den Unterkategorien oft benannt.

In den Oberkategorien „Andere gewünschte Unterrichtsmethoden/ -praktiken“, „Anregender Unterricht“ und „Strukturierte (Lern-)atmosphäre“ geben die Burschen die häufigsten Antworten ab (8,50%, 8,50%, 10,46%). Relativ oft, nämlich mit insgesamt 14,01%, benennen die Mädchen die Oberkategorie „Funktionales Schul- und Raumangebot“ was auf einen hohen Stellenwert an angemessenen Räumen sowie differenzierten Bereichen in der Schule schließen lässt.

Die beiden Geschlechtergruppen geben jeweils in einer Oberkategorie keine zu kodierenden Antworten ab (weiblich: „Gutes fachliches Wissen“, männlich: „Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden“). Die restlichen Oberkategorien bilden eine durchwegs ähnliche Kurvenstruktur der Antworten der SchülerInnen ab und es kann auch hier von einer hohen Übereinstimmung der Antworten zwischen Mädchen und Burschen gesprochen werden. Es lassen sich keine Unterschiede in der Nennungshäufigkeit der beiden Gruppen ausmachen (siehe Tabelle 9: *Häufigkeiten der Nennungen in den Geschlechtergruppen*).

8.3 Lernförderlicher Unterricht und lernförderliche Schule aus SchülerInnen Sicht im Maßnahmenvergleich

Tabelle 10: *Häufigkeiten der Nennungen in den Bildungsprojekten* stellt die Größe der Stichprobe und die Anzahl der Nennungen der SchülerInnen der einzelnen Bildungsprojekte „Inklusive FIT-Schule“ und „AusbildungsFIT“ dar.

TABELLE 10: HÄUFIGKEITEN DER NENNUNGEN IN DEN BILDUNGSPROJEKTEN

	Ma ß n a h m e n		
	Inklusive FIT-Schule	AusbildungsFIT	Gesamtanzahl
Größe der Stichprobe	43	37	80
Anzahl der Nennungen Unterrichtsgestaltung	199	123	322
Anzahl der Nennungen Schulgestaltung	198	112	310

Im Folgenden werden die Anzahl der Nennungen der einzelnen Bildungsprojekte deskriptiv dargestellt und mit Diagrammen veranschaulicht. Hierfür werden die Anzahl der Nennungen der jeweiligen Oberkategorien mit den Gesamtnennungen der einzelnen Maßnahme in Beziehung gesetzt und als Prozentwerte berechnet. Die Prozentwerte der Oberkategorien können so zwischen den beiden Bildungsmaßnahmen verglichen werden. Da jede Oberkategorie mehrere Unterkategorien zusammenfasst, kann man eine detaillierte Übersicht der Prozentwerte der Unterkategorien in Anhang 2: Vollständige Tabellen der Häufigkeiten der Unterkategorien betrachten.

8.3.1 Unterrichtsgestaltung

Zur Veranschaulichung sind in Abbildung 14: Häufigkeiten der Oberkategorien zur Unterrichtsgestaltung im Bildungsmaßnahmen-Vergleich die Antworten der SchülerInnen der beiden Maßnahmen zur Frage nach lernförderlicher Unterrichtsgestaltung nach den Oberkategorien dargestellt. Die markierten Punkte in der Graphik bilden die Häufigkeiten der jeweiligen Oberkategorie in Prozentwerten ab. Umso deutlicher die Punkte im Verlauf voneinander abweichen, desto größer sind die Unterschiede in den Antworttendenzen der beiden Maßnahmen. Folgend im Text wird ausschließlich auf die prägnantesten Werte und Unterschiede der Ergebnisse eingegangen.

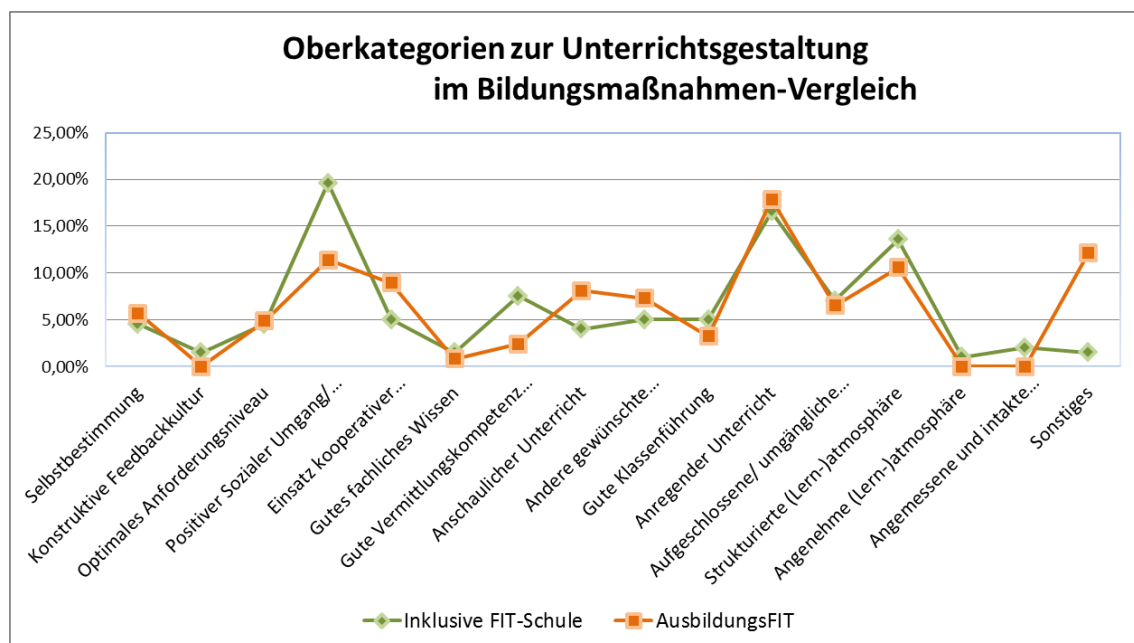


ABBILDUNG 14: HÄUFIGKEITEN DER OBERKATEGORIEN ZUR UNTERRICHTSGESTALTUNG IM BILDUNGSMAßNAHMEN-VERGLEICH

Die deutlichsten Unterschiede der Nennungen zur Unterrichtsgestaltung bestehen in den Oberkategorien „Positiver Sozialer Umgang/Interaktionen“ und „Sonstiges“. Die häufigsten Antworten aller Kategorien geben Schüler der Inklusiven FIT-Schule in der Kategorie „Positiver Sozialer Umgang/Interaktion“ mit 19,60%, anhand diesem deutlich ersichtlich ist, wie groß das Anliegen daran ist. Genau spiegelverkehrt verhält es sich in der Kategorie „Sonstiges“, in welcher TeilnehmerInnen des AusbildungsFIT Projektes 15 Antworten (12,20%) in diesen

Unterkategorien geben, die als weniger verwertbar gelten. Annähernd gleich hoch und am zweithäufigsten benannt war die Oberkategorie „Anregender Unterricht“ in beiden Bildungsmaßnahmen. Wichtig scheint den SchülerInnen auch eine ruhige, gut strukturierte Lernatmosphäre zu sein (Inklusive FIT-Schule: 13,57%, AusbildungsFIT: 10,57%).

Auf die Oberkategorie „Aufgeschlossene/umgängliche Lehrperson“ entfallen bei beiden Maßnahmen rund 7% aller kodierten Aussagen. „Gute Vermittlungskompetenzen der Lehrperson“ scheinen in den Antworten der Gruppe des Projektes AusbildungsFIT deutlich weniger auf, wohingegen in der Kategorie „Anschaulicher Unterricht“ dies bei den Antworten der Gruppe der Inklusiven FIT-SchülerInnen der Fall ist. Der Unterschied der Nennungen in beiden genannten Oberkategorien ist merklich.

Im Gegensatz zur den SchülerInnen der Inklusiven FIT-Schule geben die SchülerInnen des Projektes AusbildungsFIT keine zu kodierenden Antworten in den Kategorien „Konstruktive Feedbackkultur“, „Angenehme (Lern-)atmosphäre“ und „Angemessene und intakte Ausstattung der Räumlichkeiten“ ab. Es kann jedoch von einer hohen Übereinstimmung der Antworten der beiden Bildungsmaßnahmen in den Oberkategorien zur Unterrichtsgestaltung gesprochen werden. Zusätzlich lassen sich Unterschiede in der Nennungshäufigkeit der beiden Gruppen ausmachen (Inklusive FIT-Schule: 199 Nennungen, AusbildungsFIT: 123 Nennungen). Dieser Unterschied kann mit verschiedenen Faktoren (wie niedrigere Antwortmotivation, geringere Sprachfertigkeit, persönliche Wichtigkeit des Themas) zusammenhängen.

8.3.2 Schulgestaltung

In Abbildung 15: Häufigkeiten der Oberkategorien zur Schulgestaltung im Bildungsmaßnahmen-Vergleich sieht man die Antwortverteilung der Oberkategorien zu lernförderlicher Schulgestaltung im Maßnahmen-Vergleich. Die markierten Punkte in der Graphik bilden die Häufigkeiten der jeweiligen Oberkategorie in Prozentwerten ab. Umso deutlicher die Punkte im Verlauf voneinander abweichen, desto größer sind die Unterschiede in den Antworttendenzen der beiden Maßnahmen. Anschließend wird im Text

ausschließlich auf die prägnantesten Werte und Unterschiede der Ergebnisse Bezug genommen.

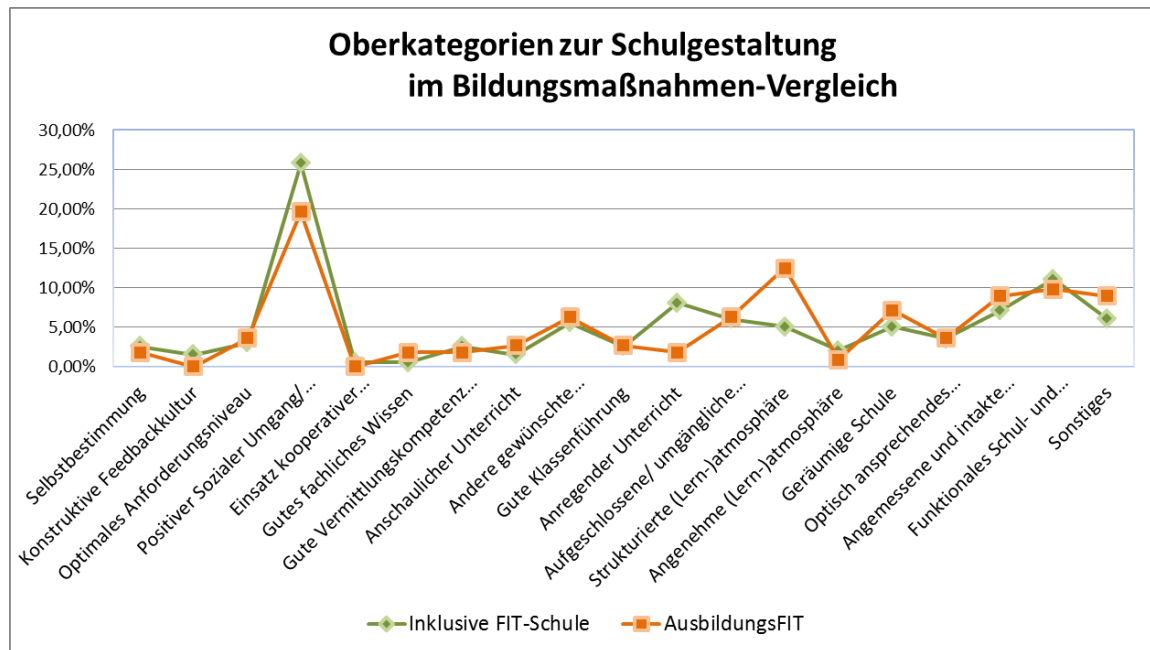


ABBILDUNG 15: HÄUFIGKEITEN DER OBERKATEGORIEN ZUR SCHULGESTALTUNG IM BILDUNGSMAßNAHMEN-VERGLEICH

Ebenso wie in Abbildung 14: Häufigkeiten der Oberkategorien zur Unterrichtsgestaltung im Bildungsmaßnahmen-Vergleich, jedoch noch deutlicher sichtbar wird die Oberkategorie „Positiver Sozialer Umgang/Interaktion“ abermals von den SchülerInnen am häufigsten genannt. Beide Gruppen empfinden den Wunsch nach sozialer Eingebundenheit in eine Gemeinschaft, sowie in der Schule (Inklusive FIT-Schule: 25,76%, AusbildungsFIT: 19,64%) als überaus bedeutend. Im Vergleich zu den anderen Oberkategorien sticht diese prägnant heraus.

Der größte Unterschied zwischen den Bildungsmaßnahmen lässt sich in der Oberkategorie „Strukturierte (Lern-)atmosphäre“ ablesen (Inklusive FIT-Schule: 5,05%, AusbildungsFIT: 12,50%). In dieser Kategorie bilden sich in der Gruppe des Projektes AusbildungsFIT die zweithäufigsten Antworten mit 14 Nennungen ab. Wiederum gegensätzlich verhält es sich mit dem Wunsch nach anregendem Unterricht. Dieser wird am häufigsten von der Gruppe der Inklusiven FIT-SchülerInnen thematisiert (Inklusive FIT-Schule: 8,08%), es folgt die Gruppe des

Projektes AusbildungsFIT mit 1,79%. Die restlichen Oberkategorien bilden eine durchwegs homogene Kurvenstruktur der Antworten der TeilnehmerInnen ab.

Im Gegensatz zur den SchülerInnen der Inklusiven FIT-Schule gaben die SchülerInnen des Projektes AusbildungsFIT keine zu kodierenden Antworten in den Kategorien „Konstruktive Feedbackkultur“ und „Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden“ ab. Es kann jedoch von einer hohen Übereinstimmung der Antworten der beiden Bildungsmaßnahmen in den Oberkategorien zur Schulgestaltung gesprochen werden. Zusätzlich lassen sich Unterschiede in der Nennungshäufigkeit der beiden Gruppen ausmachen (Inklusive FIT-Schule: 198 Nennungen, AusbildungsFIT: 112 Nennungen). Dieser Unterschied kann mit verschiedenen Faktoren (wie niedrigere Antwortmotivation, geringere Sprachfertigkeit, persönliche Wichtigkeit des Themas) zusammenhängen.

9 Zusammenfassung und Diskussion

In dem nun folgenden Kapitel werden die erhobenen Ergebnisse zusammengefasst und in Bezug zum theoretischen Hintergrund gesetzt. Ebenso werden im Anschluss methodische Verbesserungsvorschläge der Studie, ein Ausblick auf mögliche Folgestudien in diesem Bereich, sowie Ansätze der Umsetzung von lernförderlicher Unterrichtsgestaltung und lernförderlicher Schulgestaltung in Bildungsmaßnahmen diskutiert.

9.1 Ergebnisdiskussion

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es die Meinung von SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf, welche als direkte in Anspruch Nehmer der schulischen Bildung gelten, in Bezug zu lernförderlicher Unterrichts- und Schulgestaltung zu befragen. Des Weiteren wurde untersucht, ob sich in den Antworten der SchülerInnen Geschlechterunterschiede oder Unterschiede zwischen den beiden Bildungsmaßnahmen erkennen lassen. Um die wichtigsten Vorstellungen und Wünsche von SchülerInnen ohne äußere Einflussquellen zu gewinnen wurde die Form der offenen Befragung in Kleingruppen gewählt. Die Datengrundlage der Untersuchung bildeten 80 Testpersonen aus zwei „Good-Practice-Projekten“, die anhand eines entwickelten Online-Fragebogens befragt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet wurden. Beide Bildungsmaßnahmen sind an der kritischen Nahtstelle zwischen Übergang von Schule in eine weiterführende Ausbildung oder den Beruf angesiedelt.

Die Ergebnisse der Arbeit sollen einen Beitrag leisten, um lernförderliche Unterrichts- und Schulgestaltung mit Hinblick auf eine „Schule der Vielfalt“ weiter zu entwickeln. Die wichtigsten Ergebnisse wurden anschließend zusammengefasst und interpretiert.

Der Wunsch der SchülerInnen nach Sozialer Eingebundenheit wird bei beiden Fragen im Fragebogen am meisten benannt und steht deutlich im gedanklichen Zentrum der Testpersonen. Im Vordergrund stand hier der positive, respektvolle Umgang zwischen den SchülerInnen, vor allem bei der Frage zur lernförderlichen Schulgestaltung. Jedoch auch in der Interaktion mit der Lehrperson wird ein vertrauens- und respektvoller Umgang als wichtig erachtet. Dies wird noch mehr bei der Frage nach lernförderlichem Unterricht betont, wenn es unmittelbarer um Unterrichtsabläufe geht. Die Akzeptanz, das Jeder sein kann wie er ist, sich nicht verstellen muss um Teil der „Peer-group“ zu sein und nicht Aufgrund seiner Schwächen stigmatisiert oder vorverurteilt und so Ziel von Bullying wird bzw. sich in der Rolle des Einzelgängers oder Außenseiters wieder findet, ist für die Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf zentrale Thematik. Das gemeinsame Erarbeiten von Unterrichtsthemen in einer guten, gemütlichen Atmosphäre scheint besonders wichtig zu sein. Die SchülerInnen haben das Bedürfnis, dass Unterricht individuell und verständlich gemäß ihren Fähigkeiten sowie jeweiligem Förderbedarf vermittelt wird. Aspekte des Kompetenzerlebens nach dem Modell der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) wie passende Unterrichtsinhalte ohne überfordernden aber auch unterfordernden Inhalten und Hilfestellung durch Lehrer aber auch KollegInnen gehören hierzu. Wesentlich ist den Jugendlichen die gute Vermittlungskompetenz der Lehrperson, sodass der Stoff verständlich erklärt wird und auf alle SchülerInnen individuell eingegangen wird. Konstruktive Feedbackkultur blieb in den Antworten der SchülerInnen deutlich unterrepräsentiert und ist für die Jugendlichen daher nicht so wesentlich.

Den Lehrern kommt als zentrale Akteure im Unterrichtsgeschehen besondere Aufmerksamkeit zu. Im Sinne des Modells zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Blömeke, Kaiser, & Lehmann, 2010) sehen SchülerInnen Anregenden Unterricht (wie Unterricht der Spaß macht und interessant ist) in enger Beziehung zu Eigenschaften der Lehrperson (wie humorvoller, sympathischer Lehrer). Die oft genannten Eigenschaften einer umgänglichen Lehrperson unterstreichen nochmals den Wunsch der SchülerInnen nach einem positiven, verständnisvollen Umgang zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Die Oberkategorie „Gutes fachliches Wissen“ wird von den Testpersonen kaum erwähnt und lässt darauf schließen, dass

LehrerInnen, welche Wissen gut vermitteln können, sich dieses davor auch angeeignet haben. Im Gegensatz dazu benennen die SchülerInnen die Oberkategorie „Andere gewünschte Unterrichtsmethoden/-praktiken“ relativ oft und es ist daraus klar ersichtlich, dass sie sich mehr Sport und Bewegung wünschen.

Ruhige, ungestörte und strukturierte Lernatmosphäre in der Schule, um konzentriert arbeiten zu können, ohne ständige Ablenkungen durch KollegInnen sowie eine angenehme Atmosphäre mit wenig Leistungsstress und Druck von außen wird gefordert. Ebenso zeigen die Antworten der SchülerInnen die Bedeutung einer angemessenen Zeiteinteilung mit genügend Pausen.

Zur Frage der lernförderlichen Schulgestaltung in Hinblick auf physische Gestaltungsmerkmale von Unterrichtsräumen und Schulgebäuden wurden in den Unterkategorien von den Testpersonen viele und differenzierte Aussagen getätigt. Von großer Bedeutung sind für die SchülerInnen ein intakter und guter Zustand der Ausstattung sowie der Einrichtung. Die entsprechend notwendige Größe der Räume sowie deren optimale Belüftung und Beleuchtung bzw. Helligkeit sollte nach Angaben der Jugendlichen vorzufinden sein. Die durchwegs häufigen Aussagen in den Kategorien der physischen Gestaltungsmerkmale von Schule, lassen vermuten, dass die Erfahrungen der Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf im bisherigen Bildungsweg negative Spuren hinterlassen haben. Ursache dafür, könnte in einer Unterfinanzierung und folgenden Ressourcenarmut von Bildungsmaßnahmen liegen in welchen Jugendliche mit Unterstützungsbedarf oftmals ihren Platz haben. Ein breites Spektrum an Ideen und Wünschen haben die Jugendlichen in Bezug auf das funktionale Schul- und Raumangebot. Als wichtig nennen die SchülerInnen eine Möglichkeit zum Kochen und Mittag essen zubereiten bzw. ein Schulbuffet. Effektives Arbeiten im Unterricht durch passende Räumlichkeiten wie Turnsaal und PC-Raum wurden von den Jugendlichen ebenso genannt wie das Vorhandensein von Rückzugsmöglichkeiten (zum Beispiel Schulhof) zur Entspannung und „Auszeit“. Die Barrierefreiheit der Schule und die gute Erreichbarkeit durch öffentliche Verkehrsmittel war selten Thema, jedoch wird vermutet, dass dies von vielen Jugendlichen vorausgesetzt oder nicht bedacht wurde.

Im Vergleich der Geschlechter sowie der beiden Bildungsmaßnahmen zeigen sich anhand der Antworten der SchülerInnen nur geringe nennenswerte Unterschiede, vor allem in den Kategorienbereichen mit höheren Antworthäufigkeiten.

Im Geschlechtervergleich wird in der Gruppe der Mädchen dem Bedürfnis nach Sozialer Eingebundenheit etwas mehr Rechnung getragen. Einen etwas höheren Stellwert findet man bei den Mädchen auch in der Oberkategorie „Funktionales Schul- und Raumangebot“ wieder, was den Wunsch nach differenzierten Aufenthalts- und Unterrichtsräumen widerspiegelt.

Im Vergleich der beiden Bildungsmaßnahmen ist ebenso im Kategorienbereich „Soziale Eingebundenheit“ eine leicht höhere Antworthäufigkeit bei den SchülerInnen der Inklusiven FIT-Schule zu finden.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Vorstellungen von Mädchen und Burschen mit Unterstützungsbedarf im Geschlechtervergleich und ebenso im Vergleich der beiden befragten Stichproben, zum Thema lernförderliche Unterrichts- und Schulgestaltung grundsätzlich nicht verschieden sind und eine hohe Übereinstimmung in den Oberkategorien aufweisen.

Abschließend kann ein Vergleich zur Vorstudie von Würzl (2013) gezogen werden, in welcher SchülerInnen aus der Sekundarstufe der Schulstufen 5-11 befragt wurden. Die Häufigkeiten der Antworten der SchülerInnen der beiden Studien zeigen interessanterweise ähnliche Spitzen in den Kategorienbereichen und ebenso eine hohe Übereinstimmung, was darauf hin deutet, dass SchülerInnen mit und ohne Unterstützungsbedarf die gleichen Anliegen und Wünsche an lernförderliche Unterrichts- und Schulgestaltung haben. Merkliche Unterschiede ergaben sich in den Oberkategorien „Positiver Sozialer Umgang/Interaktionen“ und „Gute Vermittlungskompetenz der Lehrperson“. Der Aspekt der Sozialen Eingebundenheit ist bei SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf deutlich wichtiger. Freunde in der Schule zu haben und Teil einer „Peer-group“ zu sein ist bei diesen Jugendlichen ein größerer Wunsch und war auch in der Verhaltensbeobachtung während der Testung beobachtbar. Um gute Leistungen in Schule und Ausbildung erreichen zu können ist bei SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf das Eingehen auf ihre Schwächen, eine

individuelle Erklärung sowie das logische Verständnis des Lernstoffs ein wichtiges Anliegen.

9.2 Methodendiskussion

Die Verhaltensbeobachtung während der Testung sowie die hohe Antwortquote von 98,75% (SchülerInnen beantworteten mindestens eine der beiden offenen Fragen) lässt darauf schließen, dass die SchülerInnen interessiert waren ihre Meinung zu Unterricht und Schule mitzuteilen. In der Verhaltensbeobachtung war bei den meisten Testpersonen während der Bearbeitung durchwegs eine hohe Motivation und Konzentration bemerkbar.

Die inhaltliche Bandbreite der Antworten war im Vergleich zur Vorstudie von Würzl (2013) größer, jedoch die Besetzung der Unterkategorien in den Kategoriensystemen ebenso wenig differenziert und so ergaben die Häufigkeiten in manchen Kategorien wenig Relevanz bei der Interpretation.

Die Antworten der SchülerInnen konnten bei mehreren unterschiedlichen Unterkategorien zugeordnet werden. Zu vermuten ist, dass die Darbietung von vier freien Antwortfeldern im Fragebogen, um die Diversität der Antworten zu erhöhen, die SchülerInnen vermehrt ermutigte sich Gedanken über differenzierte Aspekte zu lernförderlicher Unterrichts- und Schulgestaltung zu machen.

Wie auch in der Arbeit von Würzl (2013), ist auch hier die getrennte Betrachtung der beiden offenen Fragen nach lernförderlichen unterrichtsbezogenen Aspekten und lernförderlichen Aspekten in Bezug auf das Gebilde „Schule“ kritisch zu bemerken. Dies verursachte bei vielen Testpersonen Wiederholungseffekte und Überschneidungen, da SchülerInnen Aspekte der Unterrichtsgestaltung in die Frage nach einer Schule „in der du am besten lernen kannst“ implizierten. Ebenso kritisch ist die direkte Aneinanderreihung der beiden offenen Fragen zu sehen, da daraus ebenso Wiederholungseffekte entstanden sein könnten.

Durch die sehr gute bzw. gute Übereinstimmung der Interraterinnen, beim Kategoriensystem zu lernförderlicher Unterrichtsgestaltung mit $k=0,84$ und beim Kategoriensystem zu lernförderlicher Schulgestaltung mit $k=0,73$ (Bortz & Döring, 2006) kann von einer überaus guten Replizierbarkeit der qualitativen Inhaltsanalyse der Studie gesprochen werden.

9.3 Ausblick

Da der Wunsch der SchülerInnen, gemeinsam in einer positiven, gemütlichen Stimmung Lernaktivitäten zu setzen, dementsprechend hoch war, sollte auf dies im Unterrichts- und Schulgeschehen vermehrt Rücksicht genommen werden. Dies könnte beispielsweise durch die Schaffung von „Sozialen Räumen“ zur Förderung der sozialen Kompetenzen der Jugendlichen durch erlebnispädagogische Angebote, Sport und Bewegung sowie wahlweise Freizeitaktivitäten an Nachmittagen und auch Wochenenden geschaffen werden. So könnten die Jugendlichen auch Freizeit als gemeinsamen sinnvollen Bereich erleben, in welchem sie ihre persönlichen Interessen und Potentiale entwickelt und ausschöpfen können.

In diesem großen Ganzen stellen die Lehrkräfte das verbindende Glied zwischen der Schule als Institution, dem Unterrichtsfach und den SchülerInnen dar. Aus Sicht der SchülerInnen muss eine Lehrperson grundsätzlich fachliches Wissen mitbringen, dieses Wissen abwechslungsreich, interessant und vor allem verständlich vermitteln, aber auch freundlich, einfühlsam und humorvoll unterrichten. Wie man sieht ist die Anforderung an Lehrkräfte durchaus hoch. Für die konstante Entwicklung des Systems Schule und die Sicherung bzw. Erhöhung von Unterrichtsqualität, ist die Evaluation von Bildungseinrichtungen aus allen Blickwinkeln unumgänglich. Ebenso stellt Vernetzung, Unterstützung und Weiterbildung des Lehrerteams eine für diese Faktoren wertvolle und zu fördernde Ressource dar.

Wie Ergebnisse der Studie zeigen, ist das Interesse der SchülerInnen am Thema lernförderliche Unterrichts- und Schulgestaltung durchaus gegeben. Es gilt für die Zukunft in den einzelnen Bildungseinrichtungen vermehrt auf die

Vorstellungen und Empfindungen der SchülerInnen zu hören, um die Einstellung von Jugendlichen zu Bildung und Arbeit sowie zum Leitgedanken des Lebenslangen Lernens positiv zu prägen. In den von uns getesteten Bildungsmaßnahmen besteht die Bereitschaft die erhobenen Ergebnisse sowie Inputs im Konzept umzusetzen bzw. zu verbessern.

Methodisch könnten zukünftige Studien versuchen, die Vorstellungen der SchülerInnen von lernförderlicher Unterrichts- und Schulgestaltung gedanklich noch schärfer zu trennen, da es in den Köpfen der Jugendlichen hier doch zu einer Vermischung bzw. Wiederholungseffekten kam. Ein möglicher Weg wäre es, qualitative Interviews mit den SchülerInnen zu führen, was auch eine detailgetreuere Erhebung ihrer Vorstellungen und Wünsche verspricht. Weiteres Forschungsfeld könnte ein Vergleich zwischen IST-Zustand und Wunsch-Zustand der SchülerInnen in den einzelnen Bildungseinrichtungen sein.

Um im Sinne der einleitenden Worte von Nelson Rolihlahla Mandela zu schließen gilt es, um nicht nur die Welt Einzelner mit ihren Blickwinkeln darauf zu verändern, sondern die Welt für Alle Chancengleich erlebbar zu machen, die Türchen und Tore für Lebenslanges Lernen Jeder und Jedem mit all seinen Stärken und Schwächen, Unterschieden und Interessen zu öffnen, um der Gesellschaft von Morgen die Richtung zu weisen.

Dies kann nur durch eine Schule und ein Schulsystem der Vielfalt gelingen, wo Inklusion und das verbindende Miteinander im Zentrum stehen!

10 Abstract

In bildungspolitischen Fragen rückt die Förderung von Lebenslangem Lernen europaweit in den Mittelpunkt. Der Aufbau von Bildungsmotivation sowie die Wertschätzung des Lernens über die Lebensspanne hinweg verdeutlicht heute mehr denn je welche zentrale Rolle Bildungseinrichtungen zukommt.

Mit einer offenen Befragung von SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf wurde in der vorliegenden Studie der Fokus auf Meinungen von lernförderlicher Unterrichts- und Schulgestaltung der Jugendlichen gerichtet. In dieser Studie wurden 80 SchülerInnen aus zwei Bildungsmaßnahmen offen über ihre Vorstellungen befragt. Die Antworten wurden im Anschluss mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Durch die Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf großen Wert auf eine soziale Eingebundenheit in eine Gruppe legen. Ein positives Klassen- und Schulklima, respektvoller Umgang zwischen SchülerInnen und ebenso den Lehrern erscheint ihnen als besonders wichtig. Die Jugendlichen wünschen sich LehrerInnen, welche als zentrale Akteure den Unterricht interessant und abwechslungsreich gestalten. Um konzentriert und ohne Stress und Druck lernen zu können wird deutlich, dass die SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf eine strukturierte Lernatmosphäre benötigen. In Hinblick auf lernförderliche Schulgestaltung ist ein intakter und guter Zustand der Ausstattung und Einrichtung von großer Bedeutung.

Um Lernen für Lernende wieder attraktiver zu gestalten, gilt es grundlegend die Meinungen der SchülerInnen aufzugreifen und bei der Gestaltung von Unterricht und Schule flexible Strukturen zu schaffen, um so die individuellen Bildungsziele der Jugendlichen zu unterstützen.

Promotion of lifelong learning has become a central issue in educational policy within Europe. The development of educational motivation and appreciation of learning in the course of a lifetime demonstrates more than ever that educational institutions play a key role.

The present study focuses on opinions of young people about conducive learning lessons and school design, carried out by an open survey of students in need of support. In this study, 80 students, originating from two different educational institutions, were interviewed about their needs, followed by qualitative content analysis of their responses.

The results of this study show that students in need of support place great importance to social integration in a group. A positive class and school climate, respectful interaction between pupils and also teachers appears to be particularly important to them. The young people want teachers - whom they see as central players in school - to make lessons more exciting and varied. It can be seen that, to be able to learn and concentrate without stress and pressure, the students in need of support require a structured learning environment. In regard to promote learning school design an intact and in good condition of the facilities and equipment of great importance.

To make learning more attractive for learners, it is essential to take up the opinions of students and to provide flexible structures for the design of teaching and school, to support the individual educational goals of young people.

11 Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F., & Lempert, W. (Hrsg.). (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf. Eine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Blömeke, S., & König, J. (2010). Messung des pädagogischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 - Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. (S. 239-263). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008 - Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion, Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Bonson, M., & Bos, W. (2010). Bildungspsychologie auf der Mesebene: Die Betrachtung von Bildungsinstitutionen. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner, & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 388-405). Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4., überarbeitete Auflage*. Heidelberg: Springer.
- Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten. (2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie das Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, BGBl. III Nr. 155*. Wien: Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem.
- Cendon, E., Chisholm, L., Heller, H., Jütte, W., Koller, E., Lassnigg, L., . . . Schlögl, P. (2007). *Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010*. Krems: Donau Universität.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Norminal Scales. *Educational and Psychological Measurement* 20(1), 37-46.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223-238.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 41, S. 73-92.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48 (2), S. 90-101.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93 (5), S. 553-574.
- Eder, F. (Hrsg.). (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis. Verbal reports as data. Revised Edition*. Mass., Cambridge: MIT Press.
- Erklärung der Konferenz Europäischer Kirchen zur Diakonie. (1995). Bratislava.
- Europäische Kommission. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission. (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission. (2006). Empfehlung des europäischen Parlaments und Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. *Amtsblatt der Europäischen Union* 394, S. 10-18.
- Fasching, H., & Pinetz, P. (2008). Übergänge gestalten - Pädagogische Unterstützungsangebote für junge Frauen und Männer mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ins Arbeitsleben- eine Herausforderung an das System der beruflichen Integration. *Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, Nr. 5, S. 26-41.

- Fend, H. (2009). Entwicklungslinien des Bildungswesens im 21. Jahrhundert. In D. Bosse, & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 19-24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FIT-Schule, S. d. (15. Januar 2015). Was gefällt dir an deiner Schule? (B. Petz, Interviewer)
- Galiläer, L. (2011). Auf dem Weg zur Inklusion? Übergänge und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung. *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 05*, (S. 1-14). Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb).
- Gegenwarth, T. (2012). *Leitbild Inklusive FIT-Schule*. Wien.
- Gegenwarth, T., & Draxlbauer-Tsohohey, M. (2014). *Projekt AFIT, AusbildungsFit*. Wien: ProVita Bildungs gGmbH.
- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule - Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glenz, V., & Sturm, H. (1997). Integrative Förderungslehrgänge in Hamburg – der Weg geistig behinderter Menschen aus Integrationsklassen in die Arbeitswelt. In S. L. Ellger-Rüttgardt, & W. Blumenthal, *Über die große Schwelle - junge Menschen mit Behinderung auf dem Weg von der Schule in Arbeit und Gesellschaft. Interdisziplinäre Schriften zur Rehabilitation*. (Bd. 6) (S. 215-230). Ulm: Universitätsverlag.
- Gollwitzer, P. M. (1991). *Abwägen und Planen. Bewußtseinslagen in verschiedenen Handlungsphasen*. Göttingen: Hogrefe.
- Haider, G., & Lassnigg, L. (2009). Einleitung: Systembeobachtung und evidenzbasierte bildungspolitische Entscheidungen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 9-18). Graz: Leykam.
- Jacobsen, T., Miesler, L., Riesel, A., & Schönheit, A. (2008). Evaluation of school architecture post occupancy. *Psychological Reports* 102 (3), S. 848-854.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik, Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Mathern, S. (2003). *Benachteiligte Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf. Überlegungen zu einer strukturellen und inhaltlichen*

- Reform präventiver Berufsbildungspraxis. Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik, Bd. 889.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mayring, P. (1999). Qualitativ orientierte Forschungsmethoden in der Unterrichtswissenschaft: Ein Anwendungsbeispiel aus der Lernstrategie-Forschung. *Unterrichtswissenschaft*, 27 (4), S. 292-309.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- OECD. (1996a). *Education at a Glance. Analysis*. Paris.
- OECD. (1996b). *Schools for today and tomorrow. An international compendium of exemplary educational facilities*. Paris: OECD.
- OECD. (2000). *Motivating students for lifelong learning. What works in innovation and education*. Paris: OECD.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, S. 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, S. 68-78.
- Schartmann, D. (2000). Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben - Möglichkeiten, Chancen und Risiken. *Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung* Jg. 8, Heft 1, S. 9-14.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. In *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (S. 61-80).
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling. Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., & Spiel, C. (2009). Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissenschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 121-139). Graz: Leykam.

- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M., & Spiel, C. (2007). TALK - A training program to encourage lifelong learning in school. *Zeitschrift für Psychologie*, 215 (3), S. 183-193.
- Spiel, C. (2013). Bildung 2050. Die Schule der Zukunft. In R. f. Technologieentwicklung (Hrsg.), *Österreich 2050. FIT für die Zukunft*. (S. 52-58). Wien: Holzhausen.
- Spiel, C., & Schober, B. (2002). Zusammenfassung des Projekts "Lebenslanges Lernen als Ziel: Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten?". *Erziehung und Unterricht*, 9/10, S. 1271-1281.
- Spiel, C., Lüftenegger, M., Wagner, P., Schober, B., & Finsterwald, M. (2011). Förderung von lebenslangem Lernen - eine Aufgabe der Schule. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 305-319). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spiel, C., Schabmann, A., Popper, V., Kühn, C., & Pitro, U. (2010). *Lebensraum Schule: Innovationspotentiale in der österreichischen Schullandschaft. Abschlussbericht*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Walden, R. (Hrsg.). (2009). *Schools for the future. Design proposals from architectural psychology*. Cambridge: Hogrefe.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), S. 249-294.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft* 10 (2), S. 99-110.
- Weiskircher, V., Keil-Bastendorff, H., Hoffmann, M., & Gegenwarth, T. (2012). *Inklusive Fachspezifische Schule für Individualisierte Teilausbildungen*. Wien: Diakonie Bildung.
- Wetzel, G., & Wetzel, P. (2001). Betreuung behinderter Jugendlicher an der Schnittstelle von Schule und Beruf - eine internationale Vergleichsstudie. In W. Specht, G. Wetzel, P. Wetzel, & V. Rutte (Hrsg.), *Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf, Forschungsbericht 29* (S. 77-146). Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Schulforschung.

- Wirth, J., & Leutner, D. (2008). Self-Regulated Learning as a Competence. Implications of theoretical models for assessment methods. *Zeitschrift für Psychologie* 216 (2), S. 102-110.
- Würzl, U. (2013). *Merkmale einer lernförderlichen Schul- und Unterrichtsgestaltung aus Sicht der SchülerInnen. Eine qualitative Studie mit SchülerInnen der Sekundarstufe*. Wien: Diplomarbeit, Universität.

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schlüsselkompetenzen von LLL der Europäischen Kommission 2006	4
Abbildung 2: Visualisierung des Zusammenhangs von LLL nach Schober et al. 2009	6
Abbildung 3: Integriertes Rahmenmodell der Schuleffektivität nach Scheerens (1990)	9
Abbildung 4: Taxonomie der menschlichen Motivation nach Ryan & Deci (2000a)	12
Abbildung 5: Basiskomponenten des Unterrichtskonzepts der Inklusiven FIT-Schule nach Gegenwarth (2012)	25
Abbildung 6: Modularer Aufbau der Angebote der Inklusiven FIT-Schule nach Gegenwarth (2012)	27
Abbildung 7: Transdisziplinäre Modulkategorien des Projekts AFIT nach Gegenwarth (2014)	31
Abbildung 8: Lern- und Qualifizierungsorte im Projekt AFIT nach Gegenwarth (2014)	33
Abbildung 9: Beispielitem der Qualitativen Fragen	42
Abbildung 10: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell in Anlehnung an Mayring (2010).	45
Abbildung 11: Formel zur Berechnung des Kappa-Koeffizienten nach Cohen (1960)	47
Abbildung 12: Häufigkeiten der Oberkategorien zur Unterrichtsgestaltung im Geschlechter-Vergleich	63
Abbildung 13: Häufigkeiten der Oberkategorien zur Schulgestaltung im Geschlechter-Vergleich	64
Abbildung 14: Häufigkeiten der Oberkategorien zur Unterrichtsgestaltung im Bildungsmaßnahmen-Vergleich	67
Abbildung 15: Häufigkeiten der Oberkategorien zur Schulgestaltung im Bildungsmaßnahmen-Vergleich	69

13 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	<i>Bedeutsame Faktoren auf der Schulebene nach Ditton (2000)</i>	14
Tabelle 2:	<i>Aufteilung der Testpersonen in Geschlecht nach Maßnahmen</i>	40
Tabelle 3:	<i>Grundstruktur des Kategoriensystems zur Unterrichtsgestaltung</i>	49
Tabelle 4:	<i>Grundstruktur des Kategoriensystems zur Schulgestaltung</i>	51
Tabelle 5:	<i>Häufigkeiten der Oberkategorien zur Unterrichtsgestaltung</i>	54
Tabelle 6:	<i>Häufigkeiten der meist genannten Unterkategorien zur Unterrichtsgestaltung</i>	56
Tabelle 7:	<i>Häufigkeiten der Oberkategorien zur Schulgestaltung</i>	58
Tabelle 8:	<i>Häufigkeiten der meist genannten Unterkategorien zur Schulgestaltung</i>	60
Tabelle 9:	<i>Häufigkeiten der Nennungen in den Geschlechtergruppen</i>	62
Tabelle 10:	<i>Häufigkeiten der Nennungen in den Bildungsprojekten</i>	66

14 Anhang

14.1 Anhang 1: Kategoriensysteme

Kategoriensystem zur lernförderlichen Unterrichtsgestaltung aus SchülerInnensicht

Frage: "Was macht einen Unterricht aus, in dem du gerne lernst?"

Intercoderreliabilität: $k=0,84$

Kategoriennamen:

Beschreibung (inklusive Kodierregeln):

*Ankerbeispiel:

<u>Selbstbestimmungstheorie</u>			
Selbstbestimmungstheorie - Autonomieempfinden			
1	Selbstbestimmung		
1.1	Mitbestimmung und Eigeninitiative in Unterrichtsfragen	SchülerInnen werden bei Entscheidungen (z.B. Themen- und Stoffauswahl) integriert; SchülerInnen können Eigeninitiative im Unterricht zeigen; SchülerInnen erhalten Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung im Unterricht; Bedürfnisse und Interessen der SchülerInnen werden berücksichtigt.	Selbstständiges arbeiten Interessen der Schüler berücksichtigt werden Inhalte die mich interessieren
1.2	Sinnhaftigkeit und aktueller Bezug der Lerninhalte	Lernstoff ist sinnvoll und hat Bezug zur Praxis (z.B. für spätere Berufe) und/oder zum Alltag/aktuellen Geschehnissen.	Weil man lernt im Leben zurecht zu kommen sinnvoll

1.3	Mehr Freiheiten im Unterricht/ in der Schule	SchülerInnen erhalten gewisse Freiheiten im Unterricht (z.B. Essen und Trinken während des Unterrichts; Erlaubnis auf die Toilette gehen zu können).	Keine fixen Sitzplätze Handy wird nicht einfach weggenommen während dem Unterricht essen und trinken
Selbstbestimmungstheorie - Kompetenzerleben			
2	Konstruktive Feedbackkultur		
2.1	Konstruktiver Umgang mit Fragen	LehrerIn steht für Fragen zur Verfügung und beantwortet diese; SchülerInnen haben keine Angst davor, dem/der LehrerIn Fragen zu stellen.	Wenn man Fragen hat, dass einem geholfen wird Sie antwortet auf alle zum Theam passenden Fragen
2.2	Konstruktiver Umgang mit Fehlern, Akzeptanz von Fehlern und Eingehen auf Fehler	LehrerIn geht auf Fehler der SchülerInnen ein bzw. erklärt diese; Fehler werden als Möglichkeit gesehen, sich zu verbessern bzw. daraus zu lernen; Fehler oder "Nicht-Verstehen" haben keine Angst/Scham auslösenden Konsequenzen.	Das die Lehrer Verständnis zeigen wenn wir etwas nicht gleich verstehen
3	Optimales Anforderungsniveau		
3.1	Kein zu schwieriger, überfordernder Lernstoff/Unterricht	Lernstoff hat kein zu hohes Anforderungsniveau; Stoffmenge ist adäquat und nicht überfordernd.	Aufgaben bei denen ich nicht überfordert bin konkrete Anweisungen leichte Sachen
3.2	Kein zu leichter, unterfordernder Lernstoff/Unterricht	Lernstoff hat kein zu geringes Anforderungsniveau; Stoffmenge ist adäquat und nicht unterfordernd.	Aufgaben bei denen ich nicht unterfordert bin
3.3	Weniger formale Leistungs-Überprüfungen und Hausübungen	Es finden weniger formale Leistungsüberprüfungen (in Form von Tests, Schularbeiten, Stundenwiederholungen) statt; LehrerIn gibt weniger Hausübungen auf.	Keine Schularbeiten
Selbstbestimmungstheorie - Soziale Eingebundenheit			
4	Positiver Sozialer Umgang/Interaktionen		

4.1	Positiver, respektvoller Umgang zwischen SchülerInnen	Es bestehen gute Beziehungen zwischen den MitschülerInnen; der Umgang unter den SchülerInnen ist von Respekt und Hilfsbereitschaft geprägt; respektlose Handlungen (z.B. Mobbing, Verspotten) werden vermieden. <u>Regel:</u> wenn „ausgelacht/verspottet werden“ in Kombination mit „Fehler machen/etwas nicht wissen/etwas Falsches sagen“ auftritt, wird es bei "Konstruktiver Umgang mit Fehlern, Akzeptanz von Fehlern und Eingehen auf Fehler" kodiert.	Wo jeder akzeptiert und geschätzt wird man kann so sein wie man ist, jeder individuell kein Mobbing unter Mitschüler Kameraden sollten nett sein das niemand auslacht, nicht ignoriert
4.2	FreundInnen haben	SchülerInnen haben (viele) FreundInnen in der Schule.	Freunde
4.3	Positiver, respektvoller Umgang zwischen Lehrpersonen/und SchülerInnen	Es bestehen gute Beziehungen zwischen LehrerIn und SchülerInnen, jedoch auch zwischen den Lehrkräften; der Umgang zwischen LehrerIn und SchülerInnen ist von gegenseitigem Respekt und Verständnis geprägt; respektlose Handlungen (z.B. Schreien, Schimpfen) werden vermieden; persönliche Probleme des/der LehrerIn beeinflussen das Verhalten gegenüber SchülerInnen nicht. <u>Regel:</u> wenn „angeschrien werden“ oder „schimpfen“ in Kombination mit „Fehler machen/etwas nicht wissen/etwas Falsches sagen“ auftritt, wird es bei "Konstruktiver Umgang mit Fehlern, Akzeptanz von Fehlern und Eingehen auf Fehler" kodiert. <u>Regel:</u> wenn „auf SchülerIn eingehen“ in Zusammenhang mit „Problemen/Unklarheiten beim Stoff“ steht, wird es bei "Hilfestellung/Unterstützung durch Lehrperson" kodiert.	Er/Sie sollte ruhig bleiben Wenn die Lehrer dir das vertrauen geben was ich brauche wenn es mir nicht gut geht sie kennt ihre Schüler das der Lehrer nicht herum schreit
4.4	Hilfestellung/Unterstützung durch Lehrperson	LehrerIn ist hilfsbereit; LehrerIn hilft/unterstützt SchülerInnen bei Problemen bzw. Unklarheiten.	Das der Lehrer uns hilft das der Lehrer zu uns kommt wenn wir was brauchen Probleme lösen
4.5	Hilfestellung/Unterstützung durch KollegInnen	KollegInnen sind hilfsbereit; KollegInnen helfen/unterstützen bei Problemen bzw. Unklarheiten.	Wenn Freunde zu dir stehen um zu helfen die Mitschüler sollten mehr helfen und mehr unterstützen
4.6	Gute Stimmung und gemütliche Atmosphäre in der Klasse	LehrerIn und SchülerInnen haben gute Stimmung/Laune; es herrscht eine gemütliche Atmosphäre im Klassenraum.	Gute Atmosphäre Wenn ein gutes Miteinander ist, also ein gutes Klima in der Klasse die Lehrer einem sehr gute Laune machen

5	Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden		
5.1	Kooperatives Arbeiten	Einsatz kooperativer Arbeitsmethoden (z.B. Gruppenarbeiten, Teamarbeit).	Mit einer Gruppe zusammenarbeiten alle was miteinander machen wenn alle dabei sind Unterricht im Team
5.2	Diskussionen	Einsatz von Gesprächsmethoden im Unterricht (z.B. Diskussionen, Meinungsaustausch).	Das wir viel reden mündliches besprechen
<u>Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson</u>			
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachliches Wissen			
6	Gutes fachliches Wissen		
6.1	Fachlich kompetente Lehrperson	LehrerIn ist kompetent und beherrscht sein/ihr Fach gut.	Lehrer gut ist die Lehrerin weis was sie beibringt
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachdidaktisches Wissen			
7	Gute Vermittlungskompetenz der Lehrperson		
7.1	Gute Vermittlung des Lernstoffs durch Lehrperson und Verstehen bei SchülerInnen	Gut aufgebauter Unterricht; LehrerIn kann Lernstoff verständlich vermitteln und geht individuell auf die Schwächen der SchülerInnen ein; LehrerIn ist an spannender Aufbereitung des Lernstoffs interessiert; Verständnis des Lernstoffs bei SchülerInnen wird als Unterrichtsziel gesehen.	Der Lehrer/die Lehrerin, sollte individuell auf die Schüler/Schülerinnen eingehen verständlich erklären die Lehrer gehen auf unsere Schwächen ein wenn die LehrerIn den Stoff gut rüber bringt
8	Anschaulicher Unterricht		

8.1	Gutes Arbeitsmaterial/Anschauungsmaterial	Lehrbücher sowie verschiedenste Materialien (zum Thema passend) werden als Hilfsmittel im Unterricht eingesetzt.	Arbeitsmaterialien, Anschauungsmaterial mit Materialien arbeiten
8.2	Filme schauen/Bildmaterial	Einsatz von Filmen im Unterricht (z.B. zu passenden Themen).	Bildmaterial einbringen viel durch Filme gelernt
8.3	Ausflüge/Exkursionen	Durchführung von Lehrausgängen/Exkursionen.	Ausflug Bibliothek gehen
8.4	Lernspiele	Einsatz von spielerischen Lernmethoden im Unterricht (zum Thema).	Spielerisch lernen im Unterricht Rollenspiel machen Quiz Fragen in Englisch
9	Andere gewünschte Unterrichtsmethoden/-praktiken		
9.1	Mehr Sport/Bewegung im Unterricht	Es werden mehr Möglichkeiten für Bewegung/Sport im Unterricht/in der Schule geboten.	Sport im Unterricht Turnen in Sport mehr raus in den Park gehen
9.2	Weniger schreiben	Weniger Einsatz von schriftlichen Übungs-/Arbeitsmethoden.	Wenig schreiben keine Schreibarbeiten
9.3	Vermittlung von Lerntechniken	LehrerIn vermittelt im Unterricht Lerntechniken.	Der Unterricht sollte gefimt werden, und man kann sich den Unterricht jederzeit Revue passieren lassen Lehrern in Kontakt stehen und sie jederzeit per Skype/Whatsapp fragen dürfen
9.4	Sonstige Vorschläge für Unterrichtsmethoden/-praktiken	Weitere konkrete Vorschläge zum Einsatz von Methoden im Unterricht.	An Projekten arbeiten mehr in die Natur gehen Plakate gestalten
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Pädagogisches Wissen			
10	Gute Klassenführung		

10.1	Strenge, konsequente Lehrperson	LehrerIn ist streng und konsequent und besitzt Durchsetzungsfähigkeit; LehrerIn zeigt SchülerInnen Grenzen auf und verlangt Disziplin.	Lehrerin war nett und bisschen nervig weil wir alles ganz genau machen sollen
10.2	Keine strenge, lockere Lehrperson	LehrerIn ist nicht streng, sondern natürlich/zwanglos.	Wenn man den Unterricht nicht immer ernst unterrichtet sondern auch mal ein bisschen lockerer ist sie sind nicht streng
10.3	Gerechte Lehrperson und Gleichberechtigung für alle SchülerInnen	LehrerIn ist gerecht (z.B. bezüglich Benotung); LehrerIn forciert Gleichbehandlung und –berechtigung aller SchülerInnen; Verantwortungsbewußte/r LehrerIn.	Jeden fair dran nehmen mit jedem fair um geht
10.4	Geduldige Lehrperson und angemessenes Arbeitstempo	LehrerIn ist geduldig; im Unterricht wird ein angemessenes Arbeitstempo eingehalten; auf die SchülerInnen wird kein zu hoher Zeitdruck ausgeübt. <u>Regel:</u> Wenn Vermittlung des Lernstoffs durch Lehrperson thematisiert wird, aber explizit auf den Zeitfaktor dabei verwiesen wird, wird die Aussage hier kodiert (nicht bei "Gute Vermittlung des Lernstoffs durch Lehrperson und Verstehen bei SchülerInnen").	Viel Geduld das sie es uns nochmal in Ruhe erklären und dass sie sich auch die Zeit nehmen für uns
11	Anregender Unterricht		
11.1	Spaß machender, lustiger Unterricht	Unterricht ist lustig und bringt Spaß beim Lernen.	Wenn man Spaß haben kann im Unterricht manchmal lustig mit Humor den Unterricht gestalten
11.2	Interessanter, spannender Unterricht	Unterricht ist interessant und spannend; Bearbeitung interessanter Themen; kein langweiliger Unterricht. <u>Regel:</u> wenn explizit erwähnt wird, dass die Lehrperson den Unterricht interessant/spannend gestalten soll, wird die Aussage bei "Gute Vermittlung des Lernstoffs durch Lehrperson und Verstehen bei SchülerInnen" kodiert.	Unterricht nicht langweilig mehrere Sachen spannend
11.3	Abwechslungsreicher, kreativer Unterricht	Unterricht bzw. Unterrichtsmethoden sind abwechslungsreich und kreativ gestaltet; Unterricht verläuft nicht monoton (nach nur einer Methode).	Ich kann meine Kreativität einbringen abwechslungsreich kreatives lernen ist für mich auch immer gut

11.4	Lehrreicher Unterricht	Unterricht ist lehrreich und informativ; Unterricht dient als Herausforderung.	Jedes mal was neues lernen ich würde gerne mehr erfahren
11.5	Engagierte Lehrperson	LehrerIn ist motiviert und engagiert; LehrerIn kann SchülerInnen motivieren und ihr Interesse wecken.	Motivierte Lehrer die Lehrer lehren mit voller Motivation
<u>Zusätzliche Aspekte zur Lehrperson</u>			
Positive emotionale Persönlichkeitsaspekte der Lehrperson			
12	Aufgeschlossene/umgängliche Lehrperson		
12.1	Humorvolle, lustige Lehrperson	LehrerIn ist lustig und humorvoll. <u>Regel:</u> auch gegenteilig formulierte Aussagen werden hier kodiert (z.B. „nicht zu ernst“, oder „ich mag es nicht, wenn der/die LehrerIn keinen Spaß versteht“).	Lustige Lehrer der Lehrer sollte Sinn für Humor haben die LehrerInnen die SchülerInnen am Beginn der Stunde zum lachen bringt
12.2	Nette, sympathische, freundliche Lehrperson	LehrerIn ist nett, sympathisch, freundlich. <u>Regel:</u> auch gegenteilig formulierte Aussagen werden hier kodiert (z.B. „ich lerne nicht gerne, wenn der/die LehrerIn unsympathisch ist“).	Die Lehrer sollten freundlich sprechen verstehen mit Lehrer angenehme Lehrer
<u>Theorie der effektiven Schule</u>			
Theorie der effektiven Schule - positive Lernumgebung			
13	Strukturierte (Lern-)atmosphäre		
13.1	Ruhige, ungestörte, ordentliche Arbeitsatmosphäre	Im Unterricht herrscht eine ruhige Lernatmosphäre (angemessene Lautstärke zum Arbeiten; keine Störungen des Unterrichts durch SchülerInnen).	Gutes Arbeitsklima kann man sich konzentrieren im Unterricht sollte es ruhig sein und nicht zu laut kein ablenken

13.2	Aufmerksame, lern-/arbeitswillige SchülerInnen	SchülerInnen zeigen Bereitschaft zum Lernen (durch Mitarbeit, Aufmerksamkeit).	Motivierte Schüler aufmerksam sollte es sein wenn jeder mit macht mitarbeiten
13.3	Kleinere Klasse (weniger SchülerInnen pro Klasse)	SchülerInnen wünschen sich eine geringere SchülerInnenanzahl pro Klasse. <u>Regel:</u> der Ausdruck „kleine Klasse“ wird im Sinne der SchülerInnenanzahl interpretiert, nicht im Sinne der Raumgröße.	Die Gruppen sollten klein bleiben in kleinen Gruppen lernen von 5-7 Personen keine zu großen Gruppen
13.4	Angemessene Unterrichtszeiten und Zeiteinteilung	Unterricht beginnt später und/oder hört früher auf; es wird auf ausgeglichene Arbeitszeiten bzw. gute Zeiteinteilung für SchülerInnen geachtet.	Der Unterricht sollte gut gegliedert sein nicht immer pünktlich kommen mehr Pausen
14	Angenehme (Lern-)atmosphäre		
14.1	Weniger Stress/ Druck, entspannte Atmosphäre	SchülerInnen werden nicht so stark unter Druck gesetzt; Schule bedeutet keinen Stress; im Unterricht herrscht eine entspannte Atmosphäre.	Keinen Stress nicht stressig sein

Physische Gestaltungsmerkmale von Lernräumen

Physische Gestaltungsmerkmale von Lernräumen - adäquate äußere Gestaltung, Raumangebot und -ausstattung

15	Angemessene und intakte Ausstattung der Räumlichkeiten		
15.1	Vorhandensein technischer Geräte (Computer, etc.)	Ausstattung der (Klassen-)Räume mit speziellen technischen Geräten, wie z.B. Computer(n), Fernseher, Beamer, etc. <u>Regel:</u> Aussage bezügl. Computer im Klassenraum wird hier kodiert, wenn nur der Wunsch nach dem Vorhandensein eines/mehrerer Computer geäußert wird, aber nicht, dass Computer Bestandteil des Unterrichts sein sollen (sonst bei "Computergestützter Unterricht" kodieren).	Funktionierende PC's

15.2	Angenehmes Raumklima (Helle Räume/Tageslicht, ausreichende Belüftung, angenehme Temperatur)	Die Räumlichkeiten der Schule sind hell, d.h. gute Beleuchtung durch Tageslicht (Fenster) und weisen ein angenehmes Raumklima (ausreichende Belüftung/Frischluft, Temperaturregelung) auf.	Ein gut durchlüftetes, helles, großes Klassenzimmer es soll einen hellen Raum geben wo alle Platz haben
------	---	--	---

Sonstige Kategorien

16	Sonstiges		
16.1	erwünschte Fächer/unerwünschte Fächer	SchülerInnen nennen konkrete Schulfächer, die sie öfter/seltener haben möchten bzw. überhaupt oder gar nicht haben möchten.	Es wäre cool wenn wir Geo, Bio, Geschichte haben kein Mathe politische Bildung Interesse habe
16.2	Frage falsch verstanden, Thema verfehlt	Kodiereinheiten, die den Eindruck vermitteln, dass die Frage nicht korrekt verstanden wurde bzw. thematisch unpassend geantwortet wurde. <u>Anmerkung:</u> es scheint, dass einige SchülerInnen die Formulierung „Was macht einen Unterricht aus, in dem du gerne lernst?“ falsch verstanden haben und statt gewünschter Unterrichtsmerkmale eher die Ergebnisse eines guten Unterrichts beschrieben haben (d.h. was bewirkt guter Unterricht bei mir).	Ich kann jetzt schon gut Bruchrechnen Mathematik ist für mich liebstes Fach
16.3	Keine Antwort	Im Fragebogen wurden die Felder zu dieser Frage nicht ausgefüllt.	
16.4	Nicht interpretierbar oder "Blödsinn"	Augenscheinlich nicht ernst gemeinte Antworten; unverständliche Antworten; inhaltlich nicht aussagekräftige Antworten.	Ich kann am liebsten lernen ich mache gerne Spaß bei Mathematik weil wir zusammen rechnen

*Ankerbeispiel: Zur besseren Darstellung der kodierten Nennungen der SchülerInnen in den Ankerbeispielen wurden Rechtschreibung und Grammatik korrigiert.

Kategoriensystem zur lernförderlichen Schulgestaltung aus SchülerInnensicht

Frage: "Stell dir vor, du gehst in die Schule, in der du am besten lernen kannst. Bitte beschreibe diese Schule!"

Intercoderreliabilität: $k=0,73$

Kategoriennamen:

Beschreibung:

*Ankerbeispiel:

<u>Selbstbestimmungstheorie</u>			
Selbstbestimmungstheorie - Autonomieempfinden			
1	Selbstbestimmung		
1.1	Mitbestimmung und Eigeninitiative in Unterrichtsfragen	SchülerInnen werden bei Entscheidungen (z.B. Themen- und Stoffauswahl) integriert; SchülerInnen können Eigeninitiative im Unterricht zeigen; SchülerInnen erhalten Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung im Unterricht; Bedürfnisse und Interessen der SchülerInnen werden berücksichtigt.	Die Lehrer sollen offen sein für das was die Schüler sagen es sollen alle gefragt werden was sie jetzt wollen, das alle entscheiden was mit der schule machen
1.2	Mehr Freiheiten im Unterricht/in der Schule	SchülerInnen erhalten gewisse Freiheiten im Unterricht (z.B. Essen und Trinken während des Unterrichts; Erlaubnis auf die Toilette gehen zu können).	Nicht so viele Verbote
Selbstbestimmungstheorie - Kompetenzerleben			
2	Konstruktive Feedbackkultur		
2.1	Konstruktiver Umgang mit Fragen	LehrerIn steht für Fragen zur Verfügung und beantwortet diese; SchülerInnen haben keine Angst davor, dem/der LehrerIn Fragen zu stellen.	Die Lehrer erklären einen das öfters wenn man es nicht gleich versteht und das man nicht gleich für dumm erklärt wird die Lehrer kann man alles fragen

2.2	Konstruktiver Umgang mit Fehlern, Akzeptanz von Fehlern und Eingehen auf Fehler	LehrerIn geht auf Fehler der SchülerInnen ein bzw. erklärt diese; Fehler werden als Möglichkeit gesehen, sich zu verbessern bzw. daraus zu lernen; Fehler oder "Nicht-Verstehen" haben keine Angst/Scham auslösenden Konsequenzen.	Dass man den Schüler nicht zusätzlich noch unter Druck setzt und fertig macht, bloß weil er wo Defizite aufweist
3	Optimales Anforderungsniveau		
3.1	Kein zu schwieriger, überfordernder Lernstoff/Unterricht	Lernstoff hat kein zu hohes Anforderungsniveau; Stoffmenge ist adäquat und nicht überfordernd.	Keine Überforderung nicht so schwieriger Stoff
3.2	Kein zu leichter, unterfordernder Lernstoff/Unterricht	Lernstoff hat kein zu geringes Anforderungsniveau; Stoffmenge ist adäquat und nicht unterfordernd.	Aber auch keine Unterforderung mehr Hausübungen
3.3	Weniger formale Leistungs-Überprüfungen und Hausübungen	Es finden weniger formale Leistungsüberprüfungen (in Form von Tests, Schularbeiten, Stundenwiederholungen) statt; LehrerIn gibt weniger Hausübungen auf.	Keine Prüfung keine Schularbeiten
Selbstbestimmungstheorie - Soziale Eingebundenheit			
4	Positiver Sozialer Umgang/Interaktionen		
4.1	Positiver, respektvoller Umgang zwischen SchülerInnen	Es bestehen gute Beziehungen zwischen den MitschülerInnen; der Umgang unter den SchülerInnen ist von Respekt und Hilfsbereitschaft geprägt; respektlose Handlungen (z.B. Mobbing, Verspotten) werden vermieden. <u>Regel:</u> wenn „ausgelacht/verspottet werden“ in Kombination mit „Fehler machen/etwas nicht wissen/etwas Falsches sagen“ auftritt, wird es bei "Konstruktiver Umgang mit Fehlern, Akzeptanz von Fehlern und Eingehen auf Fehler" kodiert.	Wo man alle Schüler respektiert nette Kollegen Vertrauensschüler für Neulinge kein Rassismus mobben dich nicht
4.2	FreundInnen haben	SchülerInnen haben (viele) FreundInnen in der Schule.	Zusammenhalten in der Freundschaft jeder sollte mindestens einen Freund haben man tut sich nicht schwer Freunde zu finden

4.3	Positiver, respektvoller Umgang zwischen Lehrpersonen/und SchülerInnen	Es bestehen gute Beziehungen zwischen LehrerIn und SchülerInnen, jedoch auch zwischen den Lehrkräften; der Umgang zwischen LehrerIn und SchülerInnen ist von gegenseitigem Respekt und Verständnis geprägt; respektlose Handlungen (z.B. Schreien, Schimpfen) werden vermieden; persönliche Probleme des/der LehrerIn beeinflussen das Verhalten gegenüber SchülerInnen nicht. <u>Regel:</u> wenn „angeschrien werden“ oder „schimpfen“ in Kombination mit „Fehler machen/etwas nicht wissen/etwas Falsches sagen“ auftritt, wird es bei "Konstruktiver Umgang mit Fehlern, Akzeptanz von Fehlern und Eingehen auf Fehler" kodiert. <u>Regel:</u> wenn „auf SchülerIn eingehen“ in Zusammenhang mit „Problemen/Unklarheiten beim Stoff“ steht, wird es bei "Hilfestellung/Unterstützung durch Lehrperson" kodiert.	Wo sich Lehrer und Schüler gut verstehen wo sich das Lehrerteam gut versteht die Lehrer sollten eine ruhige und positiv zukommende Atmosphäre ausstrahlen die Lehrer und Lehrerinnen sind höflich, freundlich; es gibt auch Regeln für Schulordnung
4.4	Hilfestellung/Unterstützung durch Lehrperson	LehrerIn ist hilfsbereit; LehrerIn hilft/unterstützt SchülerInnen bei Problemen bzw. Unklarheiten.	Auf die Schüler eingehen/ unterstützen im weiteren Lebensabschnitt die Lehrer für uns da sind man sollte den SchülerInnen mehr helfen, dort wo sie sich schwer tun
4.5	Hilfestellung/Unterstützung durch KollegInnen	KollegInnen sind hilfsbereit; KollegInnen helfen/unterstützen bei Problemen bzw. Unklarheiten.	Zusammenhalten in der Klasse gegenseitig helfen die Mitschüler dich unterstützen
4.6	Gute Stimmung und gemütliche Atmosphäre in der Klasse	LehrerIn und SchülerInnen haben gute Stimmung/Laune; es herrscht eine gemütliche Atmosphäre im Klassenraum.	Wo es eine gute Klassengemeinschaft gibt jedes Mal sich noch mehr freuen guter freundlicher Umgang
5	Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden		
5.1	Kooperatives Arbeiten	Einsatz kooperativer Arbeitsmethoden (z.B. Gruppenarbeiten, Teamarbeit).	Zusammenarbeit

Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson

Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachliches Wissen			
6	Gutes fachliches Wissen		
6.1	Fachlich kompetente Lehrperson	LehrerIn ist kompetent und beherrscht sein/ihr Fach gut.	Die Lehrer/-innen sollten stets organisiert und vorbereitet für den kommenden Unterricht sein wissen was sie tun
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachdidaktisches Wissen			
7	Gute Vermittlungskompetenz der Lehrperson		
7.1	Gute Vermittlung des Lernstoffs durch Lehrperson und Verstehen bei SchülerInnen	Gut aufgebauter Unterricht; LehrerIn kann Lernstoff verständlich vermitteln und geht individuell auf die Schwächen der SchülerInnen ein; LehrerIn ist an spannender Aufbereitung des Lernstoffs interessiert; Verständnis des Lernstoffs bei SchülerInnen wird als Unterrichtsziel gesehen.	Wenn auf die einzelnen Bedürfnisse der Schüler geachtet wird weil wir alle individuell behandelt werden mit verschiedenen Aufgaben, egal in welchem Fach wenn die Lehrer auf die Schüler eingehen die Schulfächer sind perfekt auf deine Stärken und Schwächen abgestimmt die Aufgaben werden genau beschrieben und erläutert
8	Anschaulicher Unterricht		
8.1	Gutes Arbeitsmaterial/Anschauungsmaterial	Lehrbücher sowie verschiedenste Materialien (zum Thema passend) werden als Hilfsmittel im Unterricht eingesetzt.	Anschaulich gestaltet
8.2	Filme schauen/Bildmaterial	Einsatz von Filmen im Unterricht (z.B. zu passenden Themen).	Manchmal Filme anschauen
8.3	Ausflüge/Exkursionen	Durchführung von Lehrausgängen/Exkursionen.	Mehr Ausflüge

9	Andere gewünschte Unterrichtsmethoden/-praktiken		
9.1	Mehr Sport/Bewegung im Unterricht	Es werden mehr Möglichkeiten für Bewegung/Sport im Unterricht/in der Schule geboten.	Viel Sportunterricht man hat jeden Tag Sport viel Sportunterricht und Leibesübungen sind sehr wichtig
9.2	Weniger schreiben	Weniger Einsatz von schriftlichen Übungs-/Arbeitsmethoden.	Nicht viel schreiben, mehr Computerarbeit
9.3	Sonstige Vorschläge für Unterrichtsmethoden/-praktiken	Weitere konkrete Vorschläge zum Einsatz von Methoden im Unterricht.	Unterricht bei Schönwetter im Schulgarten Projekte eine guten Morgen Runde man sollte den Unterricht mehr nach draußen an die frische Luft verlegen
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Pädagogisches Wissen			
10	Gute Klassenführung		
10.1	Strenge, konsequente Lehrperson	LehrerIn ist streng und konsequent und besitzt Durchsetzungsfähigkeit; LehrerIn zeigt SchülerInnen Grenzen auf und verlangt Disziplin.	Durchsetzung der Lehrer Lehrer sollte ein bisl streng sein
10.2	Keine strenge, lockere Lehrperson	LehrerIn ist nicht streng, sondern natürlich/zwanglos.	Manche Lehrer sind zu streng die LehrerInnen sollten nicht streng sein die Lehrer sind recht locker
10.3	Geduldige Lehrperson und angemessenes Arbeitstempo	LehrerIn ist geduldig; im Unterricht wird ein angemessenes Arbeitstempo eingehalten; auf die SchülerInnen wird kein zu hoher Zeitdruck ausgeübt. <u>Regel:</u> Wenn Vermittlung des Lernstoffs durch Lehrperson thematisiert wird, aber explizit auf den Zeitfaktor dabei verwiesen wird, wird die Aussage hier kodiert (nicht bei "Gute Vermittlung des Lernstoffs durch Lehrperson und Verstehen bei SchülerInnen").	Die Lehrer zeigen Verständnis, sind geduldig

11	Anregender Unterricht		
11.1	Spaß machender, lustiger Unterricht	Unterricht ist lustig und bringt Spaß beim Lernen.	Eine Schule wo man Spaß haben kann die Themen so behandelt werden, dass es den Schülern Spaß macht Spaß beim lernen
11.2	Interessanter, spannender Unterricht	Unterricht ist interessant und spannend; Bearbeitung interessanter Themen; kein langweiliger Unterricht. <u>Regel:</u> wenn explizit erwähnt wird, dass die Lehrperson den Unterricht interessant/spannend gestalten soll, wird die Aussage bei "Gute Vermittlung des Lernstoffs durch Lehrperson und Verstehen bei SchülerInnen" kodiert.	Interessante Inhalte neue Wege finden um den Unterricht interessant machen interessant lernen
11.3	Abwechslungsreicher, kreativer Unterricht	Unterricht bzw. Unterrichtsmethoden sind abwechslungsreich und kreativ gestaltet; Unterricht verläuft nicht monoton (nach nur einer Methode).	Das die Schule flexibel ist mit dem Unterricht abwechslungsreich
11.4	Lehrreicher Unterricht	Unterricht ist lehrreich und informativ; Unterricht dient als Herausforderung.	Wenn man was neues lernen kann
11.5	Engagierte Lehrperson	LehrerIn ist motiviert und engagiert; LehrerIn kann SchülerInnen motivieren und ihr Interesse wecken.	Die Lehrer sollten uns mehr Motivation zeigen

Zusätzliche Aspekte zur Lehrperson

Positive emotionale Persönlichkeitsaspekte der Lehrperson

12	Aufgeschlossene/umgängliche Lehrperson		
12.1	Humorvolle, lustige Lehrperson	LehrerIn ist lustig und humorvoll. <u>Regel:</u> auch gegenteilig formulierte Aussagen werden hier kodiert (z.B. „nicht zu ernst“, oder „ich mag es nicht, wenn der/die LehrerIn keinen Spaß versteht“).	Lustige Lehrer
12.2	Nette, sympathische, freundliche Lehrperson	LehrerIn ist nett, sympathisch, freundlich. <u>Regel:</u> auch gegenteilig formulierte Aussagen werden hier kodiert (z.B. „ich lerne nicht gerne, wenn der/die LehrerIn	Nette Lehrerin und Lehrer freundlich einfühlsam chillige Lehrer

		unsympathisch ist“).	
Theorie der effektiven Schule			
Theorie der effektiven Schule - positive Lernumgebung			
13	Strukturierte (Lern-)atmosphäre		
13.1	Ruhige, ungestörte, ordentliche Arbeitsatmosphäre	Im Unterricht herrscht eine ruhige Lernatmosphäre (angemessene Lautstärke zum Arbeiten; keine Störungen des Unterrichts durch SchülerInnen).	Wo man ruhig und konzentriert lernen kann die Schüler sind im Unterricht ruhig und albern nicht zu viel herum
13.3	Kleinere Klasse (weniger SchülerInnen pro Klasse)	SchülerInnen wünschen sich eine geringere SchülerInnenanzahl pro Klasse. <u>Regel:</u> der Ausdruck „kleine Klasse“ wird im Sinne der SchülerInnenanzahl interpretiert, nicht im Sinne der Raumgröße.	Weniger Schüler in einer Klasse
13.4	Angemessene Unterrichtszeiten und Zeiteinteilung	Unterricht beginnt später und/oder hört früher auf; es wird auf ausgeglichene Arbeitszeiten bzw. gute Zeiteinteilung für SchülerInnen geachtet.	Das wir viel und lange Pausen haben ganz toll wärs wenn die Schule um 9 beginnt und um 14 aufhört gute Einteilung der Unterrichtszeiten
14	Angenehme (Lern-)atmosphäre		
14.1	Weniger Stress/Druck, entspannte Atmosphäre	SchülerInnen werden nicht so stark unter Druck gesetzt; Schule bedeutet keinen Stress; im Unterricht herrscht eine entspannte Atmosphäre.	Das unser Unterricht viel lockerer ist machen einem keinen Druck
14.2	Höheres Wohlbefinden und Gemütlichkeit in der Klasse	Schule/Klassenzimmer bildet einen Raum, in dem man sich wohl fühlt bzw. der als gemütlich empfunden wird.	Schulmaskottchen, Familiäre Schule
14.3	Ruhige Schulumgebung	Die Schule befindet sich in einer ruhigen Umgebung.	In einer ruhigen und schönen Gegend das Gebäude war gut und entspannt zum lernen

Physische Gestaltungsmerkmale von Lernräumen

Physische Gestaltungsmerkmale von Lernräumen - adäquate äußere Gestaltung, Raumangebot und -ausstattung

15	Geräumige Schule		
15.1	Großes Schulgebäude/große, viele Räumlichkeiten	Das Schulgebäude und/oder die Klassenräume innerhalb der Schule sind groß/geräumig. <u>Regel:</u> bei Nennung von gewünschten Raumangeboten (z.B. Hof oder Turnsaal) wird nur der Wunsch nach Vorhandensein gezählt (auch wenn „groß“ dabei steht). Der Wunsch nach „Größe“ wird explizit nur bei Schulgebäude und Klassenräumen berücksichtigt (und hier kodiert).	Wenn die Schule groß ist und es genug Räumlichkeiten gibt, damit man sich auch entfalten kann, wenn also kein Platzmangel herrscht große Klassenräume eine große Schule weiträumige Klassenzimmer eine große Eingangshalle
16	Optisch ansprechendes Schulgebäude/-räume		
16.1	Schöne Schule/Unterrichtsräume	Das Schulgebäude und/oder die Klassenräume sind schön gestaltet.	Das Schulgebäude schaut von außen sympathisch aus
16.2	Bunte Schule/Unterrichtsräume	Das Schulgebäude und/oder die Klassenräume sind bunt/farbenfroh.	Helle Farben bunte Räume die Farben an den Wänden die ich will
16.3	Moderne Schule/Unterrichtsräume	Das Schulgebäude und/oder die Klassenräume sind modern bzw. modern eingerichtet.	Räume sind ziemlich modern die Schule sollte ein modernes Design haben
17	Angemessene und intakte Ausstattung der Räumlichkeiten		
17.1	Guter Zustand und Sauberkeit der Einrichtung/Ausstattung	Das Schulinventar (Möbeleinrichtung, Gerätschaften, Sanitäranlagen, etc.) ist in gutem Zustand und sauber.	Die Schule sollte immer sauber sein die Räume sind ordentlich

17.2	Vorhandensein technischer Geräte (Computer, etc.)	Ausstattung der (Klassen-)Räume mit speziellen technischen Geräten, wie z.B. Computer(n), Fernseher, Beamer, etc. <u>Regel:</u> Aussage bezügl. Computer im Klassenraum wird hier kodiert, wenn nur der Wunsch nach dem Vorhandensein eines/mehrerer Computer geäußert wird, aber nicht, dass Computer Bestandteil des Unterrichts sein sollen (sonst bei "Computergestützter Unterricht" kodieren).	WLAN und funktionierende Technik Lautsprecher und Musik Informatikraum
17.3	Vorhandensein adäquater Möbel/bequemer Sitzmöbel (Sofaecke, etc.)	Ausstattung der (Klassen-)Räume mit bequemen Sitzmöbeln (z.B. „Sofa-Ecke“), die die SchülerInnen benützen können.	Drehstuhl mit vielen Tischen drinnen
17.4	Angenehmes Raumklima (Helle Räume/Tageslicht, ausreichende Belüftung, angenehme Temperatur)	Die Räumlichkeiten der Schule sind hell, d.h. gute Beleuchtung durch Tageslicht (Fenster) und weisen ein angenehmes Raumklima (ausreichende Belüftung/Frischluft, Temperaturregelung) auf.	Offene Räume große Fenster das auch genug Tageslicht rein kann die Räume sollten gelüftet werden mit viel natürlichem Licht
18	Funktionales Schul- und Raumangebot		
18.1	Barrierefrei/gute Anbindung durch Öffentliche Verkehrsmittel	Es besteht der Wunsch nach Barrierefreiheit der Einrichtung; es besteht der Wunsch nach einer guten Erreichbarkeit/Anbindung an das Öffentliche Verkehrsnetz.	Ich komme sehr gut zur Schule mit der U-Bahn wenn die Schule in der Nähe ist wo ich wohne
18.2	Plätze für Erholung/Entspannung/Freizeit	Es besteht der Wunsch nach Räumen oder separaten Plätzen für SchülerInnen, um sich erholen/entspannen zu können, oder um Freizeit in der Schule zu verbringen.	Eine große Garderobe einen gemütlichen Raum mit Sofa
18.3	Hof/Garten/Grünanlage	Es besteht der Wunsch nach Außenanlagen wie Schulhof oder Gartenanlagen, die von SchülerInnen genutzt werden können.	Schönen großen Schulgarten einen großen Innenhof mit einem Raucherbereich und ein paar Bänke zum Sitzen und eine kleine Wiese
18.4	Sportplatz/Turnsaal	Es besteht der Wunsch nach Sportanlagen (im Innen- und/oder Außenbereich der Schule), die von SchülerInnen genutzt werden können.	Einen Turnsaal in der Schule Mittelhoher Sportplatz im Freien und 2 kleinere Turnsäle

18.5	Buffet/ Cafeteria/Küche	Es besteht der Wunsch nach Bereichen in der Schule, in denen SchülerInnen Speisen/Getränke kaufen/zubereiten bzw. zu sich nehmen können.	Es gibt dort eine gemischte Mahlzeit das Mittagessen kann man sich selber zubereiten das es ein Buffet gibt
18.6	Schwimmbad/Pool	Es besteht der Wunsch, in der Schule ein Schwimmbad/Pool benützen zu können.	Mit schuleigenem Pool, Teich unsere Schule hat ein eigenes Schwimmbad
18.7	Andere Wünsche	Es besteht der Wunsch nach anderen Räumlichkeiten.	Bibliothek, Theaterraum, Schularztzimmer neue Garderobe
Sonstige Kategorien			
19	Sonstiges		
19.1	Größeres Freizeit-/Kursangebot	In der Schule gibt es (abgesehen vom regulären Unterricht) weitere Angebote für SchülerInnen, z.B. verschiedene Freizeitaktivitäten, Nachhilfe, etc.	Sportangebote für die Schüler Reitstall mehr Veranstaltungen Freizeitmöglichkeiten
19.2	erwünschte Fächer/unerwünschte Fächer	SchülerInnen nennen konkrete Schulfächer, die sie öfter/seltener haben möchten bzw. überhaupt oder gar nicht haben möchten.	Viel Mathe Musik Umwelt ein Spezialfach über Politik
19.3	Eigene Schule genannt	Die eigene Schule wird als „perfekte Schule“ gesehen.	Meine Schule in die ich jetzt gehe ist super ich liebe diese Schule
19.4	Frage falsch verstanden, Thema verfehlt	Kodiereinheiten, die den Eindruck vermitteln, dass die Frage nicht korrekt verstanden wurde bzw. thematisch unpassend geantwortet wurde. <u>Anmerkung:</u> es scheint, dass einige SchülerInnen die Formulierung „Stell dir vor, du gehst in die Schule, in der du am besten lernen kannst. Bitte beschreibe diese Schule!“ falsch verstanden haben und statt gewünschte Schulmerkmale eher die Ergebnisse einer guten Schule bzw. konkrete Schultypen beschrieben haben (d.h. welche Art von Schule ist gut).	Wenn ich gute Noten habe Hauptschule war für mich am besten
19.5	Nicht interpretierbar oder "Blödsinn"	Augenscheinlich nicht ernst gemeinte Antworten; unverständliche Antworten; inhaltlich nicht aussagekräftige Antworten.	Zu Lehrer/innen wenn geht auch zu Direktor/innen Du nennen Nur Samstag und Sonntag Schule und Montag bis Freitag frei

*Ankerbeispiel: Zur besseren Darstellung der kodierten Nennungen der SchülerInnen in den Ankerbeispielen wurden Rechtschreibung und Grammatik korrigiert.

14.2 Anhang 2: Vollständige Tabellen der Häufigkeiten der Unterkategorien

Tabelle zu lernförderlicher Unterrichtsgestaltung aus SchülerInnen-Sicht:

Gesamtstichprobe		n= 80		
		Anzahl der Gesamtnennungen:		322
	Kategoriennamen:	Anzahl der Nennungen:	Anzahl der Personen:	% der Personen an Gesamtstichprobe:
Selbstbestimmungstheorie - Autonomieempfinden				
1	Selbstbestimmung	16	16	20,00%
1.1	Mitbestimmung und Eigeninitiative in Unterrichtsfragen	8		10,00%
1.2	Sinnhaftigkeit und aktueller Bezug der Lerninhalte	4		5,00%
1.3	Mehr Freiheiten im Unterricht/in der Schule	4		5,00%
Selbstbestimmungstheorie – Kompetenzerleben				
2	Konstruktive Feedbackkultur	3	3	3,75%
2.1	Konstruktiver Umgang mit Fragen	2		2,50%
2.2	Konstruktiver Umgang mit Fehlern, Akzeptanz von Fehlern und Eingehen auf Fehler	1		1,25%
3	Optimales Anforderungsniveau	15	13	16,25%
3.1	Kein zu schwieriger, überfordernder Lernstoff/Unterricht	11		13,75%
3.2	Kein zu leichter, unterfordernder Lernstoff/Unterricht	2		2,50%
3.3	Weniger formale Leistungs-Überprüfungen und Hausübungen	2		2,50%
Selbstbestimmungstheorie - Soziale Eingebundenheit				
4	Positiver Sozialer Umgang/Interaktionen	53	38	47,50%
4.1	Positiver, respektvoller Umgang zwischen SchülerInnen	13		16,25%
4.2	FreundInnen haben	1		1,25%
4.3	Positiver, respektvoller Umgang zwischen Lehrpersonen/und	13		16,25%

	SchülerInnen			
4.4	Hilfestellung/Unterstützung durch Lehrperson	9		11,25%
4.5	Hilfestellung/Unterstützung durch KollegInnen	7		8,75%
4.6	Gute Stimmung und gemütliche Atmosphäre in der Klasse	10		12,50%
5	Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden	21	20	26,25%
5.1	Kooperatives Arbeiten	18		22,50%
5.2	Diskussionen	3		3,75%
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachliches Wissen				
6	Gutes fachliches Wissen	4	4	5,00%
6.1	Fachlich kompetente Lehrperson	4		5,00%
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachdidaktisches Wissen				
7	Gute Vermittlungskompetenz der Lehrperson	18	18	22,50%
7.1	Gute Vermittlung des Lernstoffs durch Lehrperson und Verstehen bei SchülerInnen	18		22,50%
8	Anschaulicher Unterricht	18	14	17,50%
8.1	Gutes Arbeitsmaterial/Anschauungsmaterial	2		2,50%
8.2	Filme schauen/Bildmaterial	6		7,50%
8.3	Ausflüge/Exkursionen	2		2,50%
8.4	Lernspiele	8		10,00%
9	Andere gewünschte Unterrichtsmethoden/-praktiken	19	18	22,50%
9.1	Mehr Sport/Bewegung im Unterricht	7		8,75%
9.2	Weniger schreiben	3		3,75%
9.3	Vermittlung von Lerntechniken	2		2,50%
9.4	Sonstige Vorschläge für Unterrichtsmethoden/-praktiken	7		8,75%
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Pädagogisches Wissen				

10	Gute Klassenführung	14	13	16,25%
10.1	Strenge, konsequente Lehrperson	1		1,25%
10.2	Keine strenge, lockere Lehrperson	5		6,25%
10.3	Gerechte Lehrperson und Gleichberechtigung für alle SchülerInnen	2		2,50%
10.4	Geduldige Lehrperson und angemessenes Arbeitstempo	6		7,50%
11	Anregender Unterricht	55	40	50,00%
11.1	Spaß machender, lustiger Unterricht	26		32,50%
11.2	Interessanter, spannender Unterricht	13		16,25%
11.3	Abwechslungsreicher, kreativer Unterricht	7		8,75%
11.4	Lehrreicher Unterricht	6		7,50%
11.5	Engagierte Lehrperson	3		3,75%
Positive emotionale Persönlichkeitsaspekte der Lehrperson				
12	Aufgeschlossene/umgängliche Lehrperson	22	20	25,00%
12.1	Humorvolle, lustige Lehrperson	8		10,00%
12.2	Nette, sympathische, freundliche Lehrperson	14		17,50%
Theorie der effektiven Schule - positive Lernumgebung				
13	Strukturierte (Lern-)atmosphäre	40	35	43,75%
13.1	Ruhige, ungestörte, ordentliche Arbeitsatmosphäre	23		28,75%
13.2	Aufmerksame, lern-/arbeitswillige SchülerInnen	7		8,75%
13.3	Kleinere Klasse (weniger SchülerInnen pro Klasse)	3		3,75%
13.4	Angemessene Unterrichtszeiten und Zeiteinteilung	7		8,75%
14	Angenehme (Lern-)atmosphäre	2	2	2,50%
14.1	Weniger Stress/Druck, entspannte Atmosphäre	2		2,50%
Physische Gestaltungsmerkmale von Lernräumen - adäquate äußere Gestaltung, Raumangebot und -ausstattung				

15	Angemessene und intakte Ausstattung der Räumlichkeiten	4	4	5,00%
15.1	Vorhandensein technischer Geräte (Computer, etc.)	1		1,25%
15.2	Angenehmes Raumklima (Helle Räume/Tageslicht, ausreichende Belüftung, angenehme Temperatur)	3		3,75%
Sonstige Kategorien				
16	Sonstiges	18	15	18,75%
16.1	erwünschte Fächer/unerwünschte Fächer	8		10,00%
16.2	Frage falsch verstanden, Thema verfehlt	7		8,75%
16.3	Keine Antwort	1		1,25%
16.4	Nicht interpretierbar oder "Blödsinn"	2		2,50%

Tabelle zu lernförderlicher Schulgestaltung aus SchülerInnen-Sicht:

Gesamtstichprobe

n= 80

Anzahl der
Gesamtnennungen: 310

	Kategoriennamen:	Anzahl der Nennungen:	Anzahl der Personen:	% der Personen an Gesamtstichprobe:
Selbstbestimmungstheorie - Autonomieempfinden				
1	Selbstbestimmung	7	7	8,75%
1.1	Mitbestimmung und Eigeninitiative in Unterrichtsfragen	6		7,50%
1.2	Mehr Freiheiten im Unterricht/in der Schule	1		1,25%
Selbstbestimmungstheorie - Kompetenzerleben				
2	Konstruktive Feedbackkultur	3	3	3,75%
2.1	Konstruktiver Umgang mit Fragen	2		2,50%

2.2	Konstruktiver Umgang mit Fehlern, Akzeptanz von Fehlern und Eingehen auf Fehler	1		1,25%
3	Optimales Anforderungsniveau	10	8	10,00%
3.1	Kein zu schwieriger, überfordernder Lernstoff/Unterricht	3		3,75%
3.2	Kein zu leichter, unterfordernder Lernstoff/Unterricht	4		5,00%
3.3	Weniger formale Leistungs-Überprüfungen und Hausübungen	3		3,75%
Selbstbestimmungstheorie - Soziale Eingebundenheit				
4	Positiver Sozialer Umgang/Interaktionen	73	48	60,00%
4.1	Positiver, respektvoller Umgang zwischen SchülerInnen	32		40,00%
4.2	FreundInnen haben	5		6,25%
4.3	Positiver, respektvoller Umgang zwischen Lehrpersonen/und SchülerInnen	12		15,00%
4.4	Hilfestellung/Unterstützung durch Lehrperson	6		7,50%
4.5	Hilfestellung/Unterstützung durch KollegInnen	6		7,50%
4.6	Gute Stimmung und gemütliche Atmosphäre in der Klasse	12		15,00%
5	Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden	1	1	1,27%
5.1	Kooperatives Arbeiten	1		1,25%
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachliches Wissen				
6	Gutes fachliches Wissen	3	3	3,75%
6.1	Fachlich kompetente Lehrperson	3		3,75%
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachdidaktisches Wissen				

7	Gute Vermittlungskompetenz der Lehrperson	7	7	8,75%
7.1	Gute Vermittlung des Lernstoffs durch Lehrperson und Verstehen bei SchülerInnen	7		8,75%
8	Anschaulicher Unterricht	6	6	7,50%
8.1	Gutes Arbeitsmaterial/Anschauungsmaterial	1		1,25%
8.2	Filme schauen/Bildmaterial	1		1,25%
8.3	Ausflüge/Exkursionen	4		5,00%
9	Andere gewünschte Unterrichtsmethoden/-praktiken	18	18	22,50%
9.1	Mehr Sport/Bewegung im Unterricht	10		12,50%
9.2	Weniger schreiben	1		1,25%
9.3	Sonstige Vorschläge für Unterrichtsmethoden/-praktiken	7		8,75%
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Pädagogisches Wissen				
10	Gute Klassenführung	8	8	10,00%
10.1	Strenge, konsequente Lehrperson	2		2,50%
10.2	Keine strenge, lockere Lehrperson	5		6,25%
10.3	Geduldige Lehrperson und angemessenes Arbeitstempo	1		1,25%
11	Anregender Unterricht	18	12	15,00%
11.1	Spaß machender, lustiger Unterricht	5		6,25%
11.2	Interessanter, spannender Unterricht	5		6,25%
11.3	Abwechslungsreicher, kreativer Unterricht	5		6,25%
11.4	Lehrreicher Unterricht	1		1,25%

11.5	Engagierte Lehrperson	2		2,50%
Positive emotionale Persönlichkeitsaspekte der Lehrperson				
12	Aufgeschlossene/umgängliche Lehrperson	19	19	23,75%
12.1	Humorvolle, lustige Lehrperson	1		1,25%
12.2	Nette, sympathische, freundliche Lehrperson	18		22,50%
Theorie der effektiven Schule - positive Lernumgebung				
13	Strukturierte (Lern-)atmosphäre	24	22	27,50%
13.1	Ruhige, ungestörte, ordentliche Arbeitsatmosphäre	4		5,00%
13.3	Kleinere Klasse (weniger SchülerInnen pro Klasse)	2		2,50%
13.4	Angemessene Unterrichtszeiten und Zeiteinteilung	18		22,50%
14	Angenehme (Lern-)atmosphäre	5	5	6,25%
14.1	Weniger Stress/Druck, entspannte Atmosphäre	2		2,50%
14.2	Höheres Wohlbefinden und Gemütlichkeit in der Klasse	1		1,25%
14.3	Ruhige Schulumgebung	2		2,50%
Physische Gestaltungsmerkmale von Lernräumen - adäquate äußere Gestaltung, Raumangebot und -ausstattung				
15	Geräumige Schule	18	18	22,50%
15.1	Großes Schulgebäude/große, viele Räumlichkeiten	18		22,50%
16	Optisch ansprechendes Schulgebäude/-räume	11	10	12,50%
16.1	Schöne Schule/Unterrichtsräume	1		1,25%

16.2	Bunte Schule/Unterrichtsräume	6		7,50%
16.3	Moderne Schule/Unterrichtsräume	4		5,00%
17	Angemessene und intakte Ausstattung der Räumlichkeiten	24	21	26,25%
17.1	Guter Zustand und Sauberkeit der Einrichtung/Ausstattung	5		6,25%
17.2	Vorhandensein technischer Geräte (Computer, etc.)	5		6,25%
17.3	Vorhandensein adäquater Möbel/bequemer Sitzmöbel (Sofaecke, etc.)	2		2,50%
17.4	Angenehmes Raumklima (Helle Räume/Tageslicht, ausreichende Belüftung, angenehme Temperatur)	12		15,00%
18	Funktionales Schul- und Raumangebot	33	21	26,25%
18.1	Barrierefrei/gute Anbindung durch Öffentliche Verkehrsmittel	2		2,50%
18.2	Plätze für Erholung/Entspannung/Freizeit	2		2,50%
18.3	Hof/ Garten/Grünanlage	5		6,25%
18.4	Sportplatz/Turnsaal	6		7,50%
18.5	Buffet/Cafeteria/Küche	11		13,75%
18.6	Schwimmbad/Pool	3		3,75%
18.7	Andere Wünsche	4		5,00%
Sonstige Kategorien				
19	Sonstiges	22	21	26,25%
19.1	Größeres Freizeit-/Kursangebot	4		5,00%
19.2	erwünschte Fächer/unerwünschte Fächer	5		6,25%

19.3	Eigene Schule genannt	3	3,75%
19.4	Frage falsch verstanden, Thema verfehlt	6	7,50%
19.5	Nicht interpretierbar oder "Blödsinn"	4	5,00%

Tabelle zu lernförderlicher Unterrichtsgestaltung aus SchülerInnen-Sicht:

		Maßnahmen im Vergleich:				Geschlechtsgruppen im Vergleich:			
		n=43		n=37		n=35		n=45	
		Anzahl Gesamt Nennungen - inklusive FIT-Schule: 199		Anzahl Gesamt Nennungen - AusbildungsFIT: 123		Anzahl Gesamt Nennungen - Weiblich: 150		Anzahl Gesamt Nennungen - Männlich: 172	
Kategoriennamen:		Anzahl der Nennungen:	% der Nennungen innerhalb der Gruppe:	Anzahl der Nennungen:	% der Nennungen innerhalb der Gruppe:	Anzahl der Nennungen:	% der Nennungen innerhalb der Gruppe:	Anzahl der Nennungen:	% der Nennungen innerhalb der Gruppe:
Selbstbestimmungstheorie - Autonomieempfinden									
1	Selbstbestimmung	9	4,52%	7	5,69%	8	5,33%	8	4,65%
1.1	Mitbestimmung und Eigeninitiative in Unterrichtsfragen	6	3,02%	2	1,63%	5	3,33%	3	1,74%
1.2	Sinnhaftigkeit und aktueller Bezug der Lerninhalte	1	0,50%	3	2,44%	1	0,67%	3	1,74%
1.3	Mehr Freiheiten im Unterricht/in der Schule	2	1,01%	2	1,63%	2	1,33%	2	1,16%

Selbstbestimmungstheorie - Kompetenzerleben

2	Konstruktive Feedbackkultur	3	1,51%	0	0,00%	1	0,67%	2	1,16%
2.1	Konstruktiver Umgang mit Fragen	2	1,01%	0	0,00%	1	0,67%	1	0,58%
2.2	Konstruktiver Umgang mit Fehlern, Akzeptanz von Fehlern und Eingehen auf Fehler	1	0,50%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,58%
3	Optimales Anforderungsniveau	9	4,52%	6	4,88%	10	6,67%	5	2,91%
3.1	Kein zu schwieriger, überfordernder Lernstoff/Unterricht	6	3,02%	5	4,07%	7	4,67%	4	2,33%
3.2	Kein zu leichter, unterfordernder Lernstoff/Unterricht	2	1,01%	0	0,00%	2	1,33%	0	0,00%
3.3	Weniger formale Leistungs-Überprüfungen und Hausübungen	1	0,50%	1	0,81%	1	0,67%	1	0,58%

Selbstbestimmungstheorie - Soziale Eingebundenheit

4	Positiver Sozialer Umgang/Interaktionen	39	19,60%	14	11,38%	29	19,33%	24	13,95%
----------	--	-----------	---------------	-----------	---------------	-----------	---------------	-----------	---------------

4.1	Positiver, respektvoller Umgang zwischen SchülerInnen	12	6,03%	1	0,81%	7	4,67%	6	3,49%
4.2	FreundInnen haben	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	1	0,58%
4.3	Positiver, respektvoller Umgang zwischen Lehrpersonen/und SchülerInnen	10	5,03%	3	2,44%	8	5,33%	5	2,91%
4.4	Hilfestellung/Unterstützung durch Lehrperson	7	3,52%	2	1,63%	5	3,33%	4	2,33%
4.5	Hilfestellung/Unterstützung durch KollegInnen	6	3,02%	1	0,81%	3	2,00%	4	2,33%
4.6	Gute Stimmung und gemütliche Atmosphäre in der Klasse	4	2,01%	6	4,88%	6	4,00%	4	2,33%
5	Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden	10	5,03%	11	8,94%	6	4,00%	15	8,72%
5.1	Kooperatives Arbeiten	8	4,02%	10	8,13%	6	4,00%	12	6,98%
5.2	Diskussionen	2	1,01%	1	0,81%	0	0,00%	3	1,74%
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachliches Wissen									

6	Gutes fachliches Wissen	3	1,51%	1	0,81%	0	0,00%	4	2,33%
6.1	Fachlich kompetente Lehrperson	3	1,51%	1	0,81%	0	0,00%	4	2,33%
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachdidaktisches Wissen									
7	Gute Vermittlungskompetenz der Lehrperson	15	7,54%	3	2,44%	7	4,67%	11	6,40%
7.1	Gute Vermittlung des Lernstoffs durch Lehrperson und Verstehen bei SchülerInnen	15	7,54%	3	2,44%	7	4,67%	11	6,40%
8	Anschaulicher Unterricht	8	4,02%	10	8,13%	12	8,00%	6	3,49%
8.1	Gutes Arbeitsmaterial/Anschauungsmaterial	2	1,01%	0	0,00%	2	1,33%	0	0,00%
8.2	Filme schauen/Bildmaterial	2	1,01%	4	3,25%	4	2,67%	2	1,16%
8.3	Ausflüge/Exkursionen	0	0,00%	2	1,63%	1	0,67%	1	0,58%
8.4	Lernspiele	4	2,01%	4	3,25%	5	3,33%	3	1,74%

9	Andere gewünschte Unterrichtsmethoden/-praktiken	10	5,03%	9	7,32%	6	4,00%	13	7,56%
9.1	Mehr Sport/Bewegung im Unterricht	1	0,50%	6	4,88%	1	0,67%	6	3,49%
9.2	Weniger schreiben	2	1,01%	1	0,81%	1	0,67%	2	1,16%
9.3	Vermittlung von Lerntechniken	1	0,50%	1	0,81%	0	0,00%	2	1,16%
9.4	Sonstige Vorschläge für Unterrichtsmethoden/-praktiken	6	3,02%	1	0,81%	4	2,67%	3	1,74%
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Pädagogisches Wissen									
10	Gute Klassenführung	10	5,03%	4	3,25%	11	7,33%	3	1,74%
10.1	Strenge, konsequente Lehrperson	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	1	0,58%
10.2	Keine strenge, lockere Lehrperson	3	1,51%	2	1,63%	4	2,67%	1	0,58%
10.3	Gerechte Lehrperson und Gleichberechtigung für alle SchülerInnen	1	0,50%	1	0,81%	1	0,67%	1	0,58%

10.4	Geduldige Lehrperson und angemessenes Arbeitstempo	6	3,02%	0	0,00%	6	4,00%	0	0,00%
11	Anregender Unterricht	33	16,58%	22	17,89%	27	18,00%	28	16,28%
11.1	Spaß machender, lustiger Unterricht	14	7,04%	12	9,76%	10	6,67%	16	9,30%
11.2	Interessanter, spannender Unterricht	8	4,02%	5	4,07%	5	3,33%	8	4,65%
11.3	Abwechslungsreicher, kreativer Unterricht	6	3,02%	1	0,81%	5	3,33%	2	1,16%
11.4	Lehrreicher Unterricht	2	1,01%	4	3,25%	4	2,67%	2	1,16%
11.5	Engagierte Lehrperson	3	1,51%	0	0,00%	3	2,00%	0	0,00%
Positive emotionale Persönlichkeitsaspekte der Lehrperson									
12	Aufgeschlossene/umgängliche Lehrperson	14	7,04%	8	6,50%	10	6,67%	12	6,98%
12.1	Humorvolle, lustige Lehrperson	7	3,52%	1	0,81%	4	2,67%	4	2,33%

12.2	Nette, sympathische, freundliche Lehrperson	7	3,52%	7	5,69%	6	4,00%	8	4,65%
Theorie der effektiven Schule - positive Lernumgebung									
13	Strukturierte (Lern-)atmosphäre	27	13,57%	13	10,57%	17	11,33%	23	13,37%
13.1	Ruhige, ungestörte, ordentliche Arbeitsatmosphäre	18	9,05%	5	4,07%	9	6,00%	14	8,14%
13.2	Aufmerksame, lern-/arbeitswillige SchülerInnen	4	2,01%	3	2,44%	4	2,67%	3	1,74%
13.3	Kleinere Klasse (weniger SchülerInnen pro Klasse)	3	1,51%	0	0,00%	1	0,67%	2	1,16%
13.4	Angemessene Unterrichtszeiten und Zeiteinteilung	2	1,01%	5	4,07%	3	2,00%	4	2,33%
14	Angenehme (Lern-)atmosphäre	2	1,01%	0	0,00%	1	0,67%	1	0,58%
14.1	Weniger Stress/Druck, entspannte Atmosphäre	2	1,01%	0	0,00%	1	0,67%	1	0,58%
Physische Gestaltungsmerkmale von Lernräumen - adäquate äußere Gestaltung, Raumangebot und -ausstattung									

15	Angemessene und intakte Ausstattung der Räumlichkeiten	4	2,01%	0	0,00%	0	0,00%	4	2,33%
15.1	Vorhandensein technischer Geräte (Computer, etc.)	1	0,50%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,58%
15.2	Angenehmes Raumklima (Helle Räume/Tageslicht, ausreichende Belüftung, angenehme Temperatur)	3	1,51%	0	0,00%	0	0,00%	3	1,74%
Sonstige Kategorien									
16	Sonstiges	3	1,51%	15	12,20%	5	3,33%	13	7,56%
16.1	erwünschte Fächer/unerwünschte Fächer	1	0,50%	7	5,69%	1	0,67%	7	4,07%
16.2	Frage falsch verstanden, Thema verfehlt	1	0,50%	6	4,88%	2	1,33%	5	2,91%
16.3	Keine Antwort	1	0,50%	0	0,00%	1	0,67%	0	0,00%
16.4	Nicht interpretierbar oder "Blödsinn"	0	0,00%	2	1,63%	1	0,67%	1	0,58%

Tabelle zu lernförderlicher Schulgestaltung aus SchülerInnen-Sicht:

		Maßnahmen im Vergleich:				Geschlechtsgruppen im Vergleich:			
		n=43 Anzahl Gesamt Nennungen - inklusive FIT- Schule:		n=37 Anzahl Gesamt Nennungen - AusbildungsFIT:		n=35 Anzahl Gesamt Nennungen - Weiblich:		n=45 Anzahl Gesamt Nennungen - Männlich:	
		198		112		157		150	
Kategoriennamen:		Anzahl der Nennungen:	% der Nennungen innerhalb der Gruppe:	Anzahl der Nennungen:	% der Nennungen innerhalb der Gruppe:	Anzahl der Nennungen:	% der Nennungen innerhalb der Gruppe:	Anzahl der Nennungen:	% der Nennungen innerhalb der Gruppe:
Selbstbestimmungstheorie - Autonomieempfinden									
1	Selbstbestimmung	5	2,53%	2	1,79%	3	1,91%	4	2,67%
1.1	Mitbestimmung und Eigeninitiative in Unterrichtsfragen	4	2,02%	2	1,79%	2	1,27%	4	2,67%
1.2	Mehr Freiheiten im Unterricht/in der Schule	1	0,51%	0	0,00%	1	0,64%	0	0,00%
Selbstbestimmungstheorie - Kompetenzerleben									
2	Konstruktive Feedbackkultur	3	1,52%	0	0,00%	1	0,64%	2	1,33%
2.1	Konstruktiver Umgang mit Fragen	2	1,01%	0	0,00%	0	0,00%	2	1,33%
2.2	Konstruktiver Umgang mit Fehlern, Akzeptanz von Fehlern und Eingehen auf Fehler	1	0,51%	0	0,00%	1	0,64%	0	0,00%
3	Optimales Anforderungsniveau	6	3,03%	4	3,57%	6	3,82%	4	2,67%
3.1	Kein zu schwieriger, überfordernder Lernstoff/Unterricht	2	1,01%	1	0,89%	2	1,27%	1	0,67%

3.2	Kein zu leichter, unterfordernder Lernstoff/Unterricht	3	1,52%	1	0,89%	3	1,91%	1	0,67%
3.3	Weniger formale Leistungs-Überprüfungen und Hausübungen	1	0,51%	2	1,79%	1	0,64%	2	1,33%

Selbstbestimmungstheorie - Soziale Eingebundenheit

4	Positiver Sozialer Umgang/Interaktionen	51	25,76%	22	19,64%	41	26,11%	32	21,33%
4.1	Positiver, respektvoller Umgang zwischen SchülerInnen	21	10,61%	11	9,82%	16	10,19%	16	10,67%
4.2	FreundInnen haben	4	2,02%	1	0,89%	4	2,55%	1	0,67%
4.3	Positiver, respektvoller Umgang zwischen Lehrpersonen/und SchülerInnen	8	4,04%	4	3,57%	5	3,18%	7	4,67%
4.4	Hilfestellung/Unterstützung durch Lehrperson	5	2,53%	1	0,89%	4	2,55%	2	1,33%
4.5	Hilfestellung/Unterstützung durch KollegInnen	5	2,53%	1	0,89%	5	3,18%	1	0,67%
4.6	Gute Stimmung und gemütliche Atmosphäre in der Klasse	8	4,04%	4	3,57%	7	4,46%	5	3,33%
5	Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden	1	0,51%	0	0,00%	1	0,64%	0	0,00%
5.1	Kooperatives Arbeiten	1	0,51%	0	0,00%	1	0,64%	0	0,00%

Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachliches Wissen

6	Gutes fachliches Wissen	1	0,51%	2	1,79%	0	0,00%	3	2,00%
6.1	Fachlich kompetente Lehrperson	1	0,51%	2	1,79%	0	0,00%	3	2,00%

Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Fachdidaktisches Wissen

7	Gute Vermittlungskompetenz der Lehrperson	5	2,53%	2	1,79%	4	2,55%	3	2,00%
7.1	Gute Vermittlung des Lernstoffs durch Lehrperson und Verstehen bei SchülerInnen	5	2,53%	2	1,79%	4	2,55%	3	2,00%
8	Anschaulicher Unterricht	3	1,52%	3	2,68%	3	1,91%	3	2,00%
8.1	Gutes Arbeitsmaterial/Anschauungsmaterial	1	0,51%	0	0,00%	1	0,64%	0	0,00%
8.2	Filme schauen/Bildmaterial	0	0,00%	1	0,89%	1	0,64%	0	0,00%
8.3	Ausflüge/Exkursionen	2	1,01%	2	1,79%	1	0,64%	3	2,00%
9	Andere gewünschte Unterrichtsmethoden/-praktiken	11	5,56%	7	6,25%	5	3,18%	13	8,67%
9.1	Mehr Sport/Bewegung im Unterricht	5	2,53%	5	4,46%	1	0,64%	9	6,00%
9.2	Weniger schreiben	0	0,00%	1	0,89%	0	0,00%	1	0,67%
9.3	Sonstige Vorschläge für Unterrichtsmethoden/-praktiken	6	3,03%	1	0,89%	4	2,55%	3	2,00%
Professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson - Pädagogisches Wissen									
10	Gute Klassenführung	5	2,53%	3	2,68%	4	2,55%	4	2,67%
10.1	Strenge, konsequente Lehrperson	1	0,51%	1	0,89%	0	0,00%	2	1,33%
10.2	Keine strenge, lockere Lehrperson	3	1,52%	2	1,79%	4	2,55%	1	0,67%
10.3	Geduldige Lehrperson und angemessenes Arbeitstempo	1	0,51%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,67%
11	Anregender Unterricht	16	8,08%	2	1,79%	5	3,18%	13	8,67%

11.1	Spaß machender, lustiger Unterricht	4	2,02%	1	0,89%	1	0,64%	4	2,67%
11.2	Interessanter, spannender Unterricht	5	2,53%	0	0,00%	3	1,91%	2	1,33%
11.3	Abwechslungsreicher, kreativer Unterricht	4	2,02%	1	0,89%	0	0,00%	5	3,33%
11.4	Lehrreicher Unterricht	1	0,51%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,67%
11.5	Engagierte Lehrperson	2	1,01%	0	0,00%	1	0,64%	1	0,67%
Positive emotionale Persönlichkeitsaspekte der Lehrperson									
12	Aufgeschlossene/ umgängliche Lehrperson	12	6,06%	7	6,25%	11	7,01%	8	5,23%
12.1	Humorvolle, lustige Lehrperson	1	0,51%	0	0,00%	1	0,64%	0	0,00%
12.2	Nette, sympathische, freundliche Lehrperson	11	5,56%	7	6,25%	10	6,37%	8	5,23%
Theorie der effektiven Schule - positive Lernumgebung									
13	Strukturierte (Lern-)atmosphäre	10	5,05%	14	12,50%	8	5,10%	16	10,67%
13.1	Ruhige, ungestörte, ordentliche Arbeitsatmosphäre	3	1,52%	1	0,89%	1	0,64%	3	2,00%
13.3	Kleinere Klasse (weniger SchülerInnen pro Klasse)	0	0,00%	2	1,79%	0	0,00%	2	1,33%
13.4	Angemessene Unterrichtszeiten und Zeiteinteilung	7	3,54%	11	9,82%	7	4,46%	11	7,33%
14	Angenehme (Lern-)atmosphäre	4	2,02%	1	0,89%	4	2,55%	1	0,67%
14.1	Weniger Stress/Druck, entspannte Atmosphäre	2	1,01%	0	0,00%	1	0,64%	1	0,67%

14.2	Höheres Wohlbefinden und Gemütlichkeit in der Klasse	1	0,51%	0	0,00%	1	0,64%	0	0,00%
14.3	Ruhige Schulumgebung	1	0,51%	1	0,89%	2	1,27%	0	0,00%
Physische Gestaltungsmerkmale von Lernräumen - adäquate äußere Gestaltung, Raumangebot und -ausstattung									
15	Geräumige Schule	10	5,05%	8	7,14%	11	7,01%	7	4,67%
15.1	Großes Schulgebäude/große, viele Räumlichkeiten	10	5,05%	8	7,14%	11	7,01%	7	4,67%
16	Optisch ansprechendes Schulgebäude/-räume	7	3,54%	4	3,57%	6	3,82%	5	3,33%
16.1	Schöne Schule/Unterrichtsräume	1	0,51%	0	0,00%	1	0,64%	0	0,00%
16.2	Bunte Schule/Unterrichtsräume	2	1,01%	4	3,57%	4	2,55%	2	1,33%
16.3	Moderne Schule/Unterrichtsräume	4	2,02%	0	0,00%	1	0,64%	3	2,00%
17	Angemessene und intakte Ausstattung der Räumlichkeiten	14	7,07%	10	8,93%	10	6,37%	14	9,33%
17.1	Guter Zustand und Sauberkeit der Einrichtung/Ausstattung	2	1,01%	3	2,68%	2	1,27%	3	2,00%
17.2	Vorhandensein technischer Geräte (Computer, etc.)	3	1,52%	2	1,79%	2	1,27%	3	2,00%
17.3	Vorhandensein adäquater Möbel/bequemer Sitzmöbel (Sofaecke, etc.)	1	0,51%	1	0,89%	2	1,27%	0	0,00%
17.4	Angenehmes Raumklima (Helle Räume/Tageslicht, ausreichende Belüftung, angenehme Temperatur)	8	4,04%	4	3,57%	4	2,55%	8	5,33%
18	Funktionales Schul- und Raumangebot	22	11,11%	11	9,82%	22	14,01%	11	7,33%

18.1	Barrierefrei/gute Anbindung durch Öffentliche Verkehrsmittel	1	0,51%	1	0,89%	1	0,64%	1	0,67%
18.2	Plätze für Erholung/Entspannung/Freizeit	2	1,01%	0	0,00%	2	1,27%	0	0,00%
18.3	Hof/Garten/Grünanlage	3	1,52%	2	1,79%	4	2,55%	1	0,67%
18.4	Sportplatz/Turnsaal	4	2,02%	2	1,79%	3	1,91%	3	2,00%
18.5	Buffet/Cafeteria/Küche	7	3,54%	4	3,57%	6	3,82%	5	3,33%
18.6	Schwimmbad/Pool	2	1,01%	1	0,89%	3	1,91%	0	0,00%
18.7	Andere Wünsche	3	1,52%	1	0,89%	3	1,91%	1	0,67%
Sonstige Kategorien									
19	Sonstiges	12	6,06%	10	8,93%	12	7,64%	10	6,67%
19.1	Größeres Freizeit-/Kursangebot	3	1,52%	1	0,89%	3	1,91%	1	0,67%
19.2	erwünschte Fächer/unerwünschte Fächer	4	2,02%	1	0,89%	2	1,27%	3	2,00%
19.3	Eigene Schule genannt	2	1,01%	1	0,89%	3	1,91%	0	0,00%
19.4	Frage falsch verstanden, Thema verfehlt	2	1,01%	4	3,57%	4	2,55%	2	1,33%
19.5	Nicht interpretierbar oder "Blödsinn"	1	0,51%	3	2,68%	0	0,00%	4	2,67%

14.3 Anhang 3: Instruktion für InterraterInnen

- 1) Genaues Durchlesen der Kategoriensysteme mit deren Beschreibungen und Ankerbeispielen. Bei manchen Unterkategorien sind zusätzlich Kodierregeln beschrieben, welche die Zuordnung bei unklaren Fällen erleichtern soll.
- 2) Thematisch passende Aussagen, egal ob positiv oder negativ sowie auch gegenteilig formuliert, in die passende Unterkategorie kodieren.
- 3) Im Dokument fettgedruckte Passagen als Kodiereinheit der jeweiligen Aussagen der SchülerInnen entnehmen. SchülerInnen Aussagen welche nicht fettgedruckt markiert sind, sind irrelevant. SchülerInnen Aussagen in rot markiert, als nicht interpretierbar „Blödsinn“ verwerten.
- 4) Auch bei mehreren Nennungen pro Unterkategorie wird jede Unterkategorie pro SchülerIn nur einmal verrechnet.
- 5) Bitte in einem zweiten Durchgang die Unterkategorien mit den zugeordneten Aussagen nochmals überprüfen, sodass keine Aussage in einer falschen Unterkategorie kodiert wird.

Anhang für InterraterInnen am USB-Stick:

- Kategoriensysteme
 - („Kategoriensystem_Unterricht gerne lernst_Alexandra.xlsx“)
 - („Kategoriensystem_Schule besten lernen_Isolde.xlsx“)
- Auswertungsdaten
 - („Auswertungsdaten_Unterricht_Alexandra.xlsx“)
 - („Auswertungsdaten_Schule_Isolde.xlsx“)

14.4 Anhang 4: Lebenslauf

lebenslauf

name	Oliver Hartelt			
kontakt	1120 Wien Rothenburgstraße 3/ 4/ 9 0699 170 70 720 hartelt@chello.at			
geburtstag	10. Juni 1979	ort	Wien	
familienstand	liiert	glaubensbekenntnis	ohne Bekenntnis	
staatsangehörigkeit	Österreich			
ausbildung				
	Handelsakademie des Berufsförderungsinstituts Wahlfach Marketing und internationale Geschäftstätigkeit Wahlfach Wirtschaftsinformatik und betriebliche Organisation Ablegung der Reifeprüfung			2000
	Universität Wien Studienrichtung Psychologie Wahlfach Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie Schwerpunkt: Entwicklungspsychologie, Berufliche Rehabilitation Wahlfach Wirtschaftspsychologie Abschluss der Ersten Diplomprüfung Psychologie			2005
	Abschluss der Zweiten Diplomprüfung Psychologie			bis Ende 2015
	Universität Wien Studienrichtung Philosophie			2004 –
	Ausbildung in Sexualpädagogik, Sexualtherapie und Klinischer Sexologie			2006 - 2011
berufspraxis				
	CMC-Austria GmbH	Ass. Geschäftsführung		
	DHL Austria	Customs Support - Gateway Airport Vienna		
	Marriage Encounter Austria	Kinder- und Jugendbetreuung		
	Institut Keil gGmbH	Betreuer und Ausbilder Projektmitarbeiter Standort und Logistik		
	ITA gGmbH	Ass. Geschäftsführung Standortleiter Wien Praxisleiter „Handel & Verwaltung“ Ausbilder „Arbeitsorientierung, Lebensorientierung“		
	Diakonie Bildung gGmbH	Lehrer „Büro, interne Büropraxis und praktische Berufsorientierung“		
	SFBK gGmbH	Bereichsleiter Sommer Projektleiter Sommersportcamp/ Erlebniswochen Projektleiter u. Betreuer Freizeitnetzwerk		
	Unterstützungsverein für Spastiker u. Mehrfachbehinderte Vorstandsmitglied			
kennnisse	Englisch - Sprache und Schrift Französisch - Sprache Informatik – MS Office, Adobe Photoshop Lichtbogenschweißen			
interessen	Klettern & Wandern & Laufen Gemeinsam in der Natur		Kunsthandwerk Lesen	

Wien am 01. April 2015

Oliver Hartelt