



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Wie stellen sich österreichische Schülerinnen und Schüler  
eine ideale Lernumgebung, in Bezug auf Schule und  
Unterricht vor?

Eine qualitative Studie mit Schülerinnen und Schülern der  
Sekundarstufe.

verfasst von

Eva Schönberger

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl:

A 298

Studienrichtung :

Diplomstudium Psychologie

Betreut von:

Univ. – Prof. Mag. DDr. Christiane Spiel



## Danksagung

Ich möchte mich bei allen Personen bedanken, die bei der Entstehung dieser Arbeit einen wesentlichen Beitrag geleistet haben.

In erster Linie geht mein ganz besonderer Dank an meinen lieben Lebensgefährten Andreas, für seine stetige Unterstützung und Bestärkung. Zugleich möchte ich mich bei seinen Eltern Gitti und Fritz ganz herzlich bedanken. Ohne ihre liebevolle und fürsorgliche Betreuung unserer Tochter Caroline wäre diese Arbeit nie möglich gewesen.

Ein großer Dank geht an meine Eltern, die mir Bildungsmotivation und Lerninteresse vermittelt haben. Durch ihr Vorleben durfte ich erfahren, wie Lernen das Leben bereichern kann, und dass dieser Prozess nicht mit dem Schulabschluss endet.

Aber auch meinen Interraterinnen sage ich vielen Dank für ihren intensiven Zeitaufwand und den konstruktiven Anregungen die mir im Prozess weitergeholfen haben.

Ein weiteres Dankeschön geht an Frau Univ.-Prof. Mag. DDr. Christiane Spiel für Ihre Geduld und Begleitung.



# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	6
Tabellenverzeichnis.....	7
Anhangsverzeichnis.....	7
Einleitung .....	8
I. THEORETISCHER HINTERGRUND.....	11
1. Was ist lebenslanges Lernen.....	11
1.1. Bildungsmotivation und selbstreguliertes Lernen.....	12
1.2. Selbstreguliertes Lernen .....	13
1.3. Welche Kompetenzen soll und kann die Schule vermitteln? .....	14
2. Lernförderliche Aspekte auf Unterrichtsebene .....	15
2.1. Motivation.....	15
2.1.1. Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan .....	16
2.1.2. Stage-Environment-Fit-Theorie .....	19
2.1.3. Gegebene oder erlernte Geschlechtsunterschiede? .....	20
2.2. Unterrichtsqualität.....	21
2.2.1. Schul- und Unterrichtsforschung .....	21
2.2.2. Schuleffektivitätsforschung .....	23
2.2.3. Schul- und Klassenklima.....	25
2.2.4. Schularten des österreichischen Bildungssystems .....	27
2.3. Kompetenzen der Lehrperson .....	29
Fachwissen .....	29
Fachdidaktische Kompetenz .....	30
Pädagogische Kompetenz .....	30
Einstellungen und Grundhaltungen bei Lehrkräften .....	32
3. Lernförderliche Aspekte auf Schulebene.....	35

Ästhetisch Eindruck.....	37
Materialien.....	38
Pflanzen und Ausblick in die Natur .....	38
Das Raumklima.....	38
Balance von Privatheit und Interaktion .....	39
Raumausstattung .....	40
Räumliche Orientierung.....	41
Identifizierung mit dem Ort .....	41
Zusammenfassung .....	41
4. Forschungsfragen.....	42
Empirischer Teil.....	46
5. Methode.....	46
5.1. Beschreibung der Stichprobe.....	46
5.2. Sparkling Science.....	47
5.3. Erhebungsinstrument .....	47
5.4. Auswertungsinstrument .....	48
5.5. Kategoriensystem .....	53
6. Ergebnisse .....	60
6.1. Lernförderliche Aspekte auf Unterrichtsebene und Klassenebene.....	60
6.2. Lernförderliche Aspekte auf der Schulebene .....	66
6.3. Geschlechtsunterschiede.....	70
6.4. Altersunterschiede.....	73
6.5. Schultypenunterschiede .....	78
7. Zusammenfassung & Diskussion.....	90
7.1. Ergebnisdiskussion .....	90
7.2. Methodendiskussion.....	97
8. Ausblick .....	98

9. Abstrakt .....	100
10. Literaturverzeichnis.....	102
11. Anhang .....	115

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Österreichische Schulsystem	27
Abbildung 2: Formel zur Berechnung des Kappa-Koeffizienten nach Cohen (1960)	50
Abbildung 3: Ablauf der dieser Arbeit basierend auf dem Modell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)	51
Abbildung 4 Kategorien lernförderliche Aspekte auf Unterrichtsebene	55
Abbildung 5: Kategorien lernförderlicher Aspekte auf Schulebene - Teil 1	58
Abbildung 6: Kategorien lernförderlicher Aspekte auf Schulebene - Teil 2	58
Abbildung 7: Häufigkeitenverteilung der Oberkategorien auf Unterrichtsebene im Geschlechtervergleich	71
Abbildung 8: Häufigkeitenverteilung der Oberkategorien auf Schulebene - Teil 1 im Geschlechtervergleich	72
Abbildung 9: Verteilung der Häufigkeiten der Oberkategorien auf Schuleben - Teil 2 - im Geschlechtervergleich	73
Abbildung 10: Häufigkeitenverteilung auf Unterrichtsebene im Altersvergleich	75
Abbildung 11: Verteilung der Häufigkeiten der Oberkategorien auf Schulebene - Teil 1 -im Altersvergleich	76
Abbildung 12: Verteilung der Häufigkeiten der Oberkategorien auf Schulebene - Teil 2- im Altersvergleich	77
Abbildung 13: Verteilung der Häufigkeiten der Oberkategorien auf Unterrichtsebene im Schultypenvergleich	79
Abbildung 14: Verteilung der Häufigkeiten der Oberkategorien auf Schulebene – Teil1- im Schultypenvergleich	80
Abbildung 15: Verteilung der Häufigkeiten der Oberkategorien physikalische Merkmale auf Schulebene Teil 2 im Schultypenvergleich	81
Abbildung 16: Häufigkeitenverteilung der lernförderlichen Aspekte auf Unterrichtsebene im Vergleich HTL und HAK/HASCH	83
Abbildung 17: Häufigkeitenverteilung lernförderlicher Aspekte auf Schulebene-Teil1 Vergleich HTL und HAK/HASCH	84
Abbildung 18: Häufigkeitenverteilung lernförderlicher Aspekte auf Schulebene im Vergleich HTL und HAK/HASCH	85
Abbildung 19: Häufigkeitenverteilung lernförderlicher Aspekte auf Unterrichtsebene im Vergleich der Berufsschulsparten	87
Abbildung 20: Häufigkeitenverteilung lernförderlicher Aspekte afu Schuleben-Teil 1 im Vergleich der Berufsschulsparten	88
Abbildung 21: Häufigkeitenverteilung lernförderlicher Aspekte auf Schuleben - Teil 2 im Vergleich der Berufsschulsparten	88

## Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Häufigkeitenverteilung der Oberkategorien</i>	61
<i>Tabelle 2: Häufigkeitenverteilung Merkmale des Unterrichts auf Unterrichtsebene</i>	62
<i>Tabelle 3: Häufigkeitenverteilung der Handlungskompetenzen der Lehrkraft auf Unterrichtsebene</i>	63
<i>Tabelle 4: Häufigkeitenverteilung LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis auf Unterrichtsebene</i>	64
<i>Tabelle 5 Häufigkeitenverteilung SchülerIn-SchülerIn-Verhältnis auf Unterrichtseben</i>	65
<i>Tabelle 6: Häufigkeiten der Oberkategorien lernförderlicher Aspekte auf Schulebene - Teil 1</i>	67
<i>Tabelle 7: Häufigkeitenverteilung der lernförderlichen Aspekte auf Schulebene - Teil 2</i>	69
<i>Tabelle 8: Häufigkeitenverteilung Organisatorische Rahmenbedigungen</i>	70
<i>Tabelle 9: Verteilung der weiblichen und männlichen Schülerinnen/Schüler und ihre Codings bei beiden Fragen</i>	71
<i>Tabelle 10: Verteilung der Schülerinnen/Schüler auf die Altersstufen und ihre Anzahl der verwertbaren Codings</i>	74
<i>Tabelle 11: Verteilung der Schülerinnen/Schüler in den einzelnen Schultypen</i>	78
<i>Tabelle 12: Verteilung der Häufigkeiten auf Handlungskompetenzen der Lehrkraft auf Unterrichtseben im Schultypenvergleich</i>	79
<i>Tabelle 13: Verteilung der Häufigkeiten der Handlungskompetenzen auf Schulebene im Schultypenvergleich</i>	81
<i>Tabelle 14: Anzahl der Schülerinnen/Schüler der Schultypen HTL und HAK/HASCH</i>	83
<i>Tabelle 15: Anzahl der Schülerinnen/Schüler der einzelnen Ausbildungszweige der Berufsschule</i>	86

## Anhangsverzeichnis

<i>Anhang 1: Kategoriensysteme</i>	115
<i>Anhang 2: Kategoriensystem der lernförderlichen Aspekte auf Schulebene Teil 1 &amp; 2</i>	125
<i>Anhang 3: Alle Tabellen der Kategorie-Häufigkeiten</i>	138
<i>Anhang 4: Lebenslauf</i>	151

## Einleitung

Der Begriff bzw. die Tätigkeit Lernen ist für Österreichs Schülerinnen und Schüler meist negativ besetzt. Während sie sich in der Grundschule auf den Schulbesuch freuen und das Wohlbefinden in der Schule noch vorhanden ist, sinkt es beim Eintritt in die Sekundarstufe (Eder, 2007). Auch die Motivation und das Interesse für Schule und Lernen nehmen im Laufe der Schulkarriere ab (Spiel & Schober, 2002b). Die Folgen daraus zeigen sich in den schlechten Ergebnissen bei internationalen OECD-Studien wie TIMSS oder PISA. Schon allein wegen dieser Tatsache sollte die Frage gestellt werden, wie die Motivation der Schülerinnen/Schüler gefördert werden kann? Die Dringlichkeit dieser Frage wird durch die sozialen, wirtschaftlichen und strukturellen Veränderungen der europäischen Gesellschaft verstärkt. Die raschen technischen Fortschritte bringen immer neue Qualifikationsanforderungen mit sich und erfordern laufende Anpassungsleistungen von jedem Einzelnen. Dies verlangt eine kontinuierliche Erweiterung der eigenen Fähigkeiten und des Wissens. Die Kompetenzen des lebenslangen Lernens stellen eine Voraussetzung dar, um am gesellschaftlich verändernden Leben teilnehmen zu können. Der Terminus lebenslanges Lernen nimmt schon seit einigen Jahren einen wichtigen Platz innerhalb der Bildungspolitik ein und die Förderung von LLL wurde zum europaweiten Ziel erklärt (Europäische Kommission, 2000). Die Voraussetzungen für LLL sind, aus Sicht der Bildungspsychologie, die Motivation, also beständiges Interesse und Wertschätzung für Bildung und Lernen sowie die dazugehörigen Kompetenzen um diese sogenannte Bildungsmotivation in Lernhandlungen umsetzen zu können (Achtenhagen & Lempert, 2000). Die Vermittlung dieser Kompetenzen ist ein zentraler Auftrag der Schule. Neben dem Elternhaus und den ersten frühen Bildungsinstitutionen hat die Schule einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Motivation und dem Ansehen von Bildung und Lernen. Verschiedene Studien zeigen, dass die Förderung der Bildungsmotivation nur unzureichend gelingt (Eccles, et al., 1993b; Spiel & Schober, 2002b) und sowohl Schulstress als auch Lernmüdigkeit zunehmen (Eder, 2007).

Aus dieser Problematik heraus wird in dieser Arbeit die Frage gestellt, wie schulische Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler gestaltet sein sollte um die Grundlagen und Kompetenzen für lebenslanges Lernen zu entwickeln und zu fördern. Dafür ist wichtig, dass neben der Unterrichtsebene, also die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, auch die kontextuellen Rahmenbedingungen auf der Schulebene betrachtet werden (Scheerens & Bosker, 1997; Pekrun, 2000). Im Fokus der Arbeit stehen die Ansichten der Schülerinnen und Schüler zu lernförderlichen Schul- und Unterrichtsbedingungen.

Die Schul- und Unterrichtsforschung bieten eine Vielzahl an Konzepten und Erkenntnissen für lernförderlichen Unterricht (Ditton, 2002; Scheerens & Bosker, 1997; Klieme, et al., 2010). Doch es finden sich kaum Studien in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen und Wünsche bezüglich der Bedingungen ihrer schulischen Lernumgebung offen formulieren können. Mit dem Einsatz der offenen Befragungsmethode kommt es zu keiner Einschränkung der Betrachtungsweise und es können die inhaltlichen Schwerpunkte im Denken und Erleben der Schülerinnen/Schüler bezüglich lernförderlicher Schul- und Unterrichtsgestaltung herausgefiltert werden. Diese methodische Vorgehensweise, die Grundlage dieser Studie und die von Würzl (2013) ist, stellt einen erweiterten Blickwinkel zu bisherigen Forschungsarbeiten dar. Gegebenenfalls können, angesichts der Vielzahl an komplexen und unterschiedlichen Forschungsbefunden aus der Schul- und Unterrichtsqualitätsforschung zusätzliche Facetten zu vorhandenen Forschungsergebnissen aufgezeigt werden. Mit dem Ziel der Spezifikation hinsichtlich der Vorstellungen und Erwartungen der lernförderlichen Schul- und Unterrichtsgestaltung in speziellen Schülerinnengruppen/Schülergruppen, werden Geschlechts- und Altersunterschiede als auch Unterschiede der Schultypen in den Antworten der Schülerinnen/Schülern abgebildet.

Zur leichteren Orientierung beim Lesen der vorliegenden Arbeit, wird eine kurze Einführung zu den einzelnen Kapiteln gegeben. Der erste Teil umfasst den dieser Studie zugrunde liegenden theoretischen Rahmen. In *Kapitel 1* wird der Begriff Lebenslanges Lernen als ein Kernziel von Schule und Unterricht erläutert. Neben der Definition und Bedeutung von Lebenslanges Lernen wird auch auf die dafür notwendigen Voraussetzungen eingegangen. Diese Studie entspringt einem Projekt der Kompetenzen zum lebenslangen Lernen.

In *Kapitel 2* werden Aspekte eines lernförderlichen Unterrichts aus verschiedenen Forschungsrichtungen dargestellt. Im ersten Teil steht die Motivation, als grundlegende Voraussetzung für Lebenslanges Lernen im Zentrum. Mithilfe einzelner Konzepte der Motivationspsychologie wird ihre Funktion in Zusammenhang mit Schule erläutert. Anschließend, im zweiten Teil, folgen Auszüge aus der Schul- und Unterrichtsforschung, die beschreiben wie lernförderlicher Unterricht gestaltet sein sollte. Die Bedeutung der sozial-emotionalen Faktoren in Unterricht und Schule werden mittels Erkenntnissen aus der Klassenklimaforschung vorgestellt. Die Rolle der Lehrperson, insbesondere ihre Handlungskompetenzen und Haltungen gegenüber den Schülerinnen/Schülern werden im dritten Teil dieses Kapitels beleuchtet. Die Umgebung und Atmosphäre, in der Lernen und Lehrern stattfindet beeinflusst die darin befindlichen Menschen.

Dieser Umstand ist Forschungsgrundlage der Architekturpsychologie, die sich mit der lernförderlichen Gestaltung von Schulen befasst.

Im *Kapitel 3* werden die aus der Theorie abgeleiteten Fragestellungen präsentiert. Der erste Teil schließt mit den Forschungsfragen in *Kapitel 4* ab.

Im zweiten Teil, dem empirischen Teil, wird in *Kapitel 5* das Studiendesign mit Stichprobe und Auswertungsmethode beschrieben. Anschließend erfolgt in *Kapitel 6* die Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Analyse. In *Kapitel 7* folgt eine Zusammenfassung und Diskussion der Erkenntnisse mit einem abschließenden Ausblick auf zukünftige Forschung sowie Maßnahmen für die lernförderliche Gestaltung von Schule und Unterricht.

# **I. THEORETISCHER HINTERGRUND**

## **1. Was ist lebenslanges Lernen**

Was bedeutet der Begriff „Lebenslanges Lernen“? Aufgrund der aktuellen Bildungslage sieht die europäische Kommission die Förderung von Lebenslangem Lernen als eine wichtige, länderumfassende Aufgabe. Basierend auf der Definition, dass „Lebenslanges Lernen“ jegliches Lernen im Laufe eines Menschenlebens umfasst, das zur Entwicklung von Wissen und Kompetenzen beiträgt, wird die europaweite zielgerichtete Umsetzung verfolgt (Europäische Kommission, 2000). Lernen wird als eine grundlegende menschliche Lebens- und Überlebensfunktion verstanden, bei der neue Informationen und Eindrücke aufgenommen, verarbeitet und verknüpft werden. Durch konstruktive Wissensverarbeitung aus den unterschiedlichsten Situationen entwickeln sich Verstehens- und Handlungskompetenzen (Dohmen, 2001).

Ausgangspunkt des Konzepts der Förderung von Lebenslangem Lernen, kurzgeschrieben LLL, ist die Tatsache, dass sich die europäische Gesellschaft in einem wirtschaftlichen und sozialen Wandel befindet (Europäische Kommission, 2000). Wir haben eine Wissensgesellschaft mit einem hohen Angebot an Informationstechnologien. Die beginnende Umkehrung der demografischen Pyramide, indem der Anteil der alternden Bevölkerung immer größer wird, hat zur Folge, dass die Bürger länger im Arbeitsprozess bleiben müssen. Im Vergleich zu früheren Generationen, hat man nur selten die Möglichkeit bis zur Pension im gleichen Unternehmen zu bleiben, in dem man einst seine berufliche Karriere begonnen hat. Es kommt häufiger zu einem Arbeitsplatzwechsel mit der Erschwernis, dass die Beschäftigungsangebote für die über Fünfzigjährigen immer weniger werden. Daher sind die Menschen gefordert mit den wirtschaftlichen Veränderungen mitzugehen. Jeder Einzelne muss aktiv bleiben, indem er ständig neue Kenntnisse und Kompetenzen erwirbt und sein Wissen erweitert. Die Kompetenzen des LLL sind hierbei eine wichtige Voraussetzung, um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können (Schober, Finsterwald, Wagner, & Spiel, 2009). Dabei wird nicht nur die Beschäftigungsfähigkeit und persönliche Entfaltung gefördert, sondern auch die Integration in die Gesellschaft (Europäische Kommission, 2000). Mit dem Streben, ein höheres Bildungsniveau zu schaffen, sollen Ungleichheiten abgebaut und soziale Ausgrenzungen verhindert werden (Europäische Kommission, 2000). Aufgrund dieser Veränderungen und damit einhergehenden Anforderungen an die Bevölkerung ist LLL ein gesellschaftspolitisches Anliegen der europäischen Union und der OECD (2000). Das Ziel der Bildungspolitik ist, Bürgerinnen und

Bürger handlungsfähig zu machen, sodass sie ihre Aufgaben und Funktionen im sozialen, beruflichen kulturellen und wirtschaftlichen Kontext verantwortungsbewusst übernehmen können (Dohmen, 2001). Dafür müssen Bedingungen geschaffen werden, die jedem Einzelnen den Zugang zu Wissen und die Förderung der Kompetenzen des lebenslangen Lernens ermöglichen.

Im Sinne eines Gesamtkonzepts Lebenslangen Lernens für Europa stellt die europäische Union einige Grundforderungen (Europäische Kommission, 2000). Dabei geht es um den Erwerb neuer Basisqualifikationen wie technologische Kultur, IT-Fertigkeiten, Unternehmergeist, Fremdsprachen und soziale Fähigkeiten. Für den Lernprozess und Erwerb dieser Kompetenzen braucht es effektive Lehr- und Lernmethoden sowie den passenden Lehrkontext, wo der Stellenwert des Lernens positiv besetzt wird. Allerdings umfasst LLL alle Arten von Lernen, beginnend von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter. Deshalb soll der Zugang zu Lernmöglichkeiten und Beratungsangeboten für alle Altersklassen ermöglicht werden und die Lernangebote sollten in der Nähe der Menschen angesiedelt sein (Europäische Kommission, 2000).

Schulen und Kindergärten, als zentrale Bildungsinstitutionen, wo Lernen und Entwicklungsförderung im Zentrum stehen, haben eine wesentliche Funktion bei der Umsetzung des Förderkonzepts LLL. Sie sollten es sich zur Aufgabe machen die von Natur aus gegebene Wissbegierde und Lernfreude des Menschen zu fördern und erhalten.

### **1.1. Bildungsmotivation und selbstreguliertes Lernen**

Die Bildungspsychologie sieht zwei grundlegende Voraussetzungen für LLL. Zum einen ist es die anhaltende Motivation und das Interesse etwas Lernen zu wollen und die Wertschätzung für Bildung und Lernen (Achtenhagen & Lempert, 2000).

Zum anderen ist es die Fähigkeiten zur Umsetzung der zuvor beschriebenen Bildungsmotivation in konkrete Lernhandlungen, im Sinne selbstregulierten Lernens (Zimmerman, 2000). Um dieses eigene Lernen steuern, reflektieren und kontrollieren zu können, sind die entsprechenden Lernkompetenzen erforderlich. Zugleich braucht es die intrinsische Motivation und das anhaltende Interesse um sich auf den Lernprozess einzulassen. Beides wird durch das Erleben von Erfolgen und Selbstbestimmung gefördert (Spiel & Schober, 2002b). Die Basis für die Entwicklung der Lernkompetenzen und der Bildungsmotivation wird im Elternhaus, in frühkindlichen pädagogischen Bildungsinstitutionen und in der Schule gelegt. Beobachtet man ein Kleinkind, kann man feststellen, dass es mit großem Interesse und vollem Körpereinsatz seine Umwelt erkundet und erforscht. Durch entsprechende lernförderliche Bedingungen kann diese Neugier gefördert

und erhalten werden. Während die Vorschulkinder im Kindergarten es kaum erwarten können in die Schule zu kommen, sinkt die Freude an der Schule von Jahr zu Jahr (Eder, 2007; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles J.S, & Wigfield, 2002). Das Interesse lernen zu wollen nimmt ab. Hinzu kommt, dass in höheren Schulstufen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Selbstwirksamkeit niedriger eingeschätzt werden. Die Werte in Kompetenzstreben und Interesse sind niedriger als bei jüngeren Schülerinnen/ Schülern (Spiel & Schober, 2002b). Die daraus folgende geringere Erfolgserwartung und das subjektive Erleben von Hilflosigkeit sind für (Tulis, Grassinger, & Dresel, 2011) zwei wesentliche Elemente einer niedrigen Lernmotivation. Ohne Interesse werden Wissen oder Kompetenzen nur schwer erworben. Und doch könnte man annehmen, dass das Interesse an der Schule groß ist, denn immerhin wenden die Schülerinnen/Schüler viel Zeit für schulische Aufgaben auf. Leider liegt das nicht an der Begeisterung sondern an dem geringen Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten (Spiel, Wagner, & Fellner, 2002). Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass Schule LLL nur unzureichend unterstützt. Dabei kommt den Lehrkräften eine tragende Rolle zu teil, haben sie doch als Regisseure des Unterrichtsgeschehens einen Einfluss auf die Motivation und Selbstregulation der Schülerinnen/Schüler (Haahr, Nielsen, Hansen, & Jakobsen, 2005). Aber auch der Schule, als zentraler Ort des Lernens, sollte bei der Umsetzung des Förderkonzepts für LLL besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden (Schober et al, 2009).

## **1.2. Selbstreguliertes Lernen**

Selbstreguliertes Lernen, gleichzusetzen mit Begriffen wie selbstgesteuertes, selbstbestimmtes oder selbstorganisiertes Lernen, als Voraussetzung für Lebenslanges Lernen umfasst komplexe Handlungskompetenzen. Baumert und Kollegen (2000) beschreiben es als einen zielorientierten Prozess des Wissenserwerbs mit dem reflektierten und gesteuerten Einsatz von kognitiven, motivationalen und emotionalen Ressourcen. In ihrem theoretischen Modell definiert Boekarts (1999) drei Regulationssysteme als Grundlage selbstregulierten Lernens. Die kognitive Komponente umfasst bereichsspezifisches Wissen als auch das Wissen über aufgabenspezifische Strategien. Das Wissen über Lernverhalten und Fähigkeiten wie Lernen planen, überwachen und gegebenenfalls korrigieren im Hinblick auf die Lernziele werden in der metakognitiven Komponenten zusammengefasst. Als drittes Regulationssystem wird, wie im vorigen Abschnitt schon beschrieben, die motivationale Komponente betrachtet, also Aspekte der Motivation wie auch Bewertung der Wirksamkeit des eigenen Lernens. Im Gegensatz zu diesem Komponentenmodell beschreibt (Zimmerman, 2000) selbstreguliertes Lernen als einen zyklischen

Prozess mit drei Phasen. Beginnend mit der Phase der Zielsetzung und dazugehörigen strategischen Planung sowie Bereitstellung der Voraussetzungen für die Umsetzung folgt die Phase der aktiven Handlungen begleitet von Selbstkontrolle und -überwachung. In der dritten Phase wird die eigene Leistung, im Sinne von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit, selbst bewertet. Aufgrund des Ergebnisses der Selbstbeurteilung kommt es in der folgenden neuerlichen Planungsphase und Handlungsphase zu entsprechenden Veränderungen, mit dem Ziel der positiven Bewertung der eigenen Leistungen. Diese Phasen sind vergleichbar mit den Modellen der präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Phase (Heckhausen & Gollwitzer, 1987; Schmitz B. , 2001). Um sich neues Wissen anzueignen braucht eine Person die notwendigen Kompetenzen um ihr Lernen zu planen, strukturieren und zu steuern. Die Vermittlung dieser Fähigkeiten ist eine Hauptaufgabe institutionalisierter Bildungsprozesse (Baumert et al, 2000). Dabei ist selbstreguliertes Lernen nicht nur Ziel jeglicher schulischer Prozesse sondern auch Mittel unterrichtsbezogener Bildungsprozesse. Im Sinne von Weinert (1982, p.102; zitiert nach Schmitz, 2003), der selbstgesteuerte Lernformen dann sieht, wenn die Schülerinnen/Schüler ihr Lernen dahingehend beeinflussen können, indem sie selbst entscheiden, was, wann und wie sie lernen, bieten sich viele Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen der Unterrichtsgestaltung.

Trotz der zahlreichen Modelle und Erklärungen ist es schwierig, konkret Kompetenzen des selbstregulierten Lernens zu definieren. Für Wirth und Leutner (2008) sind es Fähigkeiten die ein autonomes Planen, Ausführen und Evaluieren des zyklischen Lernprozesses ermöglichen, basierend auf Entscheidungen in kognitiven, motivationalen und verhaltensorientierten Belangen. Dies stellt den Lernenden vor drei wichtige metakognitive Anforderungen: Zielsetzung, Planung und Überwachung.

### **1.3. Welche Kompetenzen soll und kann die Schule vermitteln?**

Doch was müsste eine lernförderliche Schule tun um Schülerinnen/Schüler zum selbstregulierten Lernen anzuleiten? Welche Kompetenzen sollten vermittelt werden?

Gesamtbetrachtet lässt sich sagen, die Kompetenzen für LLL sind ein komplexes Konstrukt, welches nicht nur Fertigkeiten und Fähigkeiten beinhaltet sondern auch Werthaltungen und Einstellungen, also kognitive und affektive Elemente (Svecnik, 2004). Im Zentrum steht der praktische und alltägliche Nutzen von Wissen statt der reinen Anhäufung und Reproduktion, wie es in der Schule oft erlebt wird. Bei der Entscheidung, welche Kompetenzen die Schule vermitteln soll, müssen gesellschaftliche und individuelle Perspektiven aber auch soziokulturelle Aspekte

miteinbezogen werden. Svecnik (2004) beschreibt zwei wesentliche Merkmale der Schlüsselkompetenzen. Zum einen spricht er von Universalität. Damit meint er, dass die Kompetenzen für jeden Einzelnen notwendig sind, um sein Leben entsprechend bewältigen zu können. Zum anderen ist es wichtig, dass die Kompetenzen vielfältig anwendbar sind, also in unterschiedlichen Lebenskontexten genutzt werden können. Er bezeichnet dies als Transversalität oder Multifunktionalität in dem Sinn, dass die erworbenen Kompetenzen für mehrere Bereiche nützlich sind. Sie dienen der persönlichen Entfaltung im Berufsleben als auch im Alltag und befähigen jeden Einzelnen, in seinem sozialen und familiären Umfeld Verantwortung und Aufgaben für die Gemeinschaft zu übernehmen.

Leider konzentriert sich die Schule in erster Linie auf die Vermittlung von fachbezogenen Kompetenzen. Da sie ein Ort ist, wo sich Menschen begegnen und interagieren hat sie auch großen Einfluss auf die Entwicklung der Sozialkompetenz der Schülerinnen/Schüler. Insbesondere Einstellungen und Werthaltungen werden indirekt und meist unbewusst beeinflusst. Dementsprechend stellt die Sozialkompetenz, neben den motivationalen Voraussetzungen, der kognitiven Kompetenz und Handlungsfähigkeit eine wesentliche Komponente erfolgreichen Lernens dar (Weinert, 1996).

## **2. Lernförderliche Aspekte auf Unterrichtsebene**

### **2.1. Motivation**

Der Begriff Motivation beschreibt jegliche Prozesse, die der Richtung, Initiierung und Aufrechterhaltung von Handlungen dienen, wobei die Motive als Motoren des Handelns gesehen werden können (Schunk & Pintrich, 2008). Mit dem entsprechenden Anreiz und der persönlichen Bedeutung des Handlungsziels ist der Mensch bereit sich anzustrengen. Dabei ist die Intensität der Motivation von Situation und Handlung abhängig (Rheinberg, 1989) und kann durch die Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation (Deci, & Ryan, 2000) beschrieben werden. Wenn eine Person mit intrinsischer Motivation eine Handlung durchführt, dann aus dem Grund, dass die Handlung selbst als interessant und spannend erlebt wird. Dabei fungiert sie als Belohnung wobei für (Schiefele, 1996) entweder die mit der Handlung verbundene Aktivität oder die Eigenschaften des Gegenstandes der Handlung als motivationsfördernd gesehen werden kann. Demgegenüber stehen Handlungen die positive Folgen haben oder notwendig sind um negative zu vermeiden. Da die Ergebnisse nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Handlung selbst stehen, spricht man von extrinsisch motivierten Aktivitäten (Schiefele, 1996). Dieses Verhalten ist

selten spontan und meist das Ergebnis einer Aufforderung durch andere. Auch wenn sich beide Arten von Motivation wie Gegenpole darstellen, so sind beide, abhängig davon in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, wichtig für die Lernmotivation (Buff, 2001)

Die Lernmotivation bezieht sich auf den Wunsch oder die Absicht, Kompetenzen oder Inhalte zu erlernen oder lernbezogene Aufgaben auszuführen und wird von mehreren Bedingungsfaktoren beeinflusst. Bezogen auf die vorher beschriebene Unterscheidung von extrinsischer und intrinsischer Motivation, sind für Schiefele (2008) das Lernen aus Interesse und Neugier oder die Freude am Lernen selbst Komponenten der intrinsischen Motivation. Demgegenüber sind Motive wie das Streben nach Leistungsrückmeldung oder um andere zu übertreffen der extrinsischen Motivation zuzuordnen. Dazu gehören auch der Wunsch nach sozialer Anerkennung, materieller Ziele oder das Erreichen einer bestimmten Berufsausbildung. Die Lernmotivation wird, auf Schul- und Unterrichtsebene nicht nur von kognitiven und emotionalen Komponenten beeinflusst. Einerseits ist sie auch abhängig von den Motiven der Schülerinnen/Schüler als auch den Anreizen, die die Lehrkraft bieten kann (Riedl, 2004). Allerdings ist die Mehrzahl der Lernaktivitäten von Schülerinnen/ Schülern extrinsisch motiviert.

In empirischen Untersuchungen hat sich gezeigt, je mehr extrinsische Belohnungen in einem Handlungsprozess angeboten werden, umso mehr nimmt die intrinsische Motivation ab (Deci & Ryan, 1993). Dabei betonen Deci und Ryan (1993), dass eine extrinsische Belohnung auch zur Aufrechterhaltung der intrinsischen Motivation beitragen kann, insbesondere wenn extrinsisch motivierte Verhaltensweisen in selbstbestimmte Handlungen transformiert oder integriert werden. Mit dieser Sichtweise unterscheiden sie sich von anderen Motivationstheorien. Im nächsten Abschnitt wird ihr Konzept der Selbstbestimmungstheorie mit ihrer Erklärung der motivationalen Handlungsenergie genauer beschrieben.

### **2.1.1. Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan**

Um eine Handlung zu setzen oder aufrecht zu erhalten braucht der Mensch die notwendige Energie. Deci und Ryan (1993) gehen davon aus, dass diese psychische Energie aus den physischen und psychischen Bedürfnissen und Emotionen entsteht. Die drei nachfolgend beschriebenen Bedürfnisse (Deci, & Ryan, 2000) sollen das persönliche Wachstum vorantreiben und die soziale Struktur sichern, in die der Mensch eingebettet ist. Zum einen ist es das Bedürfnis nach Kompetenz. Der Mensch will sich in seiner Umwelt als wirkungsvoll, effektiv und kompetent erleben. Dieser Ansatz ist ähnlich dem Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1976). Das

zweite Bedürfnis nennen sie Autonomieerleben und Selbstbestimmung. Dabei stellt die Selbstbestimmung eine entgegengesetzte Dimension zur Kontrolliertheit dar. Die Intention einer motivierten Handlung wird gemessen am Grad der Selbstbestimmung beziehungsweise Kontrolliertheit. Wird eine Handlung, den eigenen Zielen entsprechend frei gewählt, ist sie als selbstbestimmt und autonom zu bezeichnen. Dabei ist der Begriff Autonomie nicht gleichbedeutend wie absolute Unabhängigkeit. An dritter Stelle steht das Bedürfnis des Menschen nach sozialer Eingebundenheit. Er möchte sich akzeptiert fühlen und um andere kümmern können. Gerade dieses letzte Bedürfnis kann dazu führen, dass eine Person Handlungen ausführt, die zwar nicht intrinsisch motiviert sind, aber die Beziehung zu wichtigen Bezugspersonen positiv beeinflusst und Autonomie gewährleistet.

Im Gegensatz zu anderen Motivationstheorien kann für Deci und Ryan (1996) ein external motiviertes Verhalten durch den Prozess der Internalisation und Integration zu einem selbstbestimmten Prozess werden. Der Begriff Internalisation beschreibt den Übergang von external gesteuerten Handlungen in interne. Dabei wird die anfangs external gelagerte Bedeutung einer Handlung sukzessive in die eigene Persönlichkeit integriert. Das Verhalten ist zwar extrinsisch motiviert aber die Handlung wird willentlich durchgeführt. Die Selbstbestimmungstheorie unterscheidet vier Formen der extrinsischen Motivation, abhängig von der Ausprägung des Internalisationsprozesses. Diese vier Regulationsstufen ziehen sich über ein Kontinuum mit den beiden gegenüberliegenden Seiten Fremdsteuerung und Selbstbestimmung und stehen in Zusammenhang mit den zuvor beschriebenen Grundbedürfnissen Kompetenz, Autonomie und Zugehörigkeit. Je mehr diese Bedürfnisse gestillt sind, umso eher kann eine externe Handlung integriert werden (Deci, & Ryan, 2000).

Vor diesen Regulationsstufen liegt das Stadium der Amotivation. In diesem Zustand fehlt es an jeglichem Bestreben etwas tun zu wollen. Dies kann an der persönlichen Belanglosigkeit der Handlung liegen oder der Sorge, sie nicht kompetent ausführen zu können (Deci, & Ryan, 2000).

In der folgenden externalen Stufe wird die Handlung nur unter Druck von außen durchgeführt, mit dem Ziel eine eventuelle negative Konsequenz zu vermeiden oder positive Rückmeldungen zu bekommen. Diese Situation wird von der handelnden Person als kontrolliert erlebt und bietet wenige Möglichkeiten der Autonomie. Leider ist dies häufig bei Schülerinnen/ Schülern der Fall, die aufgrund zahlreicher Misserfolge verzweifelt versuchen das Schuljahr irgendwie positiv abzuschließen. Im Unterschied dazu bezeichnet die introjizierte Regulation eine Handlung die aufgrund internaler Spannungen, wie schlechtes Gewissen, Angst vor Scham ausgeführt wird. Diese teilweise Internalisation braucht keine externalen Antriebe. Trotzdem wird diese Form der

internalen Motivation, aufgrund der außen gelagerten Motive, als kontrolliert wahrgenommen. Mit zunehmender Internalisation steigt die persönliche Bedeutung und Wertigkeit des Verhaltens, wie bei der identifizierten Regulation. In dieser Ebene identifiziert sich die Person mit dem Handlungswert und erkennt die Wichtigkeit für ihre persönlichen Ziele.

Die höchste Form selbstbestimmender extrinsischer Motivation ist die integrierte Regulation. Dabei wird die Bedeutung der Handlung gänzlich ins Selbst integriert und mit Bereitwilligkeit ausgeführt. Auch wenn diese Regulationsstufe sehr ähnlich der intrinsischen Motivation ist, da beide ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Autonomie erfüllen, sind sie nicht gleichzusetzen (Deci, & Ryan, 2000). Intrinsisch motivierte Handlungen sind spontan und werden ihrer selbst willen ausgeführt. Zum Beispiel lernt eine Person Chemie weil sie das Fach interessiert. Die integrierte Handlung dagegen ist ein Mittel zum Zweck um ein bestimmtes Ziel oder Ergebnis zu erreichen, welches für die Person wichtig und relevant ist. In diesem Fall lernt sie Chemie, weil sie später als Chemikerin im Labor arbeiten will.

Dieser Prozess der Internalisation begleitet einen Menschen sein ganzes Leben wobei er zwischen den einzelnen Stadien wandert, abhängig von der Wichtigkeit der Handlung. Von Geburt an steht er in einer aktiven Interaktion mit seiner sozialen und physiologischen Umwelt und wird von dieser beeinflusst. Bestimmend durch die sozialen Werte und Gegebenheiten, die in seiner Gesellschaft vorherrschen und dem Ziel der Integration reguliert er sein Verhalten (Deci, & Ryan, 2000). Davon ausgehend, dass nicht jede Stufe einzeln durchlaufen werden muss, ist ein Verlauf in beide Richtungen möglich, abhängig von den früheren Erfahrungen eines Menschen und den momentanen Situationsbedingungen (Ryan, 1996).

Der Einfluss dieser motivationalen Prozesse der Selbstbestimmungstheorie auf schulische Leistung und Anpassung hat sich in mehreren Studien gezeigt. Schüler mit autonomer Selbstregulation zeigen positivere Ergebnisse in Bezug auf Schulleistungen und Verhalten. In ihrer Studie am Junior College haben Vallerand und Bissonette (1992) festgestellt, dass Studenten mit intrinsischer Motivation und identifizierter beziehungsweise integrierter Regulation eher am College bleiben und dieses abschließen als Studenten mit externaler Motivation. Mit genauerem Bezug auf die einzelnen Regulationsstufen der extrinsischen Motivation, hat sich bei Ryan und Connell (1989) gezeigt, dass die introjizierte Regulation (eine Handlung wird aus Scham ausgeführt) mit Gefühlen von Angst in der Schule und schlechten Misserfolgsstrategien positiv korreliert. Die Identifikation wiederum steht in Zusammenhang mit Interesse und Freude an der Schule und konstruktiven Umgang mit Fehlern. Persönliches Interesse an dem Lerngegenstand zeigt positive Auswirkungen

auf das Wiedergeben von Gelerntem (Ryan et.al, 1990) und die Anwendung von tiefenstrukturierten Lernstrategien (Schiefele & Schreyer, 1994).

Wenn im Sinne von Autonomieförderung die Schülerinnen/Schüler Wahlmöglichkeiten bekommen, sind sie mehr bestrebt und gehen mit einer größeren Neugier und höherem Selbstwertgefühl an die Aufgabe (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981). Allein verbale Aussagen wie „du sollst“ oder „du musst“ können als Drohung und somit demotivierend erlebt werden (Ryan, Mims, & Koestner, 1983). Eine Autonomie unterstützende Haltung der Lehrenden führt nicht nur zu mehr intrinsischer Motivation bei den Schülerinnen/Schülern, sondern steigert auch das schulbezogene Fähigkeitskonzept (Ryan & Grolnick, 1986). Doch auch wenn sich eine Person kompetent und wirksam erlebt, wird sie bei gleichzeitigem Gefühl von Kontrolle keine intrinsische Motivation entwickeln (Deci, & Ryan, 2000). Es geht um die optimale Herausforderung, das heißt die Aufgaben sollten nicht zu schwer oder zu leicht sein. Zu leichte Aufgaben sind fad und somit weniger wichtig und schwere Aufgaben erzeugen ein Gefühl der Angst mit der Sorge, es nicht zu schaffen. Damit eine Lernmotivation entstehen kann, die auf Selbstbestimmung und Interesse beruht, muss der Lerngegenstand für den Lernenden persönlich relevant und seine Bedürfnisse während der Lernhandlung hinreichend befriedigt sein. In diesem Fall kann die begonnene Lernmotivation auch weiterhin aufrechterhalten werden.

### **2.1.2. Stage-Environment-Fit-Theorie**

Wie schon in einem früheren Absatz beschrieben, nimmt die Motivation und Freude an der Schule mit zunehmender Schulstufe ab. Eine mögliche Erklärung für die Abnahme an schulischen Interessen, neben vielerlei anderen Gründen, bietet die Stage-Environment-Fit-Theorie (Eccles, et al., 1993a) welche auf der Person-Environment-Fit-Theorie (Hunt, 1975) basiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass wenn eine Person sich in einer Umgebung befindet die nicht ihren Bedürfnissen entspricht es negative Folgen für deren Motivation hat. Der Begriff „Stage-Environment-Fit“ (Eccles & Midgley, 1989; Eccles, et al., 1993a) bringt zum Ausdruck, dass der Fokus dieser Theorie auf einzelnen Entwicklungsstufen (stage) liegt. Bezogen auf die Schule bedeutet dies, dass unangemessene Schul- und Lernbedingungen für adoleszente Schüler nicht nur ihre Motivation und Leistung, sondern auch Verhalten und Wohlbefinden beeinflussen.

Die schulische Lernumwelt ist immer weniger für die Bedürfnisse und Interessen der Schüler passend (Eccles, et al., 1993b). Mit zunehmendem Alter steigt das Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Autonomie. In einem lehrergesteuerten Unterricht und einer restriktiven

Schulumwelt ist dafür wenig Platz und es kommt zu Konflikten. Das Gefühl von Sicherheit und soziale Akzeptanz in der Peer-Group sind wichtige Entwicklungsbedürfnisse adoleszenter Jugendlicher (Simmons & Blyth, 1987; Wang & Eccles, 2013) Doch mit zunehmender Schulstufe verlieren die Klassenräume an persönlicher Gestaltung, und die Lehrer bieten weniger Möglichkeiten an Mitbestimmung und selbsttätigen Lernen an (Eccles, et al., 1993b). Die dabei entstehende Uneinigkeit zwischen Bedingungen der Lernumgebung und Bedürfnissen der Schülerinnen/Schüler führen zur Abnahme von Interesse und Motivation (Eccles, Midgley, et al., 1993), weshalb es eine Lernumgebung braucht die auf die Bedürfnisse der Schülerinnen/Schüler eingeht.

### **2.1.3. Gegebene oder erlernte Geschlechtsunterschiede?**

Neben den altersbedingten motivationalen Veränderungen zeigen sich in einer Vielzahl an Studien zur Bildungsmotivation auch Geschlechtsunterschiede, meist zum Nachteil der Mädchen.

Mädchen haben weniger Vertrauen in ihre schulbezogenen Fähigkeiten (Spiel, 2006) und zeigen einen ungünstigeren Attributionsstil (Spiel & Schober, 2002b; Lüftenegger, et al., 2012). In der Sekundarstufe geht ihr Leistungskonzept zurück (Eder F. , 2007) und sie besitzen ein ausgeprägtes Gefühl von Hilflosigkeit (Ziegler, Finsterwald, & Grassinger, 2005)). Demgegenüber zeigen Buben ein höheres Maß an Selbstwirksamkeit (Artelt, Baumert, & Julius-McElvany, 2003) und ihr Leistungskonzept wird als konstant beschrieben (Eder F. , 2007). Trotz allem ist interessant, dass Mädchen im Durchschnitt die besseren Noten bekommen bei gleicher fachlicher Kompetenz (Helbig, 2010; Valtin, Wagner, & Schwippert, 2005). Es wird davon ausgegangen, dass diese Geschlechtsunterschiede nicht rein biologischer Natur sind, sondern durch Einstellungen und Erwartungen der Lehrer mitkonstruiert werden (Hannover, Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden., 2008). Mädchen sind fleißiger. Sie zeigen ein wünschenswertes und angepasstes Verhalten im Unterricht, wodurch sie von der Lehrperson besser eingeschätzt und benotet werden (Hannover & Kessels, 2011; Ditton, 2007). Zudem stehen Schülerinnen der Schule weniger negativ gegenüber als die Schüler und sind etwas zufriedener mit ihren Lehrpersonen und Klassenkameraden (Eder & Haider, 2012). Von den Buben wird ein störendes Verhalten erwartet aufgrund mangelnder Selbstdisziplin (Matthews, Ponitz, & Morrision, 2009). Die Lehrpersonen vermitteln ihre geschlechtsstereotypen Überzeugungen durch ihr Verhalten gegenüber den Schülerinnen/Schülern, die sich entsprechend der Erwartungshaltung anpassen (Spiel, Schober, & Finsterwald, 2011). Die Motivation und das

Interesse der Schülerinnen und Schüler werden beeinflusst und unbewusst manipuliert. Mit diesem Wissen über Motivation und die Einflussnahme darauf durch die Lehrperson finden sich mögliche Ansätze um die Grundkompetenzen von LLL in Österreichs Schulen gezielt zu fördern. Den zuvor beschriebenen Ungleichheiten können nicht durch identische Lernbedingungen abgeholfen werden. Vielmehr bedarf es eines Unterrichts, der auf die geschlechtsspezifischen Bedürfnisse und Interessen eingeht durch unterschiedliche Angebote für Buben und Mädchen (Lehmann, 2003), mit dem Ziel geschlechtsstereotype gefärbte Erwartungen abzubauen (Budde & Venth, 2010).

## **2.2. Unterrichtsqualität**

### **2.2.1. Schul- und Unterrichtsforschung**

Seit jeher verfolgt die Schul- und Unterrichtsforschung das Ziel, Qualitätsmerkmale guten Unterrichts zu definieren. Die Umschreibung guter Unterricht steht für lernwirksamen Unterricht. Dabei sollen sich die positiven Lerneffekte nicht nur auf die kognitive Ebene der Schülerinnen/Schüler begrenzen, sondern auch auf die soziale und emotionale Kompetenz auswirken (Ditton, 2002). Zum einen wird im Sinne der Prozessorientierung versucht die Unterrichtsqualität anhand der Beschreibung und Bewertung der Beschaffenheit der Unterrichtsprozesse zu definieren. Grundlage dafür stellen unterschiedlichste kategorienbasierte Unterrichtsbeurteilungsbögen dar, anhand derer die wissenschaftlich fundierte Qualität des Unterrichts erhoben wird (Helmke A. , 2009). Demgegenüber steht die produktorientierte Sichtweise, die Unterrichtsqualität anhand seiner Wirkung misst. Ein beliebtes Merkmal dabei ist die Leistung der Schülerinnen/Schüler, heutzutage würde man von Kompetenzen sprechen (Ditton, 2002). Mit nur einem Merkmal lässt sich schwer die Wirksamkeit von Unterricht beweisen da zu viele andere Faktoren auf den schulischen Alltag Einfluss haben (Helmke, 2009).

Im breiten Feld der Unterrichtsforschung findet sich eine Vielzahl an unterschiedlichen Konzeptionen zu gutem Unterricht, die Ähnlichkeiten und teilweise Überschneidungen aufweisen, allerdings keinen Bezug zueinander nehmen (Ditton, 2002). Allen gemeinsam ist das Problem, die Komplexität des Unterrichts zu erfassen, weshalb sie oft in Bezug auf ihre Praxistauglichkeit kritisiert werden. In der allgemeinen Didaktik wird Unterrichtsqualität als eine Reflexion des Unterrichts, also der Ziel-, Inhalts-, Methoden-, Struktur- und Beziehungsdimension gesehen (Ditton, 2002). Aufgrund der vielen Einflussfaktoren von Schule und Unterricht auf den Bildungserfolg, werden im folgenden Abschnitt die Beschreibung der Merkmale von gutem

Unterricht aus dem Bereich der Unterrichtsforschung als auch der Schuleffektivitätsforschung, angelehnt an diese vier Kriterien Ziele, Inhalte, Methode und Beziehung gegliedert.

Aufbauend auf den Zielen des Unterrichts können die Inhalte und Methoden geplant werden. Dabei haben Schule und Unterricht eine Vielzahl an Zielen. Neben dem Aufbau von kognitivem Wissen, fachlichen und sozialen Kompetenzen, werden hier auch die lernbezogenen Einstellungen zu Schule, Lehrkräften und Fach gebildet und damit die Grundlage lebenslangen Lernens (Helmke A. , 2002). Durch Erkennen des persönlichen Nutzens der Lernziele wird die intrinsische Motivation gefördert (Deci & Ryan, 1993; Svecnik, 2004). Deshalb sollte bei der Auswahl der Ziele und Lehrinhalte auf ihre aktuelle und zukünftige Bedeutung für die Lernenden geachtet werden (Ditton, 2002). Hier zeigt sich die enge Verknüpfung von Zielen und Inhalten, die dadurch gegeben ist, dass mithilfe der passenden Inhalte die Lernziele erreicht werden sollen. Bei der Planung beider Aspekte sind die gegebenen Voraussetzungen zu berücksichtigen die eine Lehrerin/ein Lehrer vorfindet. Heimann (1976) unterscheidet dazu in seinem Berliner Modell zwischen den anthropologisch-psychologischen und sozio-kulturellen Bedingungen. Die sozio-kulturellen Bedingungen beziehen sich zum einen auf die Voraussetzungen, die jede einzelne Schülerin/jeder einzelne Schüler mitbringt. Dazu gehören der kulturelle Hintergrund, die Intelligenz, aber auch Interessen und Vorwissen. Zum anderen sind es die Vorgaben wie der Lehrplan oder die Ausstattung und das Konzept der Schule, als auch die Klassenzusammensetzung. Unter den anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen werden der Entwicklungsstand der Schülerinnen/Schüler, wie auch ihr Leistungs- und Urteilsvermögen zusammengefasst, sowie Kompetenzen der Lehrerin/des Lehrers und die Lehrer/Lehrerin-Schüler/Schülerin-Beziehung (Heimann, 1976). Die Gestaltung der Inhalte und Ziele, unter Einbeziehung der Interessen der Schülerinnen und Schüler hat, wie im vorigen Kapitel erläutert, positive Auswirkungen auf die Lernbereitschaft. Im Sinne des Kompetenzerlebens braucht es die entsprechende Adaptierung des Unterrichtsstoffs im Sinne eines angemessenen Schwierigkeitsgrades in Bezug auf die individuellen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen/Schüler. Dabei hat der Einsatz verschiedener Unterrichtsformen lernförderliche Effekte (Ditton, 2000). Das Modell des offenen Unterrichts, kommend aus der Reformpädagogik ermöglicht, aufgrund seines geringeren Strukturierungsgrads eine höhere Schülerinnenbeteiligung/Schülerbeteiligung und führt zu einem erhöhten Aktivierungs- und Motivierungspotential. Eine weitere, förderliche Methode ist das kooperative Lernen. Im gemeinsamen Arbeitsprozess und der gegenseitigen Hilfe sind die Schülerinnen/Schüler Lerner und Lehrer zugleich. Die Wirksamkeit dieser Unterrichtsmethode

zeigt sich in fachlichem Lernen (Lou et.al, 1996) als auch im Sozialverhalten und Selbstkonzept (Ginsburg-Block, Rohrbeick, & Fantuzzo, 2006)

### **2.2.2. Schuleffektivitätsforschung**

Ähnliche Erkenntnisse kommen aus dem Bereich der Schuleffektivitätsforschung, deren Anliegen es ist, jene schulinternen Prozessindikatoren zu identifizieren, die den Bildungserfolg von Schülerinnen/Schüler und Schule fördern (Scheerens J. , 1990). Angelehnt an das Angebot-Nutzungsmodell von Helmke (2002) beschreiben Klieme et al., (2001) Grunddimensionen von Unterrichtsqualität. Demnach zeichnet sich guter Unterricht, der nicht nur die Leistung sondern auch das Verständnis und die Motivation der Schüler/Schülerinnen fördert, durch eine strukturierte und störungspräventive Unterrichtsführung aus. Mithilfe von Strukturierung und Zielfokussierung wird die konkrete Lernzeit der Schülerinnen/Schüler maximiert (Scheerens J. , 1992) Diese konkrete Lernzeit, in der die Schülerinnen/Schüler sich mit Lerninhalten konzentriert auseinandersetzen ohne Ablenkung, wird als grundlegender Einflussfaktor für den Lernerfolg gesehen ( Ditton, 2000; Brophy, 2000; Scheerens J. , 1992). Um Lernprozesse anzuregen braucht es die kognitive Aktivierung. Durch herausfordernde Aufgaben, konkrete Beispiele oder Experimente und einem förderlichen Umgang mit Fehlern sollen die Verarbeitungsprozesse angeregt werden (Klieme, Schümer, & Knoll, 2001). Sammons, Hillman & Mortimore (1995) schreiben von intellektuell herausfordernden Unterrichtsstunden für alle Schülerinnen/Schüler durch Fragestellungen höherer Ordnung und Anregung kreativer Problemlösung.

Gemeinsam mit Kollegen beschreibt Sammons (1995) 11 Schlüsselmerkmale effektiver Schulen unter Berücksichtigung der Klassen- und Schulebene. Dabei ist die Effektivität einer Schule durch den Fortschritt der Studenten definiert. Eine effektive Schule verfügt über eine professionelle Leitung (1), die entschlossen und zielgerichtet, aber auch partizipierend dem Kollegium gegenüber agiert. Wobei die Zusammenarbeit im Kollegium (2) nicht nur funktioniert, sondern auch durch das gemeinsame Tragen von Regeln und Strukturen gekennzeichnet ist. Die Lernumgebung (3) in der Schule ist geprägt von einem geordneten, geregelten Klima und es werden attraktive Arbeitsbedingungen geboten. Zentrale Ziele der Schule sind Unterricht und Lernen (4), also die optimale Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen durch Maximierung der Lernzeit, setzen fachlicher Schwerpunkte als auch Quantität und Qualität von Hausübungen. Zugleich wird auf die Vermittlung der Klarheit der Ziele des Unterrichts (5) Wert gelegt. Die Lehrerinnen/Lehrer stellen hohe Erwartungen (6) an ihre Schülerinnen/Schüler und unterstützen sie dabei diese zu erreichen.

Die positive Verstärkung (7) wird nicht nur als eine Methode des Feedbacks angewandt, sondern auch als Disziplinierung, denn positive Anreize haben mehr Einfluss auf gute Ergebnisse als Bestrafung (Sammons, Hillmann, & Mortimore, 1995). Die gezielte Beobachtung der Leistungsfortschritte der Schülerinnen/Schüler(8) zeigt zum einen das Interesse am Entwicklungsprozess derselben, dient aber zum anderen als Kontrolle der Zielrealisierung der Schule. Durch die klare Vermittlung der Rechte und Pflichten (9) der Schülerinnen/Schüler, wird ihnen Verantwortung für ihr Verhalten übertragen und steigert ihr Selbstvertrauen. Für eine fruchtende Partnerschaft (10) zwischen Schule und Elternhaus, werden die Eltern in den Schulalltag gezielt involviert. Insgesamt wird die Schule als eine lernende Organisation (11) gesehen, das heißt Leitung und Lehrerkollegium sehen sich selbst als Lernende und besuchen regelmäßig Fortbildungen.

Für Scheerens & Bosker (1997) spielen auch Aspekte des Unterrichts wie Verstärkung und Rückmeldung, Kooperation, Differenzierung, Strukturierung und Lernzeit eine wesentliche Rolle. Bei einer neueren Klassifikation werden auch Klassenorganisation und –management, Vermittlung von Lernstrategien, Unterstützung und gegenseitige Wertschätzung miteinbezogen (Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks, & Doornekamp, 2005). Als eine weitere Dimension nennen Klieme et al. (2001) ein schülerorientiertes Sozialklima zur Förderung der Motivation. Im Sinne der Selbstbestimmung sollen die Schülerinnen/Schüler Autonomie und Kompetenz erleben, sowie soziale Einbettung. Das Selbstvertrauen wird verbessert, indem ihnen die Verantwortung für ihren Lernprozess zugeschrieben wird. Aber auch ein respektvoller Umgang mit den Schülerinnen/Schülern und Engagement für ihre persönlichen Bedürfnisse vermitteln ihnen Akzeptanz und Unterstützung (Sammons et al., 1995).

In seiner Differenzierung von Makromethoden und Mikroverhaltensweisen zeigt (Einsiedler, 1997) die Vielschichtigkeit der Unterrichtsqualität. Als Mikroverhaltensweisen nennt er die Lernsteuerung, Klassenmanagement, Sozialformen und Sozialklima. Dies zeigt klar auf, dass der Effekt von Unterricht nicht alleine am Leistungskriterium festzumachen ist. Die Miteinbeziehung von motivationalen und emotionalen Aspekten ist unumgänglich. Auf diesem Gebiet hat die Unterrichtsklima-Forschung, auch „classroom environment“ aus dem englischen Sprachraum stammend, schon viel Vorarbeit geleistet. Unterricht ist eine Lernumwelt der Schülerin/ des Schülers, deren Qualitätsmerkmale das Verhalten der Schülerin/ des Schülers beeinflussen können. Ziel ist, Vorhersagen über kognitive, affektive und behaviorale Lernergebnisse der Schülerinnen/Schüler tätigen zu können (Clausen, Schnabel, & Schröder, 2002) Mit der Befragung der Schüleinnen/Schüler, nach ihrer Einschätzung und Befindlichkeit in Bezug auf Unterricht und

Schule, werden im Sinne einer ganzheitlich betrachtenden Forschung, alle Quellen zur Erfassung von Unterrichtsqualität herangezogen, mit ihren Vor- und Nachteilen.

### **2.2.3. Schul- und Klassenklima**

Um Lernen zu wollen und diese Motivation aufrechterhalten zu können, braucht der Mensch positive Erfahrungen. In einem entspannten Lernumfeld, in dem er als Person akzeptiert und in seinem Lernprozess unterstützt wird, kann er sich wohlfühlen und entwickeln. Diese positive Bewertung von Lernen und Schule ist Voraussetzung für Lernmotivation. Eder (2007) fragte in seiner Studie nach dem Wohlbefinden und der Zufriedenheit der Schülerinnen/Schüler in Österreichs Schulen und musste dabei folgende Feststellung machen.

Während in der Grundschule das Wohlbefinden und die Motivation noch hoch sind, sinken beide mit dem Einstieg in die Sekundarstufe (Eder, 2007). Damit einher geht ein Anstieg der Schul- und Prüfungsangst. Obwohl sie sich den schulischen Anforderungen durchaus gewachsen fühlen, geht die Zufriedenheit bezüglich der eigenen Leistungen im Laufe der Pflichtschulzeit verloren. Aber auch das Leistungsselbstkonzept sinkt kontinuierlich. Es darf nicht verwundern, dass nach diesen Erkenntnissen, die Lernmüdigkeit und das Desinteresse im Laufe der Schulkarriere erheblich zunimmt (Eder F. , 2007). Die Lernumwelt Schule wird gestaltet von Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern. Die beobachtende Unterrichtsforschung überprüft die einzelnen Faktoren von Lernumwelten auf Qualität hinsichtlich der professionellen Standards und ihrer Auswirkungen auf die Betroffenen. Die Klimaforschung erhebt, wie die unterschiedlichen Konzepte und Praktiken des Unterrichts von Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern wahrgenommen und bewertet werden als auch im Gegenzug diese beeinflussen (Eder F. , 2002).

Diese subjektive Wahrnehmung der Lernenden bezogen auf Unterricht und Schule steht im Zentrum der Schul-und Unterrichtsklimaforschung. Dementsprechend werden die Einflussfaktoren, wie die Lehrerin/Lehrer-Schülerin/Schüler-Beziehung, Mitsprachemöglichkeiten, Unterstützung und pädagogisches Engagement, auf das Klima als relevante Merkmale der Unterrichtsqualität betrachtet. Aufgrund der dynamischen und sozialen Prozesse im Unterrichtsgeschehen, die wiederum von vielen anderen Einflüssen abhängig sind, ist das Unterrichtsklima schwer fassbar und messbar. Unterrichtsklima ist ein persönlich gefärbtes Abbild der tatsächlich vorhandenen objektiven Verhältnisse (Eder, 2002). Um die Perspektive der Adressaten zu erforschen braucht es persönliche Befragungen, was die Klimaforschung kompliziert gestaltet.

Der Begriff Klima wird auch mit anderen Forschungskriterien in Verbindung gebracht, wie das Wohlbefinden in der Schule, die Einstellung und das Interesse zu Schule und Lernen als auch die Entwicklung von sozialem Verhalten oder Selbstkonzepten (Eder, 1996). Ein gutes Unterrichtsklima kann die Freude am Schulbesuch steigern und die Einstellung zur Schule positiv beeinflussen. Schülerinnen/Schüler zeigen ein aufmerksames Unterrichtsverhalten und leiden weniger unter Schulangst in einer positiven Lernumwelt (Fend, 1977; Eder, 1996). Aber auch Aggressivität und Gewalt in Schulklassen kann durch ein günstiges Klima verringert werden (Eder, 1995; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997). Schul- bzw. fachspezifisches Interesse kann nicht nur gesteigert werden sondern durch entsprechende Ermutigung der Lehrerin/des Lehrers über die Schulzeit hinaus erhalten bleiben (Eder, 1992).

(Gruehn, 2000) untersuchte den Einfluss von Unterrichtsmerkmalen auf die Leistungsentwicklung der Schüler durch Befragung ihrer subjektiven Wahrnehmung. Dabei hatten Unterrichtsmerkmale wie repetitives Üben, Sprunghaftigkeit oder mangelhafte Unterrichtsführung negative Effekte auf die Leistungsentwicklung. Allerdings hatte auch Schülermitbestimmung, im Sinn einer Überanpassung an die aktuelle Bedürfnislage der Schülerinnen/Schüler einen negativen Effekt. Ein konstruktivistischer Unterricht, mit Bezug zum Erfahrungshintergrund der Schülerinnen/Schüler, wo sie selbst Hypothesen entwickeln und prüfen können, führte zu positiven Effekten in der Leistungsentwicklung (Gruehn, 2000).

Dem gegenüber stehen Ergebnisse der TIMSS-Oberstufenstudie (Trends in International Mathematics and Science Study), die auf Probleme bei selbstentdeckendem Lernen im Sinne des Konstruktivismus hinweisen. Allerdings könnten diese negativen Effekte auf eine mangelnde Vorbereitung beziehungsweise Anleitung zu selbstorganisiertem Lernen zurückzuführen sein (Weinert, Psychologie des Lernens und der Instruktion, 1996). So lässt sich aus den einzelnen Studienergebnissen sagen, dass ein anspruchsvoller, kognitiv anregender und moderat konstruktivistischer Unterricht positive Auswirkungen auf die Leistungen der Schülerinnen/Schüler hat.

## 2.2.4. Schularten des österreichischen Bildungssystems

Die Schülerinnen und Schüler, die an dieser Studie teilgenommen haben, besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung Sparten der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie unterschiedliche Ausbildungsrichtungen der Lehrschule, weshalb diese Schularten im folgenden Abschnitt erklärt werden. Das österreichische Bildungssystem ist geprägt von einer Vielzahl an unterschiedlichen Schularten und dazugehörigen Schulsparten (BMBF, 2015). Besonders in der Sekundarstufe können Schülerinnen/Schüler zwischen mehreren Aus- und Bildungsmöglichkeiten wählen (siehe Abbildung 1). Die ausgeprägte Differenzierung des Berufsbildungsangebots (Lehre/Berufsschule, Berufsbildende mittlere und höhere Schule) ermöglicht es den Jugendlichen ihren Stärken und Begabungen zu folgen.

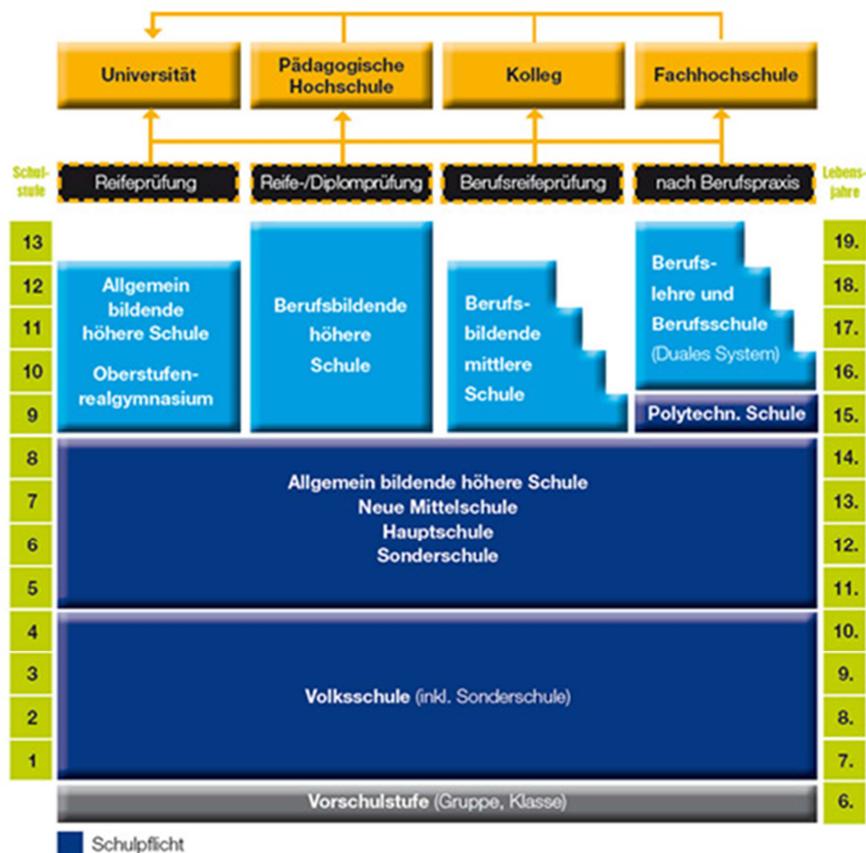


Abbildung 1: Österreichische Schulsystem

### Die Berufsschule

Nach 9 Jahren Pflichtschule besteht die Möglichkeit eine Lehre zu beginnen. Zur Auswahl stehen mehr als 200 verschiedene Lehrberufe mit einer Ausbildungszeit zwischen 2 und 4 Lehrjahren, meistens jedoch 3 Jahre. Begleitend zum Arbeiten im Betrieb gehen die Schülerinnen/Schüler in

die Berufsschule. Dieses duale Ausbildungssystem verbindet praktische Berufserfahrung und Wissensvermittlung in der Schule. Mit dem Bestehen der Lehrabschlussprüfung können weitere Qualifizierungen, wie die Meisterprüfung oder die Berufsmatura angestrebt werden. Letztere eröffnet neue Möglichkeiten der Weiterbildung wie ein Hochschulstudium (BMBF, 2015)

#### Die Berufsbildende mittlere Schule (BMS)

Die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) dauern 1 bis 4 Jahre. Während BMS mit nur 1 oder 2 Jahren Dauer nur eine teilweise Berufsausbildung vermitteln, bieten BMS mit 3 oder 4 Jahren eine abgeschlossene Berufsausbildung bei Bestehen der Abschlussprüfung. Nach einer mindestens dreijährigen BMS kann mit einem anschließenden Aufbaulehrgang, wiederum 3 Jahre, eine Reife- und Diplomprüfung absolviert werden.

#### Berufsbildende höhere Schulen (BHS)

Diese Schulen schließen nach fünf Jahren schulische Ausbildung, wo neben Allgemeinbildung auch berufsspezifische Wissen vermittelt wird, mit einer Reife- und Diplomprüfung ab. Die Reifeprüfung ermöglicht den Zugang zum Studium wie Universität oder Fachhochschule. Die Diplomprüfung ist die Berechtigung die gesetzlichen geregelten Berufe auszuüben.

So unterschiedliche die Bedingungen in den einzelnen Schultypen sind, so verschieden sind die Wahrnehmungen der Schülerinnen/Schüler ihres Unterrichts. Aus der PISA-Studie geht hervor, dass Schülerinnen/Schüler der BS im Mittel häufiger kompetenzorientierte Maßnahmen beobachten als in der BHS oder BMS (Vogtenhuber et,al. 2012). Als Beispiel sind die Bearbeitung differenzierter Aufgabenstellungen oder die vermehrte Unterstützung von Seiten der Lehrkraft genannt. Interessanterweise sind die Schülerinnen/Schüler der BS auch mit dem Klassenklima zufriedener, während es jene der BHS und BMHS als verbesserungswürdig gesehen wird.

Abgesehen von den formalen Unterschieden der Schultypen ist ein Ziel dieser Arbeit, mögliche Unterschiede in den Vorstellungen der Schülerinnen/Schüler verschiedener Schultypen zu motivationsförderlicher Lernumgebung zu identifizieren.

## **2.3. Kompetenzen der Lehrperson**

Lehrende sind für die Lernenden ein Vorbild. Im Sinne von Lernen am Modell (Bandura, 1976) haben sie Einfluss auf die Einstellungen und Haltungen ihrer Schülerinnen/Schüler. Die Suche nach der idealen Lehrerpersönlichkeit erscheint Helmke (2009) als unangemessen, da man in diesem Fall von stabilen Merkmalen sprechen würde, die weder erlern noch veränderbar wären und somit eine Entwicklung zum kompetenten Lehrer/zur kompetenten Lehrerin ausschließt. Viel besser ist es anzueignende Kompetenzen und Verhaltensweisen der Lehrperson zu beschreiben, die Schülerinnen/ Schüler in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess fördern.

Diese Tatsache macht klar, dass Fachwissen allein nicht ausreicht um Schüler/ Schülerinnen in ihrem Bildungsprozess zu fördern. Eine Lehrperson muss über pädagogisches Wissen verfügen, in dem Sinne wie man eine Gruppe leitet oder Schüler/ Schülerinnen motiviert und auch fachdidaktisches Wissen haben um seinen Unterricht vorzubereiten und Lehrstoff vermitteln zu können (Bromme, 1992).

Auch Weinert (2001) nennt als Schlüsselkompetenzen eines Lehrers die Fachkompetenz, didaktische Kompetenz, die Klassenführung und erweitert sie um die diagnostische Kompetenz. In ihrem heuristischen Modell der professionellen Handlungskompetenz, in Anlehnung an die „National Board for professional Teaching Stand“ (NBPTS), beschreiben Baumert und Kunter (2006) folgende einzelne Aspekte deren Zusammenwirken eine professionelle Handlungskompetenz darstellen. Neben den fachlichen Kompetenzen wie Wissen und Können sind das die Überzeugungen, Werte und subjektiven Theorien und Ziele des Lehrenden, als auch die motivationale Orientierung und die metakognitiven Kompetenzen im Sinne einer professionellen Selbstregulation. Damit werden die Einstellungen und Haltungen einer Lehrperson miteinbezogen. Im folgenden Abschnitt werden diese einzelnen Kompetenzen und ihre Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsverhalten genauer betrachtet.

### **Fachwissen**

Es beginnt mit dem Fachwissen, welches das inhaltliche Wissen über den Unterrichtsgegenstand beschreibt. Ein klar strukturiertes Fachwissen ist die Grundlage, um die Menge an Unterrichtsinhalten für die Schülerinnen/Schüler geeignet zu adaptieren (Shulman, 1986; 1987).

In einigen Studien haben fachqualifizierte Lehrerinnen/Lehrer größere Erfolge bei ihren Schülerinnen/Schülern erreicht als fachfremde Lehrerinnen/Lehrer (Laczko-Kerr & Berliner, 2002)

Im Projekt DESI (=Deutsch Englisch Schülerleistungen International) war der Unterricht von Englisch studierten Lehrenden signifikant leistungsförderlicher als jener von fachfremden (Helmke, et al., 2008). Im Projekt COAKTIV hatte das Fachwissen der Lehrenden einen starken Effekt auf die Leistungsentwicklung der Lernenden (Brunner, et al., 2006). Speziell bei leistungsschwächeren Schülergruppen hat die qualifizierte Ausbildung der Lehrperson eine große Relevanz (Rowan, Chiang, & Miller, 1997). In Österreichs Schulen unterrichten Lehrerinnen/Lehrer oftmals Fächer, in denen sie keinerlei Ausbildung haben, besonders in sozialen Brennpunkten, wodurch die Benachteiligung der Schülerinnen/ Schüler erhöht wird. Mangelnde fachliche Kenntnisse haben in indirekter Weise auch Einfluss auf die Unterrichtssteuerung (Lipowsky, 2006). Fachkompetente Lehrer verfügen über eine größere Handlungskompetenz. Allerdings ist die fachliche Expertise eines Lehrenden kein Garant dafür, dass er seinen Unterrichtsstoff den Schülerinnen/Schülern verständlich vermitteln kann. Der Lehrende sollte wissen, wie er seine Inhalte den Kindern und Jugendlichen lehrt und wie sie selbst lernen. Dazu muss er die intellektuellen Fähigkeiten und erworbenen Kenntnisse seiner Schülerinnen/Schüler einschätzen und seine Inhalte entsprechendem Schwierigkeitsniveau anpassen können (Weinert, 1998). Dies kommt einer diagnostischen Fähigkeit gleich.

### **Fachdidaktische Kompetenz**

Daneben steht die fachdidaktische Kompetenz welche das Wissen, Unterricht zu planen, Inhalte aufzubereiten und diese erfolgreich an die Schülerinnen/Schüler zu vermitteln, beinhaltet (Shulman, 1987). Auf Basis des Lehrplans und der Lernziele werden die passenden Unterrichtsmethoden ausgewählt um die spezifischen Inhalte verständlich zu erklären (Döhrmann, Kaiser, & Blömeke, 2010). Dies setzt ein umfangreiches Wissen an Unterrichtsmethoden zur Förderung selbstregulierten Lernens und der Motivation voraus.

### **Pädagogische Kompetenz**

Die pädagogische Kompetenz ist, im Gegensatz zum fachdidaktischen Wissen, fächerübergreifend und beinhaltet neben einer effizienten Klassenführung für einen ungestörten Unterrichtsablauf auch das Wissen über entwicklungspsychologische Aspekte der Jugendlichen (Shulman, 1987)

In der TEDS-M- Studie =(Teacher Education and Development *Study* in Mathematics), eine internationale Vergleichsstudie angehender Mathematiklehrkräfte, wurden im Bereich pädagogisches Wissen die Fähigkeiten zur Strukturierung des Unterrichts, Wissen über Motivierung und Anregung derselben durch den Unterricht erhoben. Zugleich wurde der Umgang mit Heterogenität sowie Klassenführung und Leistungsbeurteilung erfasst (Blömeke & König,

2010). Besonders die Klassenführung hat nicht nur einen Einfluss auf den Kompetenzzuwachs (Kunter, et al., 2006) sondern auch auf das Lerninteresse und die Leistung (Helmke et.al, 2008d). Gelingt es dem Lehrer, störende Aktivitäten gering zu halten, haben die Schülerinnen/Schüler ein Mehr an aktiver Lernzeit (Weinert, 1996). Aber auch Klarheit und Strukturiertheit können einen effektiveren Unterricht bewirken, wie Lehrertrainingsprogrammen zeigen (Blömeke S. , 2004). Für Schülerinnen/Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen hat ein unstrukturierter Unterricht schwerwiegende Folgen (Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2004).

Im Fall der Motivation sollte die anfängliche Fremdsteuerung mit entsprechender Gestaltung des Unterrichts die Selbststeuerung anregen, in dem sich die Schüler selbst motivieren (Helmke, 2009). Mit angemessenen Aufgaben, die bei den Schülerinnen/ Schülern kognitive Konflikte auslösen und der Möglichkeit der interaktiven Bearbeitung des Problems, werden die Schüler zu einem vertieften Nachdenkprozess und einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand angeregt (Brophy, 2000; Lipowsky, 2006). Lehrer, die über eine pädagogische Ausbildung verfügen, zeigen eine zutreffendere Einschätzung der Schülerleistungen, schaffen eine passende Adaptierung der Unterrichtsinhalte und zeigen eine effizientere Klassenführung (Darling-Hammond, Berry, & Thoreson, 2001).

Auch wenn die Verschmelzung der drei beschriebenen Kompetenzen Voraussetzung für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit ist (Bromme R. , 1992) so sind das Verhalten und die darin widerspiegelnden Einstellungen und Werthaltungen der Lehrperson von gleicher wenn nicht größerer Bedeutung. Im Sinne einer professionellen Handlungskompetenz sind für Weinert (2001) nicht nur die kognitive Dimension von Belangen sondern auch die Überzeugungen der Lehrkraft bezüglich ihres Faches, des Unterrichtens und der Unterrichtsgestaltung. Die professionelle Handlungskompetenz einer Lehrkraft setzt sich aus dem Professionswissen, der motivationalen Orientierung, den Überzeugungen und Werthaltungen sowie den selbstregulativen Fähigkeiten zusammen (Baumert & Kunter, 2006). Dabei wird meist erst in Übereinstimmung mit den Grundhaltungen und Einstellungen professionelles Wissen erfolgreich angewandt (Schmotz, Felbrich, & Kaiser, 2010). Besonders die subjektiven Überzeugungen beeinflussen das Handeln meist stärker als jegliche wissenschaftliche Theorie (Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler, & Weidenmann, 2006).

## **Einstellungen und Grundhaltungen bei Lehrkräften**

Im Folgenden werden die einzelnen Faktoren von Einstellung und Grundhaltung bei Lehrkräften erläutert, die die Interaktion mit den Schülerinnen/Schülern beeinflussen können.

Zum einen sind es subjektive Theorien und Überzeugungen bezüglich Lehren und Lernen (Baumert & Kunter, 2006), die die unterrichtsbezogenen Zielvorstellungen, die Interpretation von Unterrichtssituationen als auch die Erwartungshaltungen gegenüber den Schülern/ Schülerinnen beeinflussen können (Schoenfeld, 2000). In einzelnen Untersuchungen findet sich ein enger Zusammenhang zwischen Überzeugungen und unterrichtlichem Handeln von Lehrkräften bei Primarstufenlehrkräften (Staub & Stern, 2002) und Sekundarstufenlehrkräften (Stipek, Givvin, Salmon, & Macgyvers, 2001). Insgesamt lässt sich sagen, dass diese subjektiven Theorien das Denken, Lernen, Schlussfolgern aber auch die Motivation beeinflussen (Köller, Baumert, & Neubrand, 2000).

Baumert und Kunter (2006) beschreiben weiter, dass Werthaltungen wie Fürsorge im Sinne von Fördern und Fordern, aber auch Gerechtigkeit und Gleichheit auf den Umgang mit Heterogenität, die Leistungsbeurteilung und die Unterstützungsqualität Einfluss haben.

Für die Unterrichtstätigkeit selbst sind motivationale Orientierung und Selbstregulation zwei wichtige Aspekte. Zum ersten gehören die selbstbezogenen Kognitionen von Lehrkräften, wie Kontrollüberzeugungen, intrinsische Motivation und die Selbstwirksamkeitserwartung. Zum Aspekt der Selbstregulation, werden das Engagement aber auch die Fähigkeit zur Distanzierung als auch Resilienzfaktoren zugeordnet (Baumert & Kunter, 2006). Besonders die Selbstwirksamkeit beeinflusst nicht nur Engagement und Berufszufriedenheit (Schmitz & Schwarzer, 2000), sondern auch die intrinsische Motivation (Allinder, 1994).

Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008 prägen den Begriff Lehrerenthusiasmus, der das Erleben von Freude am Lehren beschreibt. Definiert als eine Komponente der intrinsischen Motivation, im Sinne der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000), spiegelt er sich im Engagement und in hoher qualitativer Unterrichtstätigkeit wieder. In Anlehnung an Schiefele (1998) unterscheiden (Klusmann et al, 2008) gegenstandsbezogene Aspekte des Lehrerenthusiasmus, die sich auf die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsfach und die Unterrichtstätigkeit selbst beziehen. Die Begeisterung des Lehrenden am Unterrichten steht in Zusammenhang mit der Freude der Schülerinnen/Schüler, die diesen Unterricht besuchen (Frenzel, Goetz, Lüdtke, & Pekrun, 2009). Eine Studie mit Mathematiklehrkräften ergab einen positiven Zusammenhang von Enthusiasmus und Klassenführung und der von den Schülern erlebten Unterstützung und kognitiven Herausforderung. Auch fühlten sich Schüler und

Schülerinnen kognitiv und emotional stärker gefördert und beschrieben einen störungsfreien Unterricht, wenn sie ihre Lehrer/ Lehrerinnen mit Begeisterung und Freude am Unterrichten erlebten (Blömeke & König, 2010).

Ein weiterer Aspekt ist die Fähigkeit zur Selbstregulation, die sich in erster Linie auf den sorgfältigen Umgang mit den eigenen Ressourcen in Hinblick auf Stresssituationen und emotionalen Herausforderungen bezieht. Insbesondere im Beruf haben subjektiv erlebte Belastungen negative Auswirkungen auf die Arbeitstätigkeit wie die Qualität des Unterrichts (Maslach & Leiter, 1999). Lehrer mit einem hohen Engagement und gleichzeitiger Fähigkeit zur passenden Distanzierung, werden von den Schülerinnen/Schülern als unterstützend erlebt (Klusmann, Kunter, Trautwein, & Baumert, 2006). Dies bezog sich zum einen auf die kognitive Ebene wie angemessenes Interaktionstempo und Selbstständigkeitsförderung und zum anderen auf die Sozialorientierung, wenn Schülerinnen/Schülern sich als gerecht behandelt fühlten und die Lehrerinnen/Lehrer an persönlichen Schülerinnen-/Schülerbedürfnissen Interesse zeigten.

Neben seinem positiven Einfluss auf die Stressbewältigung (Peterson, Park, & Seligman, 2006) kann Humor auch in der Lehrtätigkeit gewinnbringend sein. Allerdings stellt sich zuerst die Frage, was ist Humor? In der pädagogischen Psychologie gibt es noch wenig Forschung zum Thema Humor. Vielleicht auch, weil man früher der Ansicht war, Humor sei ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal und somit nicht erlernbar. Bezogen auf den Bildungskontext konnten Nevo, Aharonson & Klingman, (1998) zeigen, dass ein Humortraining von Lehrerinnen/Lehrern die Leistungen der Studierenden verbessert. In einem positiven emotionalen Klima, geprägt von Humor und Freude der Lehrkraft, zeigen Schülerinnen/Schüler eine größere Lernzielorientierung und suchen aktiv nach Hilfe bei Problemen (Turner, Meyer, Midgley, & Patrick, 2001). Für ein entspanntes, angstfreies und somit lernförderliches Klassenklima sollte er in der Schule und bei Lernprozessen seinen Platz haben. Humor steht auch in Zusammenhang mit den Bewältigungsstrategien und Unterrichtskompetenzen des Lehrenden (Rißland, 2002), was wiederum Auswirkungen auf das Lernverhalten der Schülerinnen/ Schüler haben kann.

Der Lehrperson wird für den Unterricht eine große Verantwortung zugeschrieben, in dem Sinne, dass sie den Lernprozess der Schülerinnen/Schüler sowie Motivation und Interesse derselben, aber auch Einstellungen und Verhalten direkt beeinflussen kann. Aufgrund der beschriebenen Kompetenzen und Überzeugungen für professionelle Lehrpersonen werden die daraus abgeleiteten, für die Schüler/ Schülerinnen lernförderlichen Verhaltensweisen im folgenden Absatz zusammengefasst.

Einige Studien zeigen, dass die Erfüllung der Bedürfnisse nach Selbstbestimmung, Kompetenzerleben und sozialer Zugehörigkeit, wie Deci und Ryan (2000) in ihrer Selbstbestimmungstheorie erklären, die Lernmotivation fördern. Für das Erleben von Autonomie kann die Lehrkraft bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten der Mitbestimmung einräumen in dem sie bei der Auswahl der Inhalte als auch der Bearbeitungsmethode auf die Interessen der Schüler/ Schülerinnen eingeht. Bei der Anwendung von Unterrichtsmethoden sind jene, bei denen die Lernenden selbstorganisiert die Inhalte erarbeiten können, autonomiefördernd. Dabei ist eine entsprechende Vorbereitung und Anleitung als auch Begleitung der Schülerinnen/Schüler wichtig.

Durch das Erleben von Selbstbestimmung und Kompetenz sind Lernende bereitwilliger sich mit Aufgabenstellungen auseinanderzusetzen. Dazu ist es notwendig, dass sich die Lehrperson an den Fähigkeiten und Erfahrungen der Schülerinnen/Schüler orientiert. Dies passiert durch Anpassung des Unterrichtstempos und der Inhalte an das Leistungsniveau der Lernenden. Durch Vermittlung der Lern- und Arbeitstechniken um die Aufgaben bewältigen zu können, werden die Schülerinnen/Schüler zum selbstregulierten Lernen angeleitet. Mit der Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts sowie der Bereitschaft und dem Bemühen der Lehrperson Erklärungen verständlich und wiederholt zu geben, wird auf die individuellen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen/ Schüler eingegangen. In einem entspannten und angstfreien Lernumfeld sieht die Lehrerin/der Lehrer Fehler als eine Chance zur Weiterentwicklung, nicht nur für seine Schülerinnen und Schüler sondern auch für sich selbst. Durch eine berechenbare und transparente Leistungsbewertung schafft die/der Lehrende Sicherheit.

Dies sind eine Anzahl an Verhaltensweisen die den Schülerinnen/Schülern das Gefühl von Wertschätzung und Respekt von Seiten der Lehrkraft vermitteln, was wiederum zu einer positiven Lehrerin/Lehrer- Schülerin/Schüler- Beziehung beitragen kann.

### **3. Lernförderliche Aspekte auf Schulebene**

Aus der Umweltpsychologie weiß man, dass die Umgebung Einfluss auf den Menschen, insbesondere sein Wohlbefinden, hat. Im folgenden Abschnitt werden Aspekte der physikalischen Lernumwelt erklärt und ihre möglichen Auswirkungen auf die Lernleistung der Schülerinnen/Schüler. Ob einzelne Gestaltungsaspekte von Lernräumlichkeiten einen bedeutenden Einfluss auf das Lernverhalten der Schülerinnen/ Schüler hat, abgesehen von grundlegenden Bedingungen wie Beleuchtung, Raumtemperatur und Ähnliches, wird unter Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern unterschiedlich gesehen (Higgins, et.al, 2005). Aufgrund der vorhandenen Literatur geht man davon aus, dass bestimmte Merkmale der Schulraumgestaltung die Leistung und das Wohlbefinden von Schülerinnen/ Schülern und deren Lehrerinnen/Lehrern verbessern können (Earthman, 2002; Woolner, Hall, Higgins, McCaughey, & Wall, 2007; Wall, Dockrell, & Peacey, 2008). Allerdings sind gültige Aussagen über Zusammenhänge zwischen Umgebungsvariablen und Lernleistungen nur begrenzt möglich (Wall et al, 2008). Abgesehen von der geringen Zahl an aussagekräftigen Studien im europäischen Raum kommt hinzu, dass die Forschungsliteratur oft unzusammenhängend ist (Higgins, et.al, 2005). Schulen sind nicht nur Orte des Lernens und Arbeitens, sondern auch Orte der Begegnung, wo Kinder und Jugendliche sich entfalten sollen (Watschinger, 2007).

Nach Weinstein (1981) kann die Umwelt den Lernprozess fördern oder behindern, wobei die Wirkung auf jeden einzelnen Lernenden individuell unterschiedlich ist, beeinflusst von weiteren Faktoren wie dem sozialen Kontext. Für eine effektive Förderung des Lernprozesses ist die Berücksichtigung der physikalischen Merkmale der Lernumgebung sowie die anderen Aspekte, der Lehrplan, die Unterrichtsgestaltung und Kompetenzen der Lehrerin/des Lehrers, wichtig (Weinstein, 1981). Die OECD (2015) definiert Lernumgebungen definiert als physikalische Räume, ausgestattet mit neuen Technologien, die auf unterschiedliche Art Unterrichts- und Lernprogramme unterstützen. Zugleich sollen sie eine behagliche, sichere und gesundheitsfördernde sowie anregende Ausstattung für den Nutzer bieten, mit dem Ziel soziale Mitverantwortung anzuregen.

Die Umweltpsychologie, als Teildisziplin der Psychologie, geht davon aus, dass sich Mensch und Umwelt gegenseitig beeinflussen und befasst sich mit den Einflüssen von physischen und sozio-kulturellen Umwelten auf das Erleben und Verhalten des Menschen. Dabei bezieht sich der Begriff Umwelt auf die den Menschen umgebenden physikalischen Gegebenheiten wie Häuser, Straßenzüge, Schulen aber auch natürliche Umwelten wie Wälder und Parks (Gifford, 2007). Die

Architekturpsychologie, als ein Teilbereich der Umweltpsychologie, konzentriert sich auf von Spezialisten geplante und hergestellte Umwelten. In Bezug auf die Schule befasst sie sich mit den physikalischen Gestaltungskriterien von Lernumwelten. Dabei wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche Dimensionen von baulichen Umwelten auf die darin befindlichen Personen wirken. Flade (2008) beschreibt den ästhetischen Eindruck, vermittelt durch den Einsatz von Farben, Formen und verwendeten Materialien, die Privatheit im Sinne von Rückzugsmöglichkeiten, die räumliche Orientierung im Gebäude und die Ortsbindung, also Identifizierung mit dem Ort.

Die Schule, als ein Ort des Lernens, zählt zu den Lernumwelten. Dieser Begriff bezieht sich auf Umwelten, wo Lernen stattfindet (Flade, 2008). Neben Lernen und Bildung ist die Schule auch ein Ort der persönlichen Entwicklung und des sozialen Lernens (Rivlin & Weinstein, 1984). Der Einfluss der physikalischen Schulumwelt, von manchen auch als „dritter Lehrer“ bezeichnet (Walden R. , 2008) wird oft übersehen. Mit der Erkenntnis, dass eine flexible Lernumgebung positiven Einfluss auf das Lernen und Bemühen sowie auch die Verbundenheit der Schülerinnen/ Schüler zur Schule hat, sollte die Lernumgebung der Zukunft unterschiedliche Wege des Lernens und Unterrichtens ermöglichen (Neill & Etheridge, 2008). Zukünftige Lernräume sollten ein höheres Maß an Flexibilität und Mobilität für Schülerinnen/ Schüler fördern (Walden & Borrelbach, 2008).

Gifford (2007) konzentriert sich in seinem Mensch-Umwelt-Beziehung-Modell auf drei Faktoren, die das Lernverhalten beeinflussen. Zum einen sind das die physischen Merkmale der Lernumwelt, also Größe und Gestaltung, Temperatur, Dichte, Lärm und Ähnliches. Zum zweiten berücksichtigt er auch die persönlichen Merkmale der Lernenden, wie ihre Erfahrungen, Lerneinstellung oder Motivation. Regeln, Mitwirkungsmöglichkeiten oder Unterrichtsstil fasst er in die Kategorie soziales Klima zusammen. Alle drei Komponenten stehen in Wechselbeziehungen zueinander. Lärm kann durch schlechte bauliche Raumakustik verstärkt werden, doch die Schülerinnen/Schüler steuern mit ihrem Verhalten den Lärmpegel. In diesem Kapitel wird in erster Linie auf die physikalischen Merkmale der Lernumwelten eingegangen, die das Lernen unterstützen und fördern.

Flade (2008) geht davon aus, dass eine passende Umwelt für das Wohlbefinden und die Zufriedenheit, aber auch die Gesundheit und Leistungsfähigkeit ausschlaggebend ist. Aber auch Personenmerkmale, wie das Erleben von Selbstwirksamkeit, Ich-Identität oder Selbstsicherheit, können durch Umweltbedingungen beeinflusst werden. Betrachtet man die physikalischen Merkmale wie Größe, Lärm, Dichte, Temperatur, Gestaltung, sind ihre Auswirkungen von der individuellen Wahrnehmung und Bewertung der Einzelnen/des Einzelnen abhängig. Als passend

erlebte physische Umweltbedingungen können Aspekte wie Lernbereitschaft, Ausdauer, Stressfreiheit und Lernleistung begünstigen (Walden & Borrelbach, 2008).

Aufgrund einer Literaturreview von Jacobsen, Miesler, Riesel und Schönheit (2008) lassen sich sechs Dimensionen, die auf Wohlbefinden und Verhalten von Schüler/ Schülerinnen und Lehrer/ Lehrerinnen wirken, herausheben: der ästhetische Eindruck, das Raumklima, Balance von Privatheit und Interaktion, Raumausstattung, räumliche Orientierung und Identifizierung mit dem Ort selbst. Im nächsten Abschnitt werden diese Dimensionen genauer beschrieben.

## Ästhetisch Eindruck

Die Ästhetik als Lehre der Schönheit umfasst alles was als schön und ansprechend empfunden wird und ein Gefühl der inneren Zustimmung auslöst. Dabei ist die Bewertung der Schönheit, also der ästhetische Eindruck, als eine spezifisch positiv bewertete emotionale Reaktion auf einen Reiz zu sehen (Nasar, 1997).

In Räumen die als schön eingeschätzt werden, wird das Lernen gefördert (Kleberg, 1994) das heißt, die Einschätzung des Lernraums als ästhetisch und attraktiv beeinflusst den Leistungsparameter (Earthman, 2002). Die Umgestaltung eines Seminarraums mit farbigen Teppichen und Vorhängen, regulierbarem Licht sowie Pflanzen und weichen, halbrunden Sitzbänken, bringt einen signifikanten Anstieg der Beteiligung und Redeanteile der Lernenden bei Diskussionen (Wong, Sommer, & Cook, 1992). Kriterien wie Wärme und Weichheit korrelieren mit dem Ausmaß der Sympathie, wie Rittelmeyer (1994) bei Schülerbewertungen von Schulgebäuden herausfand. Die Empfindung von Wärme wird von Licht, Farben und Materialien hervorgerufen.

Der ästhetische Eindruck wird durch den Einsatz von Farben und Materialien vermittelt.

Die Wirkung von Farben auf Wohlbefinden und Stimmung des Menschen ist seit jeher bekannt und wird zur Gestaltung von Räumen genutzt. So werden Rot- oder Orangetöne wärmer empfunden als Blau- oder Grüntöne. Ihre Wirkung auf biologische Prozesse wie Atmung, Pulsfrequenz und Blutdruck und den daraus folgenden psychologischen Konsequenzen wie Stimmung und Motivation sind nachgewiesen (Krüger, 2009)

Im Sinne einer Gesamtwirkung eines Raumes sollte die Farbgebung der einzelnen Elemente wie Boden, Decke, Wandflächen aufeinander abgestimmt sein (Frieling, 1990). Räume, die Wärme und Weichheit ausstrahlen, wirken freundlich und einladend und fördern durch die positive Empfindung die Lernmotivation und Leistungsbereitschaft (Rittelmeyer, 1994). Helle und farbige Lernräume wirken offener und geräumig und vermeiden ein Engegefühl (Bell, Fisher, Baum, & Greene, 2001).

## **Materialien**

Wie die Farben hat auch das Material der Möblierung Einfluss auf die erlebte Wärme, die förderlich für die Sympathie-Wirkung eines Raumes ist (Rittelmeyer, 1994).

Bei der Ausstattung und Gestaltung des Raumes sollten natürliche Materialien bevorzugt werden. Besonders Holz hat im Vergleich zu Kunststoff oder Metall eine warme und wohnliche Ausstrahlung und gute Klimateigenschaften (Walden & Borrelbach, 2008). Allerdings sollte ebenso die Nutzung der Räume berücksichtigt werden. Studien zeigten, dass Schülerinnen/Schüler sich für naturwissenschaftliche Fächer eine weniger warme Atmosphäre wünschen, weil sie diese als zu wenig sachlich bewerten (Walden & Borrelbach, 2008).

## **Pflanzen und Ausblick in die Natur**

Natürliche Umwelt werden gegenüber künstlichen nicht nur bevorzugt, sie wirken auch positiv auf die Stimmung und fördern die Erholung. Pflanzen in Räumen beeinflussen nicht nur das Raumklima, sondern auch die Arbeitsleistung. Der gleiche Effekt ist mit Fensterausblick auf begrünte Flächen zu beobachten (Hartig & Staats, 2003). Mit diesen einfachen Mitteln wird die Gesundheit und Leistungsfähigkeit gefördert. Neben dieser Option eines beruhigenden Landschaftsausblicks, bewirken Fenster eine erweiterte Wahrnehmung des Raumes und ermöglichen den Einfall von Tageslicht, welches das Wohlbefinden fördert (Müller, 2012).

## **Das Raumklima**

Eine weitere Dimension ist das Raumklima, welches sich neben Temperatur und Luftzirkulation auch aus den Lichtverhältnissen und der Raumakustik zusammensetzt.

Als optimale Raumtemperatur zum Lernen empfiehlt Walden (2008) einen Wert bei 21 Grad Celsius, wobei die unterschiedlichen individuellen Temperaturwahrnehmungen zu beachten sind. Dabei ist die Regulierbarkeit der Heizung im Winter und eine Möglichkeit zur Kühlung der Raumluft im Sommer notwendig (Walden, 2009). Aber auch der regelmäßige Luftaustausch in Schulklassen um einen leistungsförderlichen Sauerstoffgehalt zu verfolgen, ist wichtig. Interessanterweise haben auch angenehme Gerüche auf die Leistungsbereitschaft einen positiven Einfluss (Walden & Borrelbach, 2008).

Das Licht hat einen Einfluss auf das Wohlbefinden und die Leistungsbereitschaft der Menschen, weshalb die Klassenräume so viel wie möglich mit Tageslicht durchflutet werden sollten um künstliches Licht so gering wie möglich zu halten (Rogger, 2007; Walden, 2008). Elektrische

Beleuchtung kann zu visuellem Stress und Kopfschmerzen führen (Hellbrück & Fischer, 1999). Eine Kombination von natürlichem und künstlichem Licht, welches je nach Bedarf angepasst werden kann, wäre ideal. Im Idealfall sollten Tageslichtleuchten gegenüber Neonlicht bevorzugt werden. Hellere Innenräume werden als größer und geräumiger erlebt im Vergleich zu gleich großen dunkleren Räumen, die Beengung und Unbehaglichkeit auslösen können (Walden, 2009).

Abgesehen von den Umweltgeräuschen aufgrund der Lage der Schule, wie neben Eisenbahngleisen oder einer stark befahrenen Straße, beziehen sich die folgenden Aspekte auf die baulichen Maßnahmen zur Reduzierung von Lärm im Schulgebäude.

Es gibt ausreichend empirische Belege über die negativen Auswirkungen von Lärm auf Wohlbefinden und Gesundheit wie Kopfschmerzen, Schlafstörungen oder Störung der Konzentration (Flade, 2008). Dabei kann es nicht nur zu physiologischen und kognitiven Stressreaktionen kommen, sondern auch das Sozialverhalten beeinflusst werden (Hellbrück & Fischer, 1999). Aufgrund einer zu langen Nachhallzeit kommt es zu Verzerrungen des Sprachsignals und somit zu einer Verschlechterung der Sprachverständlichkeit (Klatte, Meis, Janott, Hilge, & Schick, 2002). In ihrer Studie haben Klatte und Kollegen (2002) festgestellt, dass bei schlechten Hörbedingungen, aufgrund schlechter Raumakustik, sprachliche Informationen von Schülern/ Schülerinnen falsch oder gar nicht verstanden werden. Dabei verbrauchen sie mehr Konzentration für das Zuhören und haben weniger Ressourcen für die mentale Verarbeitung des Gehörten.

Im Gegensatz dazu erzeugen natürliche Geräusche wie Vogelgezwitscher einen positiven Effekt (Walden, 2009), was wiederum auf den Vorteil der natürlichen Umgebung hinweist.

Der vermehrte Einsatz von Unterrichtsformen zum selbstgesteuerten Lernen durch offene Lernmethoden bringt einen Anstieg des Lärmpegels nach sich. Umso wichtiger ist die Anpassung der Akustik des Lernraumes an seine Funktionalität durch entsprechende bauliche Maßnahmen, aber auch aufgrund der oft vorhandenen großen Zahl an Schülern/ Schülerinnen in einer Klasse. In erster Linie soll nicht die absolute Ruhe geschaffen werden, sondern Bedingungen die die Entwicklung positive beeinflussen. Mögliche erste Maßnahmen zur Reduzierung des Lärmpegels sind neben der Überprüfung des Mobiliars auf quietschende Stühle oder Schubladen, Materialien die den Schall schlucken, wie schwere Vorhänge, Korkpinnwände oder Teppichböden.

## **Balance von Privatheit und Interaktion**

Das Bedürfnis nach Privatheit ist individuell unterschiedlich und wächst mit zunehmendem Alter (Walden & Borrelbach, 2008). Aufgrund dieses basalen Bedürfnisses wären Rückzugsmöglichkeiten für die Schüler/ Schülerinnen besonders wichtig. Neben Räumen für Rückzug wären auch Plätze

für Begegnungen und gemeinsame Interaktionen ideal. Dabei wird das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt. Diese Einrichtungen sollten für alle Schülerinnen/Schüler zugänglich, aber nicht zu überlaufen sein (Walden, 2009).

Das Erleben der Größe eines Raumes ist abhängig von der Zahl der darin befindlichen Menschen. Bei zu kleinen oder überbesetzten Schulklassen ist die Gefahr von Crowding, also Engeerleben, sehr hoch. Jeder Mensch hat das Bedürfnis zu seinem Gegenüber einen Abstand zu wahren, der je nach Beziehung, Geschlecht und kulturellem Hintergrund variiert (Bell et al, 2001). Dies gibt ihm das Gefühl von Kontrolle über die sozialen Interaktionen und beeinflusst sein Wohlbefinden.

Bei überbesetzten Schulklassen erleben sich die einzelnen Schüler/ Schülerinnen nicht als willkommener Teilnehmer. Bei einer Unterbesetzung muss der/ die einzelne Schüler/ Schülerin zu viele Rollen übernehmen. In beiden Situationen kann es zu Verhaltensproblemen kommen (Flade, 2008). Außerdem hat eine zu hohe Klassendichte auch negative Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler/ Schülerinnen, insbesondere bei Mädchen wie Maxwell (2003) herausfand. Im Gegensatz dazu zeigten Buben ein vermehrt auffälliges Verhalten.

In Bezug auf die Schulgröße zeigen sich Vorteile von kleineren Schulen gegenüber größeren. So haben Schülerinnen/ Schüler in kleineren Schulen weniger Fehlzeiten, zeigen weniger Verhaltensprobleme und ein stärkeres Gefühl der Verbundenheit zur Schule (Evans, 2006). Besonders Kinder aus wirtschaftlich schwachen Familien oder Minderheiten profitieren von den Vorteilen kleinerer Schulen (Wasley et al., 2000).

## **Raumausstattung**

Im Unterricht werden neben dem Frontalunterricht vermehrt andere Lehr- und Lernformen zum offenen und selbstgesteuerten Lernen angeboten. Dafür sollte die Möblierung an die entsprechenden Unterrichtsmethoden angepasst werden (Kaiser & Kaminski, 2012). Aber auch für den Einsatz von unterschiedlichen Medien braucht es die ausreichende technische Ausstattung einhergehend mit der entsprechenden Wartung und Instandhaltung. Dass die Sessel und Tische bezüglich der Größe der Schüler und Schülerinnen abstimmbare sein sollen ist bekannt. Durch die ergonomische Passung kommt es nicht so schnell zur Ermüdung und die Aufmerksamkeit und Leistungsbereitschaft der Schüler/ Schülerinnen wird unterstützt (Walden & Borrelbach, 2008). Für die Schülerinnen / Schüler sollten Entspannungs- und/ oder Lesezonen zur Verfügung stehen, mit gemütlichem Mobiliar und Staumöglichkeiten für die Lernmaterialien (Walden, 2009).

## **Räumliche Orientierung**

Je größer und komplexer ein Schulgebäude ist, umso mehr ist auf die räumliche Orientierung zu achten. In einer Schule sollte durch Beschilderung und entsprechende Strukturierung die Orientierung, also das Zurechtfinden, erleichtert werden (Walden, 2009).

## **Identifizierung mit dem Ort**

Um sich mit der Schule zu identifizieren, also einen persönlichen Bezug zu ihr aufzubauen, braucht es die Möglichkeit der Mitgestaltung von Seiten der Schülerinnen/ Schüler. Durch die Mitbeteiligung bei der Gestaltung der Räume bekommen die Schülerinnen/ Schüler die Chance sich selbst zu präsentieren wodurch die Identifizierung mit der Umgebung gefördert wird (Walden, 2009).

Im Rahmen der Schulgestaltung sind auch die Außenbereiche entsprechend mit zu planen da, sie ebenso eine Art von Lernumwelt sind. Sie bieten den Schülerinnen/ Schülern Platz für Bewegung und gemeinsame Aktivitäten. Durch Begrünung und Bepflanzung entsteht natürlicher Schattenschutz und die Luftqualität wird verbessert (Walden, 2009).

## **Zusammenfassung**

Im Konzept von Lebenslangem Lernen sollen die Schüler Eigenverantwortlichkeit entwickeln, indem sie ihre Lernprozesse selbstständig planen, durchführen und reflektieren. Für diese offenen und selbstgesteuerten Lehr- und Lernmethoden müssen die Räumlichkeiten entsprechend gestaltet sein, um sie flexibel nutzen zu können. (Spiel, Schabmann, Popper, Kühn, & Pitro, 2010; Walden, 2009; Watschinger, 2007). Es sollten die speziellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen durch Gestaltung von erzieherischen Bereichen zum Lernen, Entdecken, Spielen, Bewegen oder Erholen berücksichtigt werden (Walden, 2008). Dies steigert nicht nur das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler sondern fördert auch ihre Identifikation mit der Schule, was wiederum die Gefahr von Vandalismus senkt.

## 4. Forschungsfragen

Die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen fordern den Menschen auf, mit dem Lernen nicht aufzuhören und neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben. Zugleich braucht es die entsprechenden Kompetenzen um sein Wissen zu erweitern und eigene Lernprozesse zu steuern. Die Schule als zentrale Bildungsinstitution hat die Vermittlung dieser Kompetenzen des lebenslangen Lernens zum Ziel. Mit Dauer der Schulzeit sinkt das Interesse und Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, als auch die Wertschätzung von Lernen (Spiel & Schober, 2002b). Doch ohne entsprechende Lernmotivation und Interesse wird es schwierig sich Wissen und Kompetenzen anzueignen. Es stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen Lernen Spaß machen und wie diese Freude aufrechterhalten werden kann?

Aufgrund umfangreicher Literatur aus Unterrichts- und Schulforschung finden sich zur Definierung von Qualität in Schule und Unterricht eine Vielzahl an Merkmalen von lernwirksamen Unterricht und lernförderlichen Bedingungen in der Schule. In dieser Arbeit sind einzelne Wissenschaftsbereiche exemplarisch beschrieben worden. Zum einen sind es Aspekte der Motivationsforschung in Bezug auf die spezielle Situation der Schülerinnen und Schüler, aber auch allgemeine Ergebnisse der Unterrichts- und Schulforschung wie die Bedeutung der Lehrkraft für den Lernprozess. Durch die Architekturpsychologie werden Gestaltungsmerkmale von Schulen zur Förderung des Wohlbefindens herausgefiltert. Die Antworten der Schülerinnen/ Schüler werden mit Erkenntnissen der Schul- und Unterrichtsklimaforschung (Eder, 2007) verglichen, deren zentrale Grundlage die subjektive Wahrnehmung der Betroffenen, in Bezug auf Ereignisse und Zustände in Schule und Unterricht ist. Fragt man danach wie Motivation geweckt und aufrechterhalten werden kann, finden sich Erklärungen aus der Motivationsforschung. Besonders Deci & Ryan (1993) haben mit ihrer Selbstbestimmungstheorie grundsätzliche Bedingungen postuliert. In zahlreichen Studien finden die grundlegenden Bedürfnisse Selbstbestimmung, Kompetenzerleben und soziale Zugehörigkeit ihre Berechtigungen für Motivation, auch in Bezug auf das schulische Lernen. Die Schulforschung nennt ihrerseits Qualitätsmerkmale für guten Unterricht, die den Lernerfolg der Schülerinnen/Schüler fördern soll. So sind Aspekte der Unterrichtsgestaltung, der Einsatz verschiedener Methoden und Medien, als auch entsprechende Handlungskompetenzen der Lehrperson ausschlaggebend für lernwirksamen Unterricht. Die Klimaforschung ergänzt diese Aspekte um den sozial-emotionalen Bereich, wie der wertschätzende und unterstützende Umgang von Lehrkräften mit ihren Schülerinnen/ Schülern als auch die sozialen Beziehungen der Schülerinnen/ Schüler untereinander. Ziel dieser Arbeit ist es,

die individuellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Schule und Unterricht ins Zentrum zu stellen. Aufgrund des gleichen Erhebungsinstruments wie bei Würzl (2013) kommt es zu ähnlichen Fragestellungen in dieser Arbeit. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler geben nicht nur ihre Wünsche und Bedürfnisse wieder, sondern stellen auch eine Abbildung ihrer momentanen Situation und bisherigen Schul- und Lernerfahrungen dar. Aus Erkenntnissen der Stage-Environment-Theorie (Eccles, et al., 1993a) geht hervor, dass die Lernbedingungen in Schule und Unterricht für Jugendlichen nicht passen.

Eine differenzierte Bearbeitung führt zu folgender Fragestellung:

- Wie stellen sich Schülerinnen/Schüler einen Unterricht vor, indem sie gut lernen können?

Das Wohlbefinden ist eine wesentliche Grundlage für Lernbereitschaft und Offenheit. Die Architekturpsychologie befasst sich seit jeher mit der Wirkung von Umwelten auf den Menschen und auch die Klimaforschung sieht in objektiven Gegebenheiten der Schulumwelt, wie architektonische oder organisatorische Merkmale, Faktoren zur Erhebung des Klimas (Eder, 1996). Die zweite Fragestellung lautet:

- Wie stellen sich Schülerinnen/Schüler eine Schule vor in der sie gut lernen können?

Die Gestaltungsprinzipien für lernförderlichen Unterricht gelten analog für Schülerinnen und Schüler. Ausgehend von den Forschungserkenntnissen in Kapitel 2.1.3. zeigen Mädchen und Buben Unterschiede in der, für Lebenslanges Lernen vorausgehende, Bildungsmotivation. Gerade Mädchen verfügen über negativere motivationale Einstellungen als Buben. Dies zeigt sich in einem geringeren Vertrauen in ihre Fähigkeiten (Hannover, 2011; Spiel, 2006), einem inadäquaten Umgang mit Misserfolg (Spiel & Schober, 2002b) als auch höherer Hilflosigkeit (Ziegler et al, 2005). Aber auch in der Wahrnehmung von Unterricht finden sich Geschlechtsdifferenzen, insbesondere bei der Einschätzung von Unterrichtsmerkmalen. Allgemein stehen Schülerinnen der Schule weniger negativ gegenüber als die Schüler und sind etwas zufriedener mit ihren Lehrpersonen und Klassenkameraden (Eder & Haider, 2012). Diese Beobachtungen legen nahe, die Antworten dahingehend zu analysieren, ob sich Geschlechtsunterschiede auch in den Antworten dieser Studie wiederfinden. Es stellt sich die Frage ob sich Buben und Mädchen in den Vorstellungen zu lernförderlichem Unterricht und lernförderlicher Schule unterscheiden? Daraus abgeleitete schulische Maßnahmen sollten in erster Linie durch die Setzung unterschiedlicher Lernangebote

entsprechend den geschlechtsspezifischen Bedürfnissen erfolgen (Lehmann, 2003) wie ein schülerinnenzentrierter/schülerzentrierter Unterricht, der die individuellen Lernstile berücksichtigt (Budde & Venth, 2010). Immerhin sind nicht alle Unterrichtsformen für beide Geschlechter vorteilhaft, besonders die lehrerinnenzentrierten/lehrerzentrierten Formen wie Frontalunterricht scheinen für die Mädchen von Nachteil zu sein.

Ob sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich lernförderlicher Gestaltungsmerkmale von Schule und Unterricht unterscheiden, werden folgende Fragestellungen abgeleitet:

- Unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Vorstellungen von einem lernförderlichen Unterricht?
- Unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Vorstellungen von einer lernförderlichen Schule?

Die mangelhafte Passung zwischen den Bedürfnissen der Schülerinnen/Schüler und den in Schule und Unterricht vorhandenen Lernbedingungen stellen nach Eccles und Kollegen (1993a) eine Ursache für die, im Laufe der Schulzeit absinkende Motivation dar. Zugleich kommt es zu einer Abnahme am Interesse für Schule (Spiel & Schober, 2002a) und einem Anstieg an Lernmüdigkeit und Schulstress (Eder, 2007). Um mögliche Unterschiede der Schülerinnen/Schüler verschiedenen Alters in den Vorstellungen und Erwartungen von lernförderlichen Schul- und Unterrichtsbedingungen zu identifizieren werden nachstehende Fragen gestellt:

- Unterscheiden sich Schülerinnen/Schüler verschiedener Altersstufen hinsichtlich ihrer Vorstellungen zu lernförderlichem Unterricht?
- Unterscheiden sich Schülerinnen/Schüler verschiedener Altersstufen hinsichtlich ihrer Vorstellungen zu lernförderlicher Schule?

Mit den bisher beschriebenen Fragestellungen wird versucht, ob die in vielen Studien gefundenen unterschiedlichen Auswirkungen von Alter und Geschlecht auf die Bildungsmotivation der Schülerinnen/Schüler auch in den Vorstellungen der Schülerinnen/Schüler zu finden sind. In einem weiteren Schritt wird untersucht, ob nicht ebenso der Schultyp eine Rolle bei den motivationalen Voraussetzungen spielt. Dazu werden folgende Fragen formuliert:

- Haben die Schülerinnen/Schüler verschiedenen Schultyps unterschiedliche Vorstellungen von einem lernförderlichen Unterricht?

- Haben die Schülerinnen/ Schüler verschiedenen Schultyps unterschiedliche Vorstellungen von einer lernförderlichen Schule?

Um mögliche Unterschiede im Detail herauszufiltern wurden die zwei Schularten HAK und HTL als auch die einzelnen Sparten der Berufsschulen verglichen.

Im anschließenden Kapitel erfolgt die Darstellung der Ergebnisse der durchgeführten Studie. In einem ersten Schritt werden das Untersuchungsdesign mit Erhebungsinstrument und Stichprobe beschrieben. Mit einer Erklärung der Qualitativen Inhaltsanalyse als Methode zur Datenauswertung inklusive Kategoriensystem wird fortgesetzt. Im Rahmen der Ergebnisdarstellung sollen die zuvor verfassten Fragestellungen beantwortet werden. Abschluss bildet eine Zusammenfassung mit Ergebnisdiskussion.

# Empirischer Teil

## 5. Methode

### 5.1. Beschreibung der Stichprobe

Die Daten der Schülerbefragungen stammen aus dem Sparkling Science Projekt „Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen: Die gemeinsame Sicht von SchülerInnen und WissenschaftlerInnen“.

Mit insgesamt 5366 Schülerinnen und Schüler, nahmen 33 Schulen aus ganz Österreich an der Erhebung teil, die sich in zwei Phasen teilte. Die Haupterhebung war im Zeitraum von November 2010 bis Februar 2011 und die Nacherhebung von Mai 2011 bis Februar 2012. Für die Datenerhebung der zweiten Phase habe ich die Befragung an der LBS Laa an der Thaya durchgeführt und gemeinsam mit meiner Kollegin Marianne Spiroch die an der LBS Amstetten.

Diese Arbeit konzentriert sich auf den Datensatz der Nacherhebung und umfasst die Antworten von 2008 Schülerinnen und Schülern aus den Schultypen HTL, HAK und HASCH sowie verschiedene Ausbildungsrichtungen der Berufsschule (BS). Dadurch sind nur Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 2, also von der 9. (1. Klasse HTL oder HAK, BS) bis zur 13. Schulstufe (5. Klasse HTL oder HAK) mit einer Altersspannweite von 14 bis 21 Jahren oder älter vertreten.

In einer groben Verteilung waren ungefähr die Hälfte, 48,1 % Schülerinnen/ Schüler der HTL und die andere Hälfte besuchte Berufsschulen. Ein kleinerer Anteil waren Schülerinnen und Schüler der HAK oder HASCH. Mit einer genaueren Betrachtung der einzelnen Ausbildungsrichtungen der Berufsschule besuchten über die Hälfte der Berufsschülerinnen/ Berufsschüler den Zweig Handel mit 54,14%, gefolgt mit 21,53% im Bereich EDV und Metalle, 17,5% bei Holzbearbeitung und Musikinstrumentenerzeugung und 6,83% bei der Ausbildung zu Friseurinnen. Bei einer Geschlechterverteilung der Gesamtteilnehmerzahl zeigt sich ein Überhang von männlichen Schülern, mit 72,1 % zu 27,8% weiblichen Schülerinnen. Auf die fehlenden Angaben zum Geschlecht entfallen 1%.

Von den 2008 teilnehmenden Schülerinnen / Schülern waren 1447 Burschen und 558 Mädchen. Drei Teilnehmerinnen/Teilnehmer haben zum Geschlecht keine Angaben gemacht. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die Schülerinnen und Schüler zwischen 14 und 21 Jahren oder älter. Acht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben an neun Jahre und eine Schülerin gab an zehn Jahre alt zu sein, was hinsichtlich der Angaben über die dazugehörigen Schulstufen, nämlich neunte und 11. Schulstufe unrealistisch ist. Die fehlenden oder nicht zuordenbaren Antworten dieser

Schülerinnen/ Schüler auf die offenen Fragen wurden bei der Auswertung der Kategorie „nicht verwertbar“ zugeteilt.

## **5.2. Sparkling Science**

Sparkling Science ist ein Forschungsprogramm, das 2007 vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft gegründet wurde. Ziel ist die gemeinsame Auseinandersetzung von Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern und Jugendlichen mit aktuellen Forschungsfragen. Mittlerweile umfasst dieses Programm 202 Projekte (<https://www.sparklingscience.at/>).

Beim angeführten Projekt des Fachbereichs für Bildungspsychologie, unter der Leitung von C. Spiel & B. Schober, wurde in Zusammenarbeit mit Schülerinnen/Schülern ein Fragebogen zu Kompetenzen des lebenslangen Lernens entworfen. Ziel ist die Erfassung, inwieweit österreichische Schülerinnen /Schüler über Fähigkeiten des Lebenslangen Lernens verfügen. Mit Einbezug der Schülerinnen/ Schüler bei der Fragebogenentwicklung sollte eine für die Zielgruppe verständliche Sprache eingesetzt werden, um eine hohe ökologische Validität, bei Erfüllung der wissenschaftlichen Kriterien zu garantieren. Nach Entwicklung des Fragebogens gab es zwei Phasen der Erhebung. Die erste Phase spannt sich von November 2010 bis Februar 2011 gefolgt von der zweiten Phase von Mai 2011 bis Februar 2012. Während bei der Studie von Würzl (2013) die Daten der ersten Erhebungsphase als Grundlage zur Auswertung und Kategorisierung dienten, basiert diese Arbeit auf den Daten der zweiten Phase.

## **5.3. Erhebungsinstrument**

Als Erhebungsinstrument diente ein Onlinefragebogen zum Thema LLL- Kompetenzen, entwickelt von Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern gemeinsam mit Schülerinnen/Schülern. Für die Durchführung, inklusive Instruktion wurde eine Schulstunde (50 Min.) beansprucht. Für die Wahrung der Anonymität erhielten die Schülerinnen/ Schüler einen zufälligen Zifferncode mit dem sie sich zu Beginn des Onlinefragebogens einloggen konnten. Jegliche Angaben im Fragebogen wurden unter diesem Code gespeichert. Da es zwei Versionen des Fragebogens gab entschied ein Zufallsverfahren, welchen die Schülerinnen/ Schüler erhielten. Der Unterschied lag darin, dass Fragen zu Lernstrategien, Leistungen und Unterrichtswahrnehmung sich entweder auf das Fach Deutsch oder Mathematik bezogen. Der Test ließ sich in einzelne Abschnitte unterteilen, beginnend mit den demografischen Angaben wie Alter, Geschlecht, derzeitiger Schultyp und

Schulstufe wie auch Muttersprache. Anschließend folgte ein Leistungstest, entweder zum Wissensgebiet Wortschatz oder Zahlenreihen, je nach Version des Fragebogens und die Frage nach bisherigen Schularbeits- und Zeugnisnoten in dem jeweilig gefragten Fach, Deutsch oder Mathematik. Dem folgte ein Block über Häufigkeit und Anwendung von Lernstrategien, wobei sich die Schülerinnen/ Schüler vorstellen sollten, sich auf ein Deutsch-Referat (Deutsch-Version) oder eine Mathematikschularbeit (Mathematik-Version) vorzubereiten. Im nächsten Abschnitt wurden Aspekte der Bildungsmotivation in Hinsicht auf die LLL-Kompetenzen erhoben, wie Umgang mit Fehlern, Zielorientierung, Interesse, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, implizite Persönlichkeitstheorien, Hilflosigkeit und Bezugsnorm. Im Anschluss waren Fragen zur Unterrichtswahrnehmung, die sich auf Bereiche wie Aufgabengestaltung, Autonomie, Fehlerklima und Anerkennung sowie Fragen zum Klassenklima allgemein konzentrierten.

Im letzten Teil waren offene Fragen, wo die Schülerinnen/ Schüler ihre Vorstellungen und Wünsche zu lernförderlichen Unterricht und Schule frei formulieren konnten.

Die Fragen lauteten:

- „Was macht einen Unterricht aus, in dem du gerne lernst?“ und
- „Stell dir vor, du gehst in die Schule, in der du am besten lernen kannst. Bitte beschreibe diese Schule.“

Als Hauptbetroffene des Bildungssystems werden bei dieser Fragestellung die Ansichten der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund gestellt. Ähnlich wie bei Würzl (2013) werden die aus den Antworten der Schülerinnen/Schüler gewonnenen qualitativen Daten zur Beantwortung der für diese Arbeit formulierten Fragestellungen herangezogen.

## **5.4. Auswertungsinstrument**

Das Grundkonzept der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ist die systematische Bearbeitung von Textmaterial bezüglich seiner inhaltlichen Aussagen und Interpretationen. Dieses Auswertungsverfahren folgt einem regel- und theoriegeleiteten Vorgehen. Der im Text enthaltene Sinn wird in Form von Kategorien, die aus dem Text abgeleitet und systematisiert werden, zusammengefasst dargestellt (Mayring, 2010). Im folgenden Abschnitt wird die schrittweise Auswertung der Schüleraussagen basierend auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring beschrieben sowie die auf die beiden Fragen bezogenen Kategoriensysteme.

Die Inhaltsanalyse wertet Texte aus in dem sie, in einem systematischen Vorgehen, diesen Texten Informationen entnimmt. Menschen drücken ihre Einstellungen, Absichten und ihr Wissen über

sich und die Umwelt durch Sprechen und Schreiben aus. Diese Elemente der Kommunikation spiegeln ihre Persönlichkeitsmerkmale und ihre Sichtweise der erforschten Situation wieder. Die Analyse von Kommunikation lässt Rückschlüsse auf das Befinden, die Erwartungen und Wünsche der Person zu, von der die Texte und Aussagen stammen. Dabei können objektiv und systematisch die sprachlichen Eigenschaften der Kommunikation beschrieben werden, um daraus nicht-sprachliche Merkmale der Person oder Situation zu ziehen (Lamnek, 2007). In der Sozialforschung ist die Analyse von Dokumenten ein zentraler Bereich, weil Dokumente der Kommunikation Aufschluss bieten über menschliches Denken, Fühlen und Handeln (Mayring, 2002). Dabei ist es ein Vorteil, dass die Daten für die Inhaltsanalyse bereits existieren und nicht den Fehlerquellen der Datenerhebung unterliegen.

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Entwicklung eines Kategoriensystems das jene Aspekte des Textes festlegt, die aus dem Dokumentenmaterial gefiltert werden soll. In der systematischen und schrittweisen Durchforstung des Datenmaterials werden einzelne Begriffe oder Textpassagen den Kategorien zugeordnet (siehe Abbildung 2). Dieses Vorgehen bietet nicht nur eine inhaltlich adäquate Abbildung des Materials sondern auch die Möglichkeit der Nachvollziehbarkeit. Mayring (2010) unterscheidet die induktive Kategorienbildung von der deduktiven. Bei ersterer werden die Kategorien direkt aus dem Material abgeleitet ohne Bezug zur Theorie. Beim zweiten Vorgehen, der deduktiven Bildung, werden die Kategorien von der Theorie und dem aktuellen Forschungsstand abgeleitet. Beim kombinierten Verfahren von Gläser und Laudel (2009) werden jene Textinhalte (Kodiereinheiten), die den deduktiv gebildeten Kategorien nicht zugeordnet werden können zu neuen, induktiv gebildeten Kategorien zusammengefasst. Die Verknüpfung von deduktiver und induktiver Kategorienbildung ist von Vorteil, wenn in dem jeweiligen Forschungsgebiet schon viel Wissen vorhanden ist. In Bezug auf die Fragestellung kommt in der vorliegenden Arbeit die kombinierte Kategorienbildung zum Einsatz. Zum einen weil es aus der Unterrichtsforschung viele Erkenntnisse zur förderlichen Gestaltung von Lernumgebungen gibt, zum anderen stehen die Vorstellungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler in dieser Arbeit im Vordergrund. Eine rein deduktive Analyse würde den Aussagegehalt der Schülerantworten einschränken und die schülerspezifische Perspektive vernachlässigen. In Kapitel 5.5. erfolgt eine Beschreibung des für diese Studie entwickelten Kategoriensystems, bezogen unter 5.5.1. auf die lernförderlichen Aspekte der Unterrichtsebene und unter 5.5.2. auf lernförderliche Aspekte der Schulleben.

Im Gegensatz zu herkömmlichen Interpretationsverfahren beinhaltet die Inhaltsanalyse ein systematisches Vorgehen, das expliziten Regeln folgt. Der Ablauf der Analyse teilt sich, angepasst

an das jeweilige Material und die Fragestellung, in einzelne Interpretationsschritte, die vorher festgelegt werden. Ziel dabei ist die Nachvollziehbarkeit und mögliche Übertragbarkeit auf andere Gegenstände, wodurch sie zur wissenschaftlichen Methode wird. Die einzelnen Analyseschritte und die Interpretation der Ergebnisse werden von theoretischen Überlegungen, im Sinne von Anknüpfen an bisherigen Erkenntnissen zum Forschungsgegenstand, geleitet (Mayring, 2010). Um nach der Kategorisierung die Reproduzierbarkeit der Analyse zu prüfen, in dem Sinn, dass andere Beurteilerinnen/Beurteiler zu denselben Ergebnissen gelangen werden, wird die sogenannte Intercoderreabilität gemessen (Mayring, 2010). Dazu braucht es eine zweite Person die mit der Methode und Theorie der Analyse vertraut ist und ebenfalls unbeeinflusst eine Kategorisierung des Datenmaterials vornimmt, auf der Grundlage der vorgegebenen Kategorien. Zur Berechnung der Intercoderreabilität empfehlen Bortz und Döring (2006) den von Cohen (1960) entwickelten Kappa-Koeffizienten (Abbildung 1), der die zufällig auftretenden Übereinstimmungen mitberücksichtigt. Je näher der Wert bei 1 liegt, desto höher ist die Intercoderreabilität. Bei Werten von 0,60 und 0,75 kann von einer guten Übereinstimmung gesprochen werden. Für beide Fragen wurde die Intercoderreabilität berechnet. Dafür bekamen die Interraterinnen neben einer schriftlichen Anleitung und dem Kategoriensystem mit Kodierregeln, einen mit dem Softwareprogramm MAXQDA ausgestatteten Laptop Verfügung gestellt. Die für diese Fragen entsprechenden Kappa-Werte sind am Ende der Beschreibung des jeweiligen Kategoriensystems

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

Für diese Formel gilt Folgendes:

p ... Summe der Übereinstimmungen, mit  $p = \sum f_{ij} / n$   
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

angegeben

Abbildung 2: Formel zur Berechnung des Kappa-Koeffizienten nach Cohen (1960)

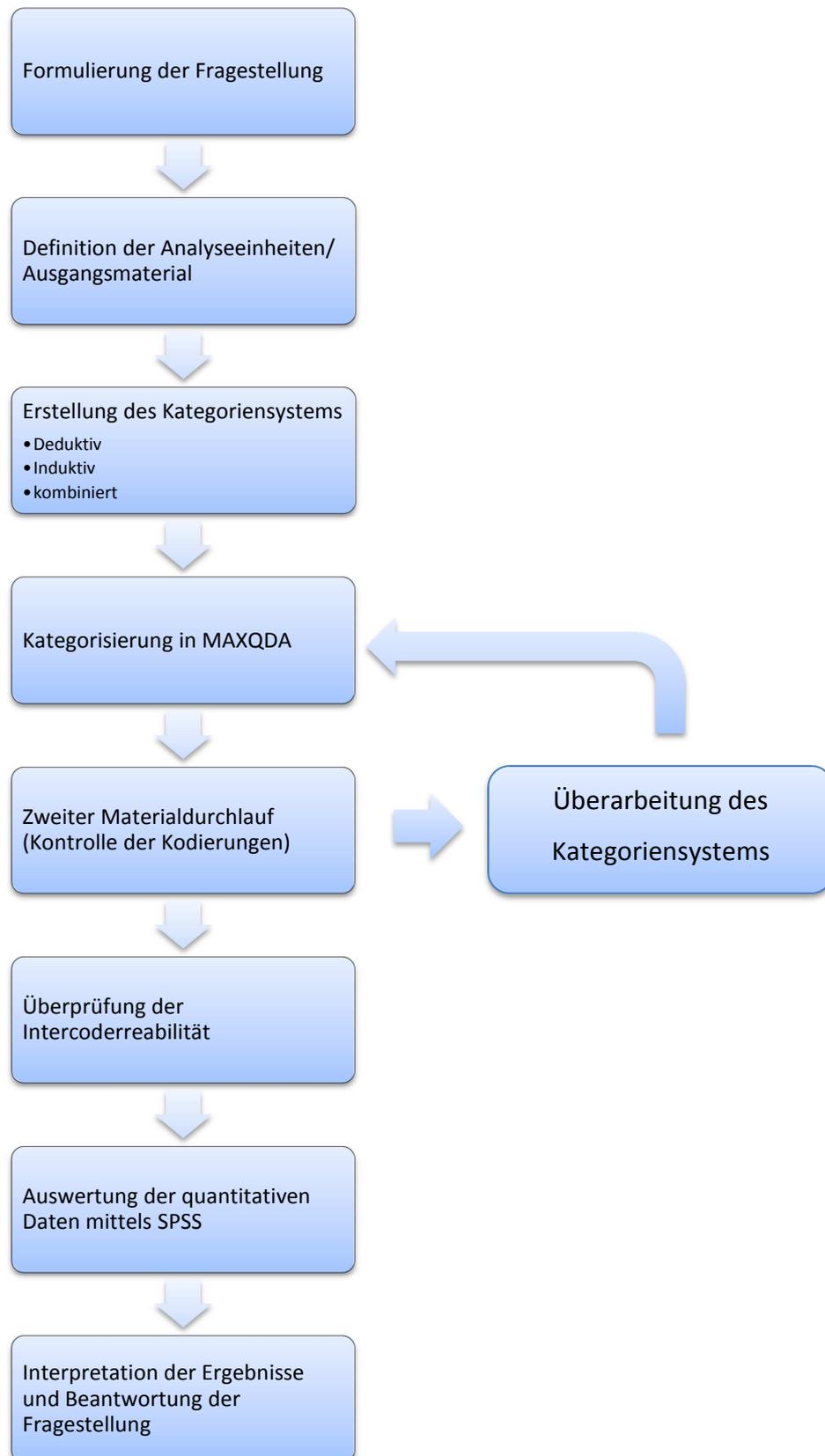


Abbildung 3: Ablauf der dieser Arbeit basierend auf dem Modell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)

### ***Datenmaterial***

Bevor mit der Analyse begonnen wird (Abbildung 2), ist es notwendig das Ausgangsmaterial festzulegen. Zur Auswertung bei der vorliegenden Arbeit werden alle Antworten der 2008 Schülerinnen und Schüler herangezogen, die bei der Online-Erhebung teilgenommen haben. Durch die Frage, wie für sie der Unterricht oder die Schule aussieht, wo sie gerne lernen, wird ihre Meinung in den Mittelpunkt gestellt und damit die Bedeutsamkeit ihrer persönlichen Einstellung hervorgehoben. Mit Hilfe des offenen Frageformats können die Schülerinnen/ Schüler ihre Gedanken frei formulieren und direkt in den Computer eingeben. Die Antworten liegen in schriftlicher Form in einer Excel-Tabelle vor. Für die anschließende Bearbeitung und Kategorienbildung wurden die Daten in das eigens für qualitative Auswertung geeignete Softwareprogramm MAXQDA übertragen.

### ***Beschreibung von MAXQDA***

Auch wenn die computerunterstützte Inhaltsanalyse die Auswertung der Daten erleichtert, so übernimmt sie nicht die Interpretation der selbigen. Anstatt die Texte, wie früher, in einem aufwendigen Arbeitsprozess mit Papier und Schere zu bearbeiten, werden die Daten mithilfe eines Softwareprogramm ausgewertet. Dabei ist zu beachten, dass diese QDA Programme keine bestimmte Methode der Analyse vorgeben (Kuckartz, 2010). In erster Linie dient die Software der kontrollierten Analyse von Texten, wie Exploration, Interpretation oder Kategorisierung. Welche von den zur Verfügung stehenden Werkzeugen zur Textanalyse verwendet wird ist einzig vom Programm- Nutzer, in diesem Fall vom Forscher abhängig. Das gleiche gilt für die Interpretation der Textinhalte.

Ein aus mehreren Texten bestehendes Projekt, wie in dieser Studie, kann bequem verwaltet werden. Nach Einfügen der Daten können Kategorien definiert und zu einem Kategoriensystem zusammengestellt werden. Die Daten können auch in andere Programme wie Excel oder SPSS exportiert werden. Dieses Programm unterstützt Forscher bei der Analyse von Textdateien und findet in vielen Wissenschafts- und Praxisfeldern Verwendung.

Für diese Arbeit wurde das Softwareprogramm MAXQDA Version 11 verwendet. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler lagen als Excel-Tabelle vor und wurden ins MAXQDA transferiert. Für jede Schülerin/ jeden Schüler wurde dabei ein Dokument erstellt welches die schriftliche Antwort derjenigen/ desjenigen beinhaltet. Zugleich konnten auch die demografischen Daten wie Alter, Schulstufe, Geschlecht und anderes transferiert werden, was die Berechnungen von Geschlechts- oder Altersunterschieden im Antwortverhalten erleichtert. Im nächsten Schritt wurden die deduktiv formulierten Kategorien eingegeben. Bei der anschließenden Analyse jeder einzelnen

Aussage wurden passende Inhalte zugeordnet oder bei Bedarf neue induktive Kategorien entwickelt.

## **5.5. Kategoriensystem**

Für die Kategorisierung des Materials, also die Zuordnung der einzelnen Aussagen zu den Kategorien müssen die Analyseeinheiten definiert werden. Als Kodiereinheit, der kleinste Textbestandteil, der einer Kategorie zugeordnet werden kann, zählt jede inhaltlich vollständige Aussage einer Schülerin/ eines Schülers, die sich auf die Fragestellungen bezieht. Möglichenfalls kann diese auch nur aus einem Wort bestehen, solange eine inhaltliche Aussage besteht. Eine Kontexteinheit beschreibt den größten Textbestandteil der in eine Kategorie fallen kann und gegebenenfalls die gesamte Antwort einer Person auf die gestellte offene Frage beinhaltet. Die Auswertungseinheit bestimmt welche Textelemente nacheinander ausgewertet werden. Die in einer Excel-Tabelle vorhandenen Antworten der Schülerinnen/Schüler wurden in das Programm MAXQDA übertragen. Nach Erstellung eines eigenen Dokuments für jede Schülerin und jeden Schüler wurde jede einzelne Aussage nacheinander kodiert.

Basierend auf den im Theorieteil beschriebenen Forschungsbefunden war es möglich erste Kategorien zu bilden, in der Erwartung, dass sich diese Inhalte in den Antworten der Schülerinnen/Schüler wiederfinden. Dabei wurden auch die Ergebnisse von Würzl (2013), die in ihrer Studie ebenfalls österreichische Schülerinnen/Schüler befragte, berücksichtigt.

Im Prozess der Datenanalyse wurden diese Kategorien auf ihre Passung und Sinnhaftigkeit in Bezug auf diese Teilnehmergruppe überprüft und bei Bedarf verändert. Falls es zu keiner Belegung der Kategorie kam, wurde diese gestrichen. Beim Fehlen von passenden Kategorien für die Textinhalte wurden induktiv neue Kategorien ins System aufgenommen.

Bei der Bildung des Kategoriensystems sind einige Richtlinien zu beachten. Zum einen müssen die Kategorien exakt definiert werden, um über die Zugehörigkeit der Inhalte entscheiden zu können. Zugleich sollten sie sich gegenseitig ausschließen um zu verhindern, dass ein Objekt mehreren Kategorien zugeordnet werden kann. Dabei ist notwendig, dass die Kategorie das Merkmal erschöpfend beschreibt (Bortz & Döring, 2006). Für den gesamten Prozess der Datenanalyse ist die Gewährleistung der eindeutigen Zuordnung der Kodiereinheiten zu den jeweiligen Kategorien unablässig. Eine exakte Definition der Kategorien mit prägnanten Ankerbeispielen unter Zuhilfenahme von Kodierregeln erleichtert die klare Abgrenzung zu anderen Kategorien (Mayring, 2010).

Wie im vorigen Abschnitt erklärt, setzt sich das Kategoriensystem aus deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien zusammen. In Orientierung am Modell der Schuleffektivität von Scheerens & Bosker (1997) wurden die Kategorien den folgenden drei Ebenen zugeordnet. Die Schulebene (1) umfasst die Schulleitung und das Schulklima allgemein aber auch die Organisation der Schule und die Aspekte der Ausstattung. Die Klassenebene (2) bezieht sich in erster Linie auf das Geschehen in der Klasse und im Unterricht mit allen beteiligten Personen, wie auch die Handlungskompetenzen der Lehrkraft. Die dritte Ebene, die Individualebene (3), bezieht sich auf die einzelne Schülerin/ den einzelnen Schüler mit ihren/seinen Einstellungen zu Lernen und Motivation (Scheerens & Bosker, 1997). Um auf der Klassenebene einen Überblick über die Mehrzahl an Kategorien zu haben wird eine Untergliederung nach den Dimensionen des Klassenklimas (Eder, 1996) vorgenommen. Diese Strukturierung bietet sich, aufgrund der großen Anzahl an Antworten von den Schülerinnen/Schülern im sozial-emotionalen Bereich, an.

Die erste Dimension beinhaltet die allgemeinen Merkmale des Unterrichts, wie Unterrichtsmethoden, Unterrichtsinhalte und die Kompetenzen der Lehrkraft (Blömeke & König, 2010; Helmke, 2009). Die sozialen Aspekte des Unterrichtsgeschehens setzen sich aus dem Lehrerin/Lehrer-Schülerin/Schüler-Verhältnis, die Haltungen der Lehrkraft gegenüber den Schülerinnen/Schülern und die Beziehungen der Schülerinnen/ Schüler in einer Klasse zusammen. Die letzte Dimension bezieht sich auf die Einstellungen der einzelnen Schülerinnen/ Schüler zum Lernen (Eder,1996) und ist gleichzusetzen mit der Individualebene bei Scheerens und Bosker (1997).

### ***5.5.1. Kategoriensystem lernförderlich Aspekte auf Unterrichtsebene***

Bei der ersten Frage hatten die Schülerinnen/Schüler die Möglichkeit ihre Vorstellungen zu einem lernförderlichen Unterricht zu beschreiben. Deshalb werden hier, auch wenn eine strikte Trennung von Unterrichts- und Schulebene fast unmöglich ist, nur Kategorien der Unterrichts- und Klassenebene beschrieben (siehe Abbildung 3). Angelehnt an die Dimensionen des Klassenklimas gliedern sich die Kategorien in „Merkmale des Unterrichts“ und die „sozialen Beziehungen“ wie Lehrerin/Lehrer-Schülerin/Schüler-Beziehung und Schülerin/Schüler-Schüler/Schülerin-Beziehungen als auch die Einstellungen der einzelnen Schülerin/ des einzelnen Schüler (Eder, 2009) mit folgenden Oberkategorien :

LERNFÖRDERLICHE ASPEKTE AUF UNTERRICHTSEBENE
Merkmale des Unterrichts
Unterrichtsgestaltung
Unterrichtsmethoden
Unterrichtsinhalte
Struktur & Leistungserwartung
Handlungskompetenzen der Lehrperson
Fachwissen
Fachdidaktisches Wissen
Pädagogisches Wissen
SOZIALE BEZIEHUNGEN
Lehrerin/Lehrer-Schülerin/Schüler-Verhältnis
Schülerinnen/Schüler-Schüler/Schülerinnen-Beziehung
Einstellungen der Schülerinnen/Schüler

Abbildung 4 Kategorien lernförderliche Aspekte auf Unterrichtsebene

Die folgende Beschreibung bezieht sich auf die in Abbildung 3 aufgelisteten Kategorien der lernförderlichen Aspekte auf Unterrichtsebene. Die detaillierten Kategoriendefinitionen mit Kodierregeln und Ankerbeispiel finden sich im Anhang.

Für die Unterrichtsgestaltung bot sich die allgemein umfassende Kategorie *abwechslungsreicher Unterricht*, im Sinne von nicht langweiligen Unterricht und Abwechslung für die Schülerinnen/Schüler. Aufgrund zahlreicher Nennungen wurde die Kategorie *interessanter, spannender Unterricht* induktiv hinzugefügt. Der Bereich Unterrichtsmethoden umfasste zu Beginn der Arbeit die Kategorie *selbstbestimmtes Lernen* und *kooperative Methoden*. Nach Deci & Ryan (1993) sind Selbstbestimmung und soziale Zugehörigkeit wichtige Grundlagen für intrinsische Motivation. Während der Analyse wurde, entsprechend der induktiven Herangehensweise, die Kategorie *Einsatz verschiedener Methoden und Medien* hinzugefügt. Die Bedeutung interessanter und praxisnaher Unterrichtsinhalte und entsprechende Adaptierung für die Schülerinnen/Schüler (Ditton, 2002; Deci & Ryan, 1993) spiegeln sich in den Kategorien *interessante Unterrichtsinhalte, Sinnhaftigkeit und Praxisbezug* sowie *angemessenen Anforderungen* wieder. Unter dem Begriff Struktur und Leistungserwartung sind induktive Kategorien zusammengefasst, die von den Schülerinnen/Schülern formuliert wurden: *Bereitstellen von Unterlagen/ Informationen, wenig Hausübungen/Tests, Freiheiten im Unterricht* und *berechenbare Beurteilung*.

Die Handlungskompetenz des Lehrers setzt sich, laut Unterrichtsforschung, aus den Bereichen fachliches Wissen, Fachdidaktik und pädagogisches Wissen zusammen (Helmke, 2009; Weinert,

2001). Durch die vielen Nennungen der Schülerinnen/Schüler wurde eine allgemeine Kategorie *gute, kompetente Lehrkraft* induktiv hinzugefügt, die sich zwar keiner einzelnen Kompetenz spezifisch zuordnen lässt, aber die Bedeutsamkeit für die Schülerinnen/Schüler einer mit Kompetenzen ausgestatteten Lehrkraft aufzeigt. Die Kategorie *Fachwissen* beinhaltet den Wunsch, dass der Lehrer über sein Lehrgebiet gute Kenntnisse besitzt. Im Bereich der Fachdidaktik wurde unter anderem die Vermittlungskompetenz mit der Kategorie *verständliches Erklären* der Unterrichtsinhalte beschrieben. Damit die Schülerinnen/Schüler Selbstwirksamkeit und Kompetenz bei Lernproblemen erleben, brauchen sie die Begleitung durch *individuelles Feedback* und den konstruktive *Umgang mit Fehlern* (Deci & Ryan, 2000). Induktiv wurde diese Oberkategorie um die Bitte nach einer *Schülerinnen-/Schülermotivierenden Lehrperson* ergänzt. Das pädagogische Wissen beinhaltet die Fähigkeit zur *Klassenführung* und *Humor*. In Anlehnung an Helmke (2009), der Humor als eine trainierbare Charaktereigenschaft und Kompetenz sieht, wurde diese Kategorie hier eingeordnet.

Die emotionalen Einflüsse auf den Lernprozess der Schülerinnen/ Schüler, sind ebenso zu beachten wie die motivationalen (Einsiedler, 1997). Dies bezieht sich nicht nur auf die Beziehungen der Schülerinnen/ Schüler untereinander, wie das Klassenklima, sondern auch die Beziehung zwischen Lehrerin/ Lehrer und Schülerin/ Schüler. Ein gutes Verhältnis zwischen Lehrerin/ Lehrer und Schülerin/ Schüler ist eine wichtige Basis für Motivation und Lernfreude. Im gegenseitigen wertschätzenden Umgang (Scheerens & Bosker, 1997) wird ein Gefühl von sozialer Zugehörigkeit (Deci & Ryan 1993) und Wohlbefinden vermittelt. In diesem Bereich sind die Kategorien vermehrt induktiv gebildet worden. Neben der allgemeinen übergreifenden Kategorie *gutes Lehrerin/Lehrer-Schülerin/Schüler-Verhältnis* finden auch grundsätzliche Haltungen des Lehrers, wie *Hilfsbereitschaft/ Unterstützung von der Lehrerin/vom Lehrer*, *Verständnis für die Schülerinnen/ Schüler* aber auch *Berücksichtigung individueller Lernfähigkeiten* hier ihren Platz. Des Weiteren sind folgende Kategorien angeordnet: *Motivation der Lehrerin/ des Lehrers* in Bezug auf Freude am Unterrichten und am Fach, *freundliche, nette Lehrkraft*, *Eingehen auf Interessen der Schülerinnen/Schüler* und *faire/gleichberechtigte Behandlung*. Für wenige Schülerinnen sind *Eigenschaften der Lehrkraft* wie Alter, Geschlecht oder Aussehen für die eigene Lernmotivation von Relevanz.

Eine gute Beziehung der Schülerinnen/ Schüler untereinander entspricht dem Entwicklungsbedürfnis von Jugendlichen, insbesondere die Akzeptanz und Zugehörigkeit durch die Peer-Group (Simmons & Blyth, 1987; Deci & Ryan, 1993). Abgesehen von dem Wunsch nach einem guten *Klassenklima*, also nette Mitschülerinnen/ Mitschüler in der Klasse, wurden auch

*Rücksichtnahme und Ruhe in der Klasse* formuliert. Bei Fehlern oder Lernproblemen wären Mitschülerinnen/ Mitschüler mit *Verständnis und Hilfsbereitschaft* förderlich als auch die Bereitschaft von Kolleginnen/ Kollegen zur *Teamarbeit*. Bei der Analyse der Antworten zeigte sich, dass einige Schülerinnen/ Schüler bei sich selbst die Möglichkeit sehen ihre Motivation zu beeinflussen. Dieser Ansatz passt mit der Individualeben im Modell von Scheerens & Bosker (1997) überein und beinhaltet die Kategorien: *Lernbereitschaft* und *Interesse für den Unterricht*. Dabei kann die Lernbereitschaft *erfolgsabhängig* sein, anders gesagt, wenn man etwas gut kann lernt man auch gern dafür, im Sinne des Kompetenzerlebens von Deci & Ryan (1993).

Unter dem Begriff *Nicht verwertbar* sind alle Kategorien zusammengefasst, die für die Auswertung keinen Aussagegehalt haben: *keine Antwort, keine Idee, Thema verfehlt, Nicht Zuordenbar*. Die Berechnung der Intercoderreabilität ergibt ein  $\kappa = 0,85$ .

### **5.5.2. Kategoriensystem lernförderliche Aspekte auf Schulebene**

Ähnlich wie bei der ersten Frage, wurden auch diese Kategorien für die zweite Frage, wie sich die Schülerinnen/Schüler eine lernförderliche Schule vorstellen, deduktiv und induktiv gebildet. Im Zusammenhang mit dem Begriff Schule können viele Themen assoziiert werden, weshalb ein größeres Spektrum an Gedanken und Ideen zu erwarten ist. Mit dem Begriff Schule kann das Gebäude, aber auch der normale Schulalltag gemeint sein. Um den umfangreichen Inhalten an Antworten entsprechen zu können wurde ein Kategoriensystem aus der Theorie entwickelt und induktiv ergänzt. Mithilfe einer Gliederung in Oberkategorien und dazugehörigen Unterkategorien soll ein Überblick geboten werden. Aufgrund vieler Nennungen, die sich den Kategorien lernförderliche Aspekte auf Unterrichtseben zuordnen ließen, konnten die zuvor beschriebenen Kategorien (siehe Abschnitt 5.5.1.) nochmal angewandt werden. In Abbildung 2 sind die Kategorien der lernförderlichen Aspekte auf Schulebene Teil 1 (Abbildung 5), erweitert um die Kategorie Schulklima in der Dimension der sozialen Beziehungen, welches sich auf das Klima in der gesamten Schule bezieht. Da es sonst keine Veränderungen gab, sind die Beschreibungen der Kategorien dem Absatz 5.5.1. zu entnehmen.

LERNFÖRDERLICHE ASPEKTE AUF UNTERRICHTSBENE
<b>Merkmale des Unterrichts</b>
Unterrichtsgestaltung Unterrichtsmethoden Unterrichtsinhalte Struktur & Leistungserwartung
<b>Handlungskompetenzen der Lehrperson</b>
Fachwissen Fachdidaktisches Wissen Pädagogisches Wissen
<b>SOZIALE BEZIEHUNGEN</b>
Lehrerin/Lehrer-Schülerin/Schüler-Verhältnis Schülerinnen/Schüler-Schüler/Schülerinnen-Beziehung Einstellungen der Schülerinnen/Schüler Schulklima

Abbildung 5: Kategorien lernförderlicher Aspekte auf Schulebene - Teil 1

Der zweite Teil setzt sich aus den Kategorien für die physikalischen Gestaltungsmerkmale und anderer lernförderlicher Aspekte auf Schulebene zusammen (siehe Abbildung 6).

LERNFÖRDERLICHE ASPEKTE AUF DER SCHULEBENE
<b>Schulgebäude</b>
Modern, Neu Standort der Schule Größe der Schule Angebot von Essen/Trinken Sauberkeit Identifizierung mit Ort
<b>Moderne Ausstattung</b>
Ausstattung\Räumlichkeiten Ausstattung von Information/ Material/ Technologie Ausstattung an Sessel & Tischen Privatheit
<b>Raumklima</b>
Licht Luft/Temperatur Akustik Ästhetik Ästhetik & Natur
<b>Organisatorische Rahmenbedingungen</b>
Schulleitung Beurteilungsschema Klassenzusammensetzung Stundenplan

Abbildung 6: Kategorien lernförderlicher Aspekte auf Schulebene - Teil 2

Die folgende Beschreibung bezieht sich auf die Darstellung der Kategorien auf Schulebene in Abbildung 6. Basierend auf dem Verständnis, dass die Umgebung das menschliche Erleben und Verhalten beeinflusst beschreibt die Umweltpsychologie für Lernumwelten einige klare Faktoren, die das Verhalten und Erleben von Schülerinnen/Schülern beeinflussen können (Weinstein, 1981). Vor diesem Hintergrund werden hier Kategorien wie Ästhetik, mit dem Aspekt der *Natur*, das Raumklima, insbesondere *Luft & Temperatur*, *Licht* und *Akustik* formuliert (Jacobsen et al, 2008). Ebenso die *Privatheit* in Schulen, bezogen auf Rückzugsmöglichkeiten der Schülerinnen/ Schüler, als auch die Identifizierung mit dem Ort Schule. Der Wunsch nach moderner Ausstattung bezieht sich auf die *Räumlichkeiten*, die technologische Ausstattung (*Information, Technologie*) und explizit den Arbeitsplatz der Schülerinnen/ Schüler (*Sessel & Tische*). Aufgrund der Nennungen der Schülerinnen/ Schüler kam es zu einer Erweiterung des Kategoriensystems mit dem übergeordneten Begriff Schulgebäude. Darin enthalten sind: *Standort der Schule*, *Größe der Schule*, *eine moderne renovierte Schule* als auch die *Sauberkeit* im Schulgebäude und die *Möglichkeit Essen und Trinken zu erwerben*. Die räumliche Orientierung und die Identifizierung mit dem Ort Schule, wie sie die Umweltpsychologie nennt, zeigte sich als nicht passend für diese Antworten, wie auch die förderliche Gestaltung des Freigeländes. Diese Kategorien wurden nach der Analyse aus dem Kategoriensystem genommen.

Des Weiteren wurden induktiv Kategorien hinzugefügt, um die Äußerungen der Schülerinnen/Schüler eingliedern zu können, wie die *Schulleitung*. Ebenso die Kategorie *organisatorische Rahmenbedingungen*, welche Anregungen und Wünsche der Schülerinnen/Schüler beinhaltet, die sich auf vorgegebene Bedingungen einer Schulorganisation beziehen und setzt sich zusammen aus: *Beurteilungsschema*, *Klassenzusammensetzung* und *Stundenplan*. Die Unterkategorie Klassenzusammensetzung berücksichtigt Angaben bzgl. kleinerer Schülerinnen-/Schülerzahlen und die Zusammensetzung hinsichtlich ihres kulturellen Hintergrunds. Wünsche für die Einteilung von bestimmten Stunden und Pausen oder Zusatzveranstaltungen sind in der Kategorie Stundenplan zusammengefasst. Aussagen die nicht in Zusammenhang mit der Fragestellung stehen oder keiner der Kategorie zuordenbar waren sind als „nicht verwertbar“ zusammengefasst: *keine Antwort*, *keine Idee*, *Thema verfehlt* und *nicht zuordenbar*. Die genauen Kategoriebeschreibungen mit Ankerbeispiel und Kodierregeln können im Anhang nachgelesen werden. Die Berechnung der Intercoderreabilität ergibt ein  $\kappa = 0,81$

## 6. Ergebnisse

Die qualitative Inhaltsanalyse bietet die Möglichkeit persönlich formulierte Gedanken zu strukturieren und inhaltliche Aussagen herauszufiltern. In dieser Arbeit geht es darum, Wünsche und Vorstellungen von Schülerinnen/ Schülern über den Unterricht und die Schule, wo sie gerne lernen, systematisch zu analysieren und auszuwerten. Ziel ist es, wertvolle Erkenntnisse für die zukünftige Gestaltung von Unterricht und Schule zu bekommen. Die Antwort jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin ist als ein eigenes Dokument im Auswertungsprogramm MAXQDA angelegt und anschließend codiert worden. Mit der Zuordnung der Inhalte der Antworten zu den Kategorien entstehen Häufigkeitszählungen in Zahlen (quantitative Daten). Die Gruppenvergleiche wie Geschlecht, Alter und Schultypen beruhen auch auf diesen Häufigkeitszählungen. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den deduktiv formulierten und induktiv identifizierten Kategorien.

Jede Kategorie wird als Variable gesehen. Kann die Aussage einer Schülerin/eines Schülers der Kategorie zugeordnet werden, erhält sie den Wert 1 für genannt. Kann die Aussage nicht zugeordnet werden erfolgt der Wert 0. Dadurch wird deutlich, ob und von wie vielen aber auch welchen Schülerinnen/Schülern, also Alter, Geschlecht und Schultyp, diese bestimmte Kategorie beschrieben wird.

### 6.1. Lernförderliche Aspekte auf Unterrichtsebene und Klassenebene

Bei der Analyse der Frage „Was macht einen Unterricht aus, in dem du gerne lernst?“ ergeben sich anhand der Analyse der Aussagen der 2008 teilnehmenden Schülerinnen/Schüler 2876 Kodiereinheiten (Codings). Davon werden Antworten mit geringem oder nicht verwertbarem Inhalt abgezogen wie das Fehlen einer Antwort (Keine Antwort mit 683 Nennungen) oder Kein Kommentar/Keine Idee (24 Nennungen). Aussagen, die inhaltlich in Zusammenhang mit Schule oder Unterricht stehen, aber zu keiner Kategorie passen, finden sich unter Nicht zuordenbar (104 Nennungen). Formulierungen ohne Bezug zur Frage wie Beschimpfungen oder Rückmeldungen zum Fragebogen sind unter der Kategorie Thema verfehlt (310 Nennungen) zusammengefasst. Durch den Entfall dieser Kodiereinheiten verbleiben 1755 Codings, die aufgrund ihres Inhalts den beschriebenen Kategorien zugeordnet werden können. In der folgenden Tabelle 1 sind in Anlehnung an die Kategoriendarstellung aus Kapitel 5.5.1. die Häufigkeiten der Nennungen der Oberkategorien sowie die dazugehörigen Prozentanteile ausgehend von der Anzahl der verwertbaren Codings (1755) abgebildet.

Lernförderliche Aspekte auf Unterrichtsebene	Häufigkeiten der Codings	Prozentanteil an verwertbaren Codings
<b>Merkmale des Unterrichts</b>	527	30,03%
Unterrichtsgestaltung	160	9,12%
Unterrichtsmethoden	165	9,40%
Unterrichtsinhalte	148	8,43%
Struktur & Leistungserwartung	54	3,08%
<b>Handlungskompetenzen der Lehrperson</b>	394	22,45%
Kompetente Lehrkraft	93	5,30%
Fachwissen	23	1,31%
Fachdidaktisches Wissen	209	11,91%
Pädagogisches Wissen	70	3,99%
<b>SOZIALE BEZIEHUNGEN</b>	834	47,52%
Lehrerin/Lehrer-Schülerin/Schüler-Verhältnis	576	32,82%
Schülerinnen/Schüler-Beziehung	167	9,52%
Einstellungen der Schülerinnen/Schüler	91	5,19%

Tabelle 1: Häufigkeitsverteilung der Oberkategorien

Im weiteren Verlauf werden die Oberkategorien mit den dazugehörigen Unterkategorien im Detail dargestellt (Tabelle 2 bis 5).

### **6.1.1. Merkmale des Unterrichts**

Die folgende Tabelle 2 bildet die Merkmale des Unterrichts, mit dazugehörigen Oberkategorien, grau markiert und Unterkategorien abgebildet. Die Anzahl an Nennungen (= Häufigkeiten der Codings) entsprechen der Zahl der Personen die diese Kategorie genannt haben. Die in der rechten Spalte angegebenen Prozentanteile basieren auf allen Merkmalen des Unterrichts als Grundgesamtheit.

Kategorie	Häufigkeiten Codings	Prozentanteile innerhalb der Gruppe Merkmale des Unterrichts
Merkmale des Unterrichts	527	100,00%
Unterrichtsgestaltung	160	
abwechslungsreiche Unterricht	68	12,90%
interessante, spannend Unterricht	92	17,46%
Unterrichtsmethoden	165	
Selbstbestimmung/-organisation	43	8,16%
kooperative Methoden	46	8,73%
verschiedene Methoden/Medien	76	14,42%
Unterrichtsinhalte	148	
interessanter U- Inhalte	75	14,23%
Sinnhaftigkeit/Praxisbezug	47	8,92%
angemessene Anforderungen	26	4,93%
Struktur & Leistungserwartung	54	
Bereitstellen von Unterlagen/ Informationen	14	2,66%
wenig Hausübungen/ Tests	10	1,90%
Freiheiten im Unterricht	15	2,85%
Nachvollziehbare Beurteilung	15	2,85%

**Tabelle 2: Häufigkeitenverteilung Merkmale des Unterrichts auf Unterrichtsebene**

Bezogen auf die Kategorie Unterrichtsgestaltung lassen sich in den Antworten der Schülerinnen und Schüler zum einen Beschreibungen eines interessanten, spannenden Unterrichts finden und auf der anderen Seite einen abwechslungsreichen Unterricht. Passende Beispielantworten sind „[...] der Unterricht sollte interessant gestaltet sein [...]“ „[...] er sollte abwechslungsreich sein [...]“, [...] nicht fad oder trocken [...]“. Die Unterrichtsmethoden sind wichtige Elemente für die Unterrichtsgestaltung. Hierbei ist den Schülerinnen/Schülern wichtig, verschiedene Methoden und Medien zu erleben und kennen zu lernen um Aufgaben auf verschiedene Weisen zu lösen. Die Unterrichtsinhalte sollen nicht nur interessant und aktuell sein, sondern einen Praxisbezug und Nutzen für den Alltag oder den zukünftigen Beruf erkennen lassen. Im Sinne angemessener Anforderungen wäre es gut wenn die Lehrstoffmenge auf das Leistungsniveau der Schülerinnen/

Schüler abgestimmt ist „[...] es soll mich fordern und fördern [...]“. In die Kategorie Struktur und Leistungserwartungen sind Unterkategorien eingegliedert wie der Wunsch Unterlagen/Informationen bereitgestellt zu bekommen wie einen Fragekatalogs vor einem Test als auch weniger Hausübungen oder Tests insgesamt zu haben. Schülerinnen/Schüler würden sich auch mehr Freiheiten im Unterricht bezüglich Essen/ Trinken oder Musik hören bei Einzelarbeiten wünschen. Für ihre Leistungen wollen die Schülerinnen/Schüler nachvollziehbare und gerechte Beurteilungen, wie „[...] gerechte Benotung [...]“; „[...] Lehrer gerecht beurteilen [...]“ wobei auch umgekehrte Aussagen wie z.B. „[...] Lehrer beurteilen nach Sympathie [...]“ eingeordnet wurden.

### 6.1.2. Handlungskompetenzen des Lehrers

Die Kompetenzen der Lehrkraft gliedern sich in übergeordnete Kategorien, die in Tabelle 3 grau markiert sind und den dazugehörigen Unterkategorien.

Kategorie	Häufigkeiten Codings	Prozentanteile innerhalb der Gruppe Handlungskompetenz
Handlungskompetenz der Lehrkraft	394	100,00%
gute kompetente Lehrer	93	23,60%
Fachwissen	23	5,84%
Fachdidaktik	209	53,05%
verständliche Erklärungen	175	44,42%
Konstruktiver Umgang mit Fehlern	14	3,55%
individualisiertes Feedback	8	2,03%
Lehrer motiviert Schüler	12	3,05%
Pädagogisches Wissen	69	17,51%
Klassenführung	26	6,60%
Humor	43	10,91%

Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung der Handlungskompetenzen der Lehrkraft auf Unterrichtsebene

Die Handlungsmöglichkeiten einer Lehrkraft zur Förderung der Lernfähigkeit der Schülerinnen/Schüler sind umfassend. Zum einen beschreiben die Schülerinnen/ Schüler den unspezifischen Wunsch, dass sie eine gute bzw. kompetente Lehrerin/ guten bzw. kompetenten Lehrer wollen. Aber auch einzelne Handlungskompetenzen werden explizit beschrieben. So sollte die Lehrkraft über Fachwissen bezüglich ihres Unterrichtsgegenstandes verfügen „[...] Lehrer die

sich gut mit Stoff auskennen [...]“; „[...] Lehrer hat Ahnung von seinem Fach [...]“. Im Bereich des *fachdidaktischen Wissens* sind die meisten Nennungen in der Kategorie verständliche Erklärungen zu finden, im Sinne von verständlich und nachvollziehbar erklären. Aber auch Rückmeldungen über die eigenen Leistungen durch individuelles Feedback „[...] wenn man gelobt wird [...]“ und der konstruktive Umgang mit Fehlern wird als hilfreich beschrieben. Einige hätten gern, dass die Lehrerin/ der Lehrer sie motiviert. Im Rahmen des *pädagogischen Wissens* wird die Fähigkeit der Klassenführung beschrieben und bezieht sich darauf, dass die Lehrerin/der Lehrer für Disziplin und Ruhe in der Klasse sorgen kann „[...] ihr Unterricht ist ruhiger [...]“; „[...] Durchsetzungsvermögen der Lehrkraft [...]“. Ob Humor ein Persönlichkeitsmerkmal oder eine Fähigkeit ist, wird in der Psychologie unterschiedlich gesehen. In Anlehnung an Helmke (2009) wird in dieser Arbeit Humor den Handlungskompetenzen einer Lehrkraft zugeordnet und aufgrund der Antworten „[...] mit Schmähs vom Lehrer[...]“; „[...] ein lustiger Lehrer [...]“ als eigene Kategorie geführt.

### 6.1.3. Soziale Aspekte

Entsprechend der Dimensionen des Klassenklimas (Eder, 2006) werden hier die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin/Schüler als auch das Verhältnis der Schülerinnen/Schüler untereinander beschrieben und die Einstellungen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schüler. Die folgende Tabelle 4 gibt einen Überblick über das Verhältnis zwischen Schülerinnen/Schüler und Lehrkraft mit den entsprechenden Unterkategorien.

Kategorie	Häufigkeiten Codings	Prozentanteile innerhalb der Gruppe soziale Aspekte
LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis	576	69,06%
gutes LehrerIn- SchülerIn-Verhältnis	30	3,60%
freundlich, nette Lehrpersonen	83	9,95%
entspannte Lernatmosphäre	154	18,47%
Hilfestellungen/Unterstützung	55	6,59%
gleichberechtigte/ faire Behandlung	10	1,20%
Interesse und Meinungen der Schüler	33	3,96%
Verständnis für Schüler	17	2,04%
Individuelle Lernmöglichkeiten berücksichtigen	151	18,11%
Motivation der Lehrperson	38	4,56%
Aussehen/Geschlecht der Lehrperson	5	0,60%

Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis auf Unterrichtsebene

Ein gutes LehrerIn/Lehrer-SchülerIn/Schüler-Verhältnis umfasst die Einstellungen und Haltungen der LehrerIn/des Lehrers gegenüber ihrer/seiner Schülerinnen/Schüler und des Unterrichtens und wird beschrieben als „[...] Atmosphäre zwischen Lehrer und Schüler müssen passen [...]“. Die Antworten lassen erkennen, dass freundliche und nette Lehrkräfte bevorzugt werden, die ihre Schülerinnen/Schüler fair und gerecht behandeln und bei Lernproblemen helfen und unterstützen. Sie sollen auf ihre Schülerinnen/Schüler eingehen, indem sie deren Interessen und Meinungen zulassen und berücksichtigen oder Verständnis für ihre Situation zeigen. Die häufigsten Nennungen finden sich zur Kategorie entspannte Lernatmosphäre, dazu gehören Aussagen wie „[...] mir macht Lernen Spaß, wenn ich weiß, ich muss keine Angst haben [...]“; „[...] nicht unter Druck setzen [...]“. Ähnlich viele Schülerinnen/Schüler ist es ein Anliegen, dass die LehrerIn/der Lehrer auf die individuellen Lernmöglichkeiten eingeht indem Erklärungen mehrmals wiederholt werden „[...] Lehrer der geduldig und nochmals und nochmals erklärt [...]“. Abgesehen von dem Verhalten wurde mehrmals die fehlende Motivation der Lehrkraft beanstandet, was sich durch wenig Freude am Unterrichten erkennen lässt „[...] der Lehrer muss Freude haben an dem was er macht [...]“; „[...] dass Lehrer gut gelaunt und motiviert ist [...]“. Einige wenige Schülerinnen/Schüler geben Wünsche bezüglich des Alters, Geschlechts oder Aussehens der Lehrkraft an, „[...] jüngere und motivierte Lehrer [...]“.

Kategorie	Häufigkeiten Codings	Prozentanteile innerhalb der Gruppe soziale Aspekte
Schüler-Schüler-Beziehung	167	20,02%
Klassenklima/ MitschülerInnen	94	11,27%
Rücksicht/ Ruhe	26	3,12%
Teamarbeit	17	2,04%
Verständnis/ Hilfsbereitschaft	30	3,60%
Schülerinnen/Schüler selbst	91	10,91%
Erfolgsabhängig	5	0,60%
Interesse am Unterrichtsfach	46	5,52%
Lernbereitschaft	40	4,80%

**Tabelle 5 Häufigkeitsverteilung SchülerIn-SchülerIn-Verhältnis auf Unterrichtseben**

Die Beziehung der Schülerinnen/Schüler (Tabelle 5) untereinander ist in erster Linie durch die Atmosphäre innerhalb der Klasse zu beobachten und erkennen. Ein angenehmes Klassenklima,

durch nette Mitschülerinnen/Mitschüler oder vielleicht sogar Freundschaften untereinander ist für viele eine wichtige Voraussetzung für einen Unterricht wo sie lernen können. Dazu gehört auch, dass es keine Außenseiter gibt. Dazu kommt die Bitte an die Mitschülerinnen/Mitschüler, aus Rücksicht gegenüber den anderen sich leise zu verhalten „[...] kein Durcheinanderreden [...]“. Passend zu den kooperativen Methoden, die schon bei der Unterrichtsgestaltung beschrieben wurden, sind Klassenkolleginnen/Klassenkollegen wünschenswert die zur Zusammenarbeit/Teamarbeit bereit sind. Ein ähnliches Anliegen ist die erhoffte Hilfsbereitschaft und Unterstützung bei Lernproblemen und Unklarheiten seitens der Mitschülerinnen/Mitschüler als auch der Respekt bei Fehlern, indem man nicht ausgelacht wird, wenn man etwas falsch macht.

Für Eder (2006) stellen die Einstellungen der einzelnen Schülerinnen/der einzelnen Schüler zum Thema Lernen und Unterricht eine der vier Dimensionen des Klassenklimas dar. Aufgrund der Nennungen einiger Schülerinnen/Schüler bietet sich diese Komponente in dieser Arbeit als Oberkategorie an und bezieht sich zum einen auf die Erfolgserlebnisse in einem Fach „[...] was ich gut kann, das lerne ich gerne [...]“. Aber es finden sich auch Aussagen betreffend der Bereitschaft sich anzustrengen und lernen zu wollen „[...] Freude am Lernen von mir selbst [...]“ oder grundsätzlich Interesse am Unterricht zu haben.

## **6.2. Lernförderliche Aspekte auf der Schulebene**

Bei der zweiten Frage „Stell dir vor du gehst in eine Schule in der du gerne lernst. Beschreibe diese Schule“ lassen sich aus den Antworten der Schülerinnen/Schüler 3042 Kodiereinheiten (Codings) finden. Davon sind folgende Einheiten abzuziehen die nicht zur Verwertung herangezogen werden können. Schülerinnen/Schüler die Keine Antwort (836 Nennungen) gegeben haben oder Keine Idee (25 Nennungen) hätten, sowie auch Antworten die das Thema verfehlten (245), wie Beschimpfungen oder Feedback zum Fragebogen. Antworten die zwar inhaltlich mit dem Aspekt Schule oder Unterricht in Zusammenhang stehen, aber keiner Kategorie zuordenbar waren, wurden unter Nicht Zuordenbar (180 Nennungen) eingeordnet. So verbleiben 1756 Codings die den einzelnen Kategorien zugeordnet werden können. Antworten der Schülerinnen/Schüler werden am häufigsten einer Kategorie zugeordnet (Modalwert  $m=1$ ). Insgesamt variiert die Anzahl der genannten Kategorien zwischen 1 und 10. In Tabelle 6 zeigen sich Ähnlichkeiten zur ersten Frage und werden nur in den Oberkategorien dargestellt. Zur besseren Übersicht wird der Prozentanteil an der Gesamtanzahl der verwertbaren Codings (1756) angegeben. Trotz der differenzierten Fragestellung finden sich in den Antworten der Schülerinnen/Schüler ähnliche

Beschreibungen wie in der ersten Frage, wodurch es zur Wiederholung der Kategorien Lernförderliche Aspekte auf Unterrichts- und Klassenebene kommt. Die genaue Beschreibung ist im Kapitel 5.5.1. zu lesen.

Lernförderliche Aspekte auf Unterrichtsebene	Häufigkeiten Codings	Prozentanteil an verwertbaren Codings
<b>Merkmale des Unterrichts</b>	<b>270</b>	<b>23,68%</b>
Unterrichtsgestaltung	44	3,86%
Unterrichtsmethoden	82	7,19%
Unterrichtsinhalte	92	8,07%
Struktur & Leistungserwartung	52	4,56%
<b>Handlungskompetenzen der Lehrperson</b>	<b>172</b>	<b>15,09%</b>
Kompetente Lehrkraft	75	6,58%
Fachwissen	11	0,96%
Fachdidaktisches Wissen	62	5,44%
Pädagogisches Wissen	24	2,11%
<b>SOZIALE BEZIEHUNGEN</b>	<b>698</b>	<b>61,23%</b>
Lehrerin/Lehrer-Schülerin/Schüler-Verhältnis	427	37,46%
Schülerinnen/Schüler-Schüler/Schülerinnen-Beziehung	234	20,53%
Einstellungen der Schülerinnen/Schüler	37	3,25%
Schulklima	35	3,07%

**Tabelle 6: Häufigkeiten der Oberkategorien lernförderlicher Aspekte auf Schulebene - Teil 1**

Bezogen auf die Häufigkeitsverteilung in Tabelle 6 finden rund 23% der befragten Teilnehmer die Merkmale des Unterrichts für wichtig. Dies bezieht sich neben einem interessanten oder abwechslungsreichen Unterricht auch auf den Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden wie zum Beispiel kooperative Angebote oder selbstständiges Arbeiten. Auch hier wurde der Wunsch formuliert, dass die bearbeiteten Unterrichtsinhalte nicht nur interessant und aktuell sind,

sondern auch für das Leben nützlich. Die Handlungskompetenzen der Lehrkraft, die sich in Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen gliedern, ist für 15% der Schülerinnen/Schülern wichtig. Das soziale Klima ist für zwei Drittel der befragten Teilnehmerinnen/Teilnehmer wichtig und förderlich, um sich in einer Schule wohlfühlen. Dabei ist zu beachten, dass das Verhältnis zur Lehrkraft für viele von größerer Bedeutung ist als die Beziehung zu den Kolleginnen/ Kollegen in der Klasse oder der Schule. So erwarten sich 37% der Befragten freundliche und nette Lehrkräfte, die eine entspannte Lernatmosphäre schaffen und auf die individuellen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen/Schüler eingehen. Für 21% sind nette Mitschülerinnen/Mitschülern und ein angenehmes Klassenklima von Bedeutung „[...] die Schule ist unwichtig, die Klasse und die Lehrer sind wichtig [...]“. Im Gegensatz zur ersten Frage, wird hier von einem kleinen Teil der Schülerinnen/Schüler der Wunsch nach einem angenehmen Schulklima formuliert, welches ebenfalls Teil der sozialen Ebene ist. Eine detaillierte Darstellung mit den dazugehörigen Unterkategorien befindet sich in Anhang 3.

Durch die Aufforderung eine Schule zu beschreiben, in der sie gerne lernen, beziehen sich einige Antworten der Schülerinnen/Schüler auch auf die Gestaltung und Ausstattung der Schule. In Tabelle 7 findet sich eine Übersicht über architektonische Aspekte der Schulgestaltung, welche von den Schülerinnen/Schülern als lernförderlich erlebt werden.

Lernförderliche Aspekte auf Schulebene	Häufigkeiten Codings	Prozentanteil an verwertbaren Codings
Schulgebäude	146	7,87%
Modern, Neu	39	2,22%
Standort der Schule	19	1,08%
Größe der Schule	10	0,57%
Angebot von Essen/Trinken	43	2,45%
Sauberkeit	32	1,82%
Identifizierung mit Ort	3	0,17%

Moderne Ausstattung	111	6,32%
Ausstattung\Räumlichkeiten	16	0,91%
Ausstattung von Information/ Material/ Technologie	66	3,76%
Ausstattung an Sessel & Tischen	29	1,65%
Privatheit	35	1,99%
Raumklima	146	8,31%
Wohlbefinden	21	1,20%
Luft/Temperatur	24	1,37%
Licht	13	0,74%
Akustik	16	0,91%
Ästhetik & Natur	72	4,10%

Tabelle 7: Häufigkeitsverteilung der lernförderlichen Aspekte auf Schulebene - Teil 2

### 6.2.1. Schulgebäude, Ausstattung, Raumklima

Bei der Gestaltung der Schule beziehen sich die prozentuell gesehen geringen Äußerungen der Schülerinnen nicht nur auf das Schulgebäude und seine Ausstattung (siehe Tabelle 7), sondern auch auf den Standort der Schule und das dazugehörige Freigelände. Die Schülerinnen/ Schüler geben an, dass sie gern in eine große Schule gehen, die modern und neu ist und in der Nähe ihres Wohnorts liegt, um einen kürzeren Anreiseweg zu haben. Ideal wäre ein durchgehendes qualitatives Angebot an Essen und Trinken wie eine Cafeteria oder ein Buffet oder aber wenigstens entsprechende Geschäfte in der Nähe „[...] Essmöglichkeit direkt bei der Schule mit gesundem und gutem Essen [...]“. Mehrfach wird der Aspekt der Sauberkeit beschrieben. Für 6% ist die moderne und ausreichende Ausstattung ein Anliegen. Dies bezieht sich nicht nur auf die ausreichende Anzahl sondern auch Funktionsfähigkeit, insbesondere im Bereich der Technologie wie genügend Computer oder funktionierende Beamer, aber auch den Unterrichtsmaterialien. neue Computer und Software [...], „[...] ausreichend mit pc`s und sonstigem ausgerüstet [...]“. Ebenso wünschen sie sich Informationsangebote zur Selbstrecherche, wie frei zugängliche Computer oder eine Bibliothek. Zugleich werden konkrete Anliegen an die Klasseneinrichtung wie bequeme Sessel und adaptierbare Arbeitstische gestellt, als auch der Wunsch nach einem großen Raumangebot in der Schule. Die Schülerinnen/Schüler hätten gerne Aufenthaltsräume mit entsprechender Größe, wo sie sich zur Erholung oder zum Lernen zurückziehen können „[...] Plätze

zum Lernen, Ausspannen, auch für einzelne, Pausenräume [...]“. Bei all diesen grundlegenden Bedingungen werden auch Wünsche zur Gestaltung formuliert mit dem Ziel eine Wohlfühl-Atmosphäre zu schaffen „[...] die Räumlichkeiten sollten bequem sein [...]“.

Dazu können Faktoren wie das Raumklima förderlich sein. Eine angenehme Raumtemperatur und gesunde Luftverhältnisse wären wünschenswert im Gegensatz zu Überhitzung im Sommer oder eine nicht funktionierende Heizung. Aber auch ausreichend Licht in den Lernräumen und eine angenehme Akustik sind ihnen wichtig. Die Schule soll mit hellen und warmen Farben gestaltet sein, „ [...]angenehmes Gefühl von Geborgenheit vermitteln [...]“. Pflanzen in der Schule oder Wiese und Bäume im Freigelände wären wünschenswert.

### 6.2.2. Organisatorische Rahmenbedingungen

Organisatorische Rahmenbedingungen	143	8,14%
Schulleitung	3	0,17%
Beurteilungsschema	5	0,28%
Klassenzusammensetzung	39	2,22%
Stundenplan	96	5,47%

Tabelle 8: Häufigkeitsverteilung Organisatorische Rahmenbedingungen

Unter den Aspekten der Schulebene wurden Antworten zugeordnet wie der Wunsch nach einer unterstützenden Schulleitung oder Anliegen an organisatorische Rahmenbedingungen.

So ist ihnen bei der Klassenzusammensetzung wichtig, dass auf eine passende Verteilung von Schülerinnen/Schülern mit und ohne Migrationshintergrund geachtet wird und insgesamt eine kleinere Schülerinnenzahl/Schülerzahl in einer Klasse ist. Ungefähr 5% der Schülerinnen/Schüler äußerten sich zur Gestaltung des Stundenplans, wie die Einplanung und Einhaltung von Pausen, aber auch eine sinnvolle Einteilung von Fächern am Vormittag, die einem eine hohe Konzentration abverlangen gegenüber praktischen Fächern die am Nachmittag besser platziert sind.

### 6.3. Geschlechtsunterschiede

Bei genauer Betrachtung (Tabelle 8) ist eine ungleiche Verteilung der Burschen und Mädchen sowie der dazugehörigen Antworthäufigkeiten zu erkennen. Die Mädchen haben sich im Vergleich zu den Buben häufiger zu den Themen geäußert. Für einen besseren Überblick werden im

nächsten Schritt die Kategorien, wie *keine Antwort*, *Thema verfehlt* oder *nicht zuordenbar*, herausgerechnet wodurch folgende verwertbare Nennungen als Grundgesamtheit für jede Gruppe übrig bleiben.

	Größe der Stichprobe	Anzahl der Codings Unterrichtseben	Verwertbare Codings Unterrichtsebene	Anzahl der Nennungen Schulebene	Verwertbare Codings Schulebene
Weiblich	558	896	649	978	686
Männlich	1447	1977	1111	2060	1061

Tabelle 9: Verteilung der weiblichen und männlichen Schülerinnen/Schüler und ihre Codings bei beiden Fragen

Bei der Berechnung des Chi-Quadrat-Test zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Geschlechtergruppen [Unterrichtsebene:  $\chi^2 (7, N= 2005)= 39,39, p= 0,001$ ; Cramer V = 0,14 Schulebene:  $\chi^2 (10, N= 2005)= 59,758, p= 0,001$ ; Cramer V=0,17].

### 6.3.1.Lernförderliche Aspekte auf Unterrichtseben

Die Grafik in Abbildung 7 zeigt die Verteilung der Antworthäufigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu den Oberkategorien auf Unterrichtsebene. Die Werte geben den Prozentanteil der Anzahl der verwertbaren Nennungen pro Gruppe wieder.

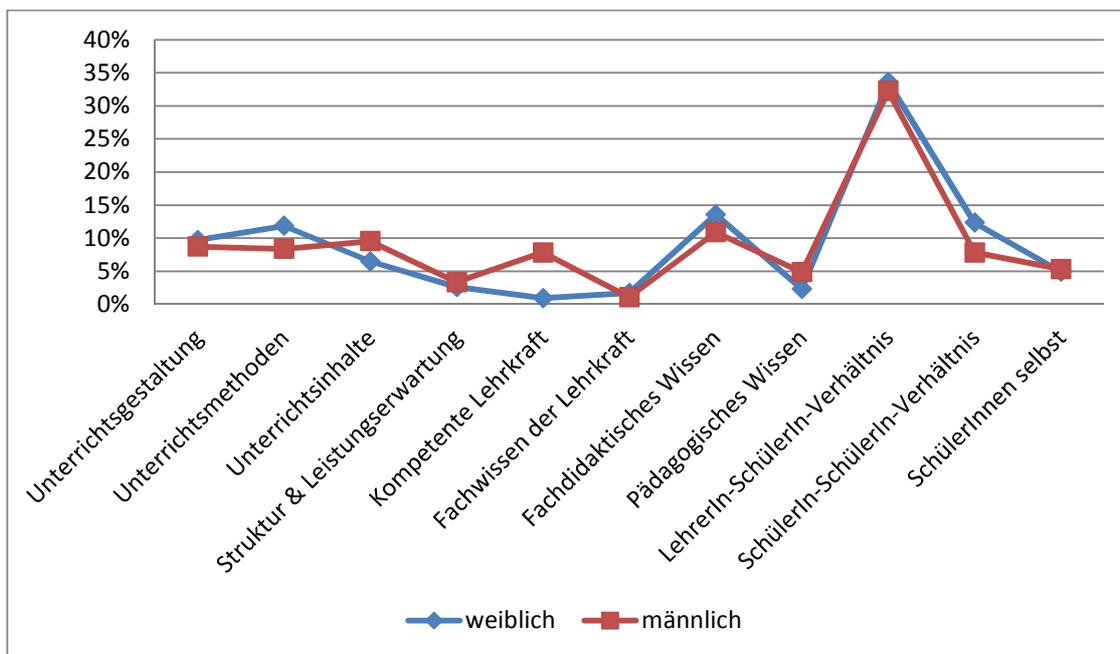


Abbildung 7: Häufigkeitenverteilung der Oberkategorien auf Unterrichtsebene im Geschlechtervergleich

Die beiden Gruppen unterscheiden sich nur wenig in ihren Vorstellungen bezüglich der Kategorien abwechslungsreicher und interessanter Unterrichtsgestaltung, der Leistungserwartung wie auch dem Fachwissen der Lehrperson. Für die Buben dürften interessante Unterrichtsinhalte (♀:6,47%; ♂ 9,54%).und eine kompetente Lehrkraft von größerer Bedeutung als für die Mädchen (♀:0,92%; ♂ 7,83%). Demgegenüber ist den Schülerinnen das fachdidaktische Wissen (♀:13,56%; ♂ 10,89%). einer Lehrkraft und der Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden (♀:11,86%; ♂ 8,37%) ein größeres Anliegen. Im Bereich der sozialen Beziehungen steht für beide Gruppen ein gutes Verhältnis zur Lehrperson im Vordergrund (♀:33,59%; ♂ 32,22%), gefolgt von dem Anliegen, nette und freundliche Klassenkolleginnen/Klassenkollegen(♀:12,33%; ♂ 7,83%) zu haben. Die Bedeutung der eigenen Einstellung zum Lernen für den Leistungserfolg wird in beiden Gruppen gleich gesehen (♀:4,93%; ♂ 5,31%).

### 6.3.2. Lernförderliche Aspekte auf Schulebene

Aufgrund der Inhalte der Antworten der Schülerinnen und Schüler sind auch hier die Kategorien zur Unterrichtsebene, wie in der vorigen Fragestellungen zu finden (Abbildung 7), erweitert um die Kategorie des Schulklimas.

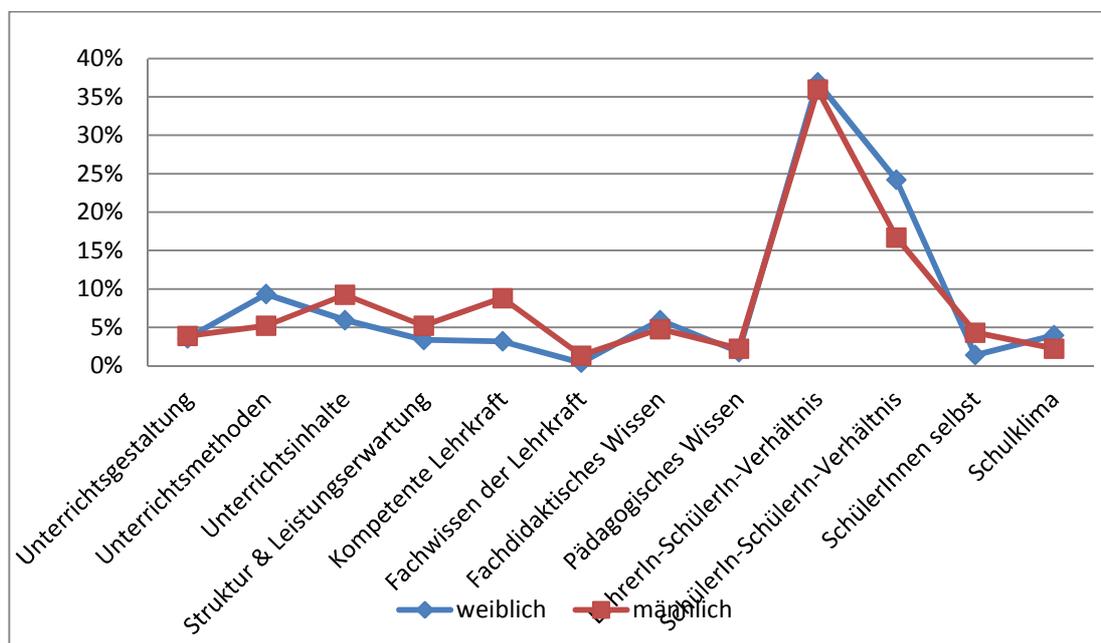


Abbildung 8: Häufigkeitenverteilung der Oberkategorien auf Schulebene - Teil 1 im Geschlechtervergleich

Auch auf der Schulebene sind sich die Schülerinnen und Schüler über die Bedeutung eines guten Verhältnisses zur Lehrkraft einig (♀:36,90%; ♂ 35,97%). In den meisten anderen Kategorien wie abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung (♀:3,57%; ♂ 3,88%), formaler Aspekte der Struktur und

Leistungserwartung (♀:3,37%; ♂ 5,22%) als auch den Kompetenzen der Lehrkraft: Fachwissen (♀:0,40%; ♂ 1,34%), sowie fachdidaktisches (♀:5,95%; ♂ 4,78%) und pädagogisches (♀:1,79%; ♂ 2,24%). Wissen lassen sich ähnliche Ansichten erkennen Die Beziehung zu den Kolleginnen/Kollegen in der Klasse ist den Mädchen wichtiger als den Buben (♀:24,21%; ♂ 16,72%) wie auch ein vielfältiges Angebot an Unterrichtsmethoden (♀9,33%; ♂ 5,22%).

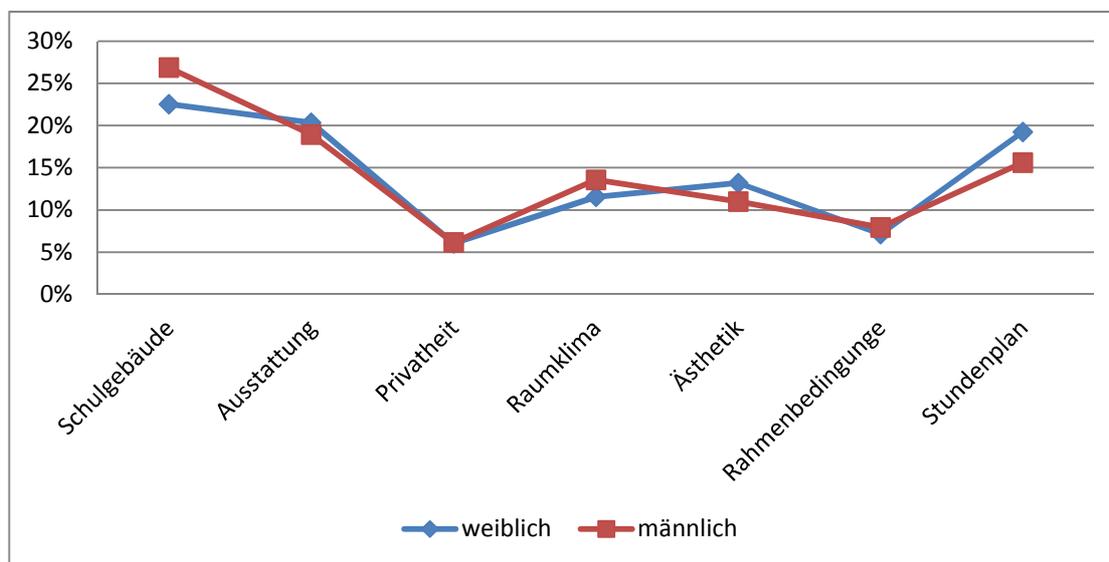


Abbildung 9: Verteilung der Häufigkeiten der Oberkategorien auf Schuleben - Teil 2 - im Geschlechtervergleich

Anhand der Grafik ist zu sehen, dass sich die Meinung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf architektonische Gestaltungsmerkmale der Schule kaum unterscheiden. Bei den organisatorischen Rahmenbedingungen formulieren die Mädchen mehr Anregungen bezüglich der Gestaltung des Stundenplans (♀:19,23%; ♂ 15,60%). Eine kleinere Schülerinnenzahl/ Schülerzahl in der Klasse ist für beide Gruppen gleich stark von Bedeutung (♀:7,14%; ♂ 7,93%). Ebenso wollen beide ein neues und großes Schulgebäude, wo Sauberkeit herrscht (♀:22,53%; ♂ 26,85%). Die moderne und funktionsfähige Ausstattung der Räumlichkeiten und im Bereich der Technologie wird von Burschen und Mädchen annähernd gleich oft genannt (♀:20,33%; ♂ 18,93%). Ähnlich verhält es sich bei dem Wunsch nach Privatheit, also Rückzugsräume zur Erholung oder zum Lernen zur Verfügung zu haben (♀:6,04%; ♂ 6,14%) als auch für ein angemessenes Raumklima (♀:11,54%; ♂ 13,55%). Die ästhetische Gestaltung der Schule mit Hilfe von Farben und Pflanzen wurde von den Schülerinnen nur geringfügig öfter genannt als von den Schülern (♀:13,19%; ♂ 11,00%).

#### 6.4. Altersunterschiede

In einem weiteren Schritt werden die Antworthäufigkeiten der Schülerinnen und Schüler einzelner Altersstufen verglichen. Dazu sind aus den fünf Schulstufen drei Altersgruppen wie folgt gebildet

worden, wobei nur jene Antworten und dazugehörigen Häufigkeiten verglichen werden können, wo die Schülerinnen/Schüler Angaben zur Schulstufe gemacht haben. Für einen nachvollziehbaren Vergleich werden im folgenden Absatz die Häufigkeiten einer Kategorie in Prozentwerten auf die Gesamtzahl der verwertbaren Nennungen innerhalb einer Gruppe angegeben, das heißt Nennungen zu den Kategorien wie keine Antwort oder Thema verfehlt und nicht zuordenbar wurden herausgerechnet. Für die Prüfung auf mögliche signifikante Unterschiede wurde der Chi-Quadrat-Test angewendet. Die Werte [Unterrichtsebene:  $\chi^2$  (14, N = 1941) = 10,019, p= 0,761 und Schulleben:  $\chi^2$  (20, N= 1941)= 23,785, p= 2,53] zeigen, dass sich die Altersgruppen nicht signifikant unterscheiden.

Altersgruppe	Größe der Stichprobe	Anzahl der verwertbaren Codings Unterrichtsebene	Anzahl der verwertbare Codings Schulleben
Altersgruppe 1 (9.Schulstufe)	257	243	270
Altersgruppe 2 (10. + 11. Schulstufe)	920	815	786
Altersgruppe 3 (12. & 13. Schulstufe)	764	665	684

**Tabelle 10: Verteilung der Schülerinnen/Schüler auf die Altersstufen und ihre Anzahl der verwertbaren Codings**

#### **6.4.1. Lernförderliche Aspekte der Unterrichtsebene**

Die folgenden Diagramme in den Abbildungen 10, 11 und 12 geben einen Überblick über die Verteilung der Antworten auf die Oberkategorien. Die Punkte geben die Prozentwerte der verwertbaren Nennungen innerhalb der Gruppe wieder.

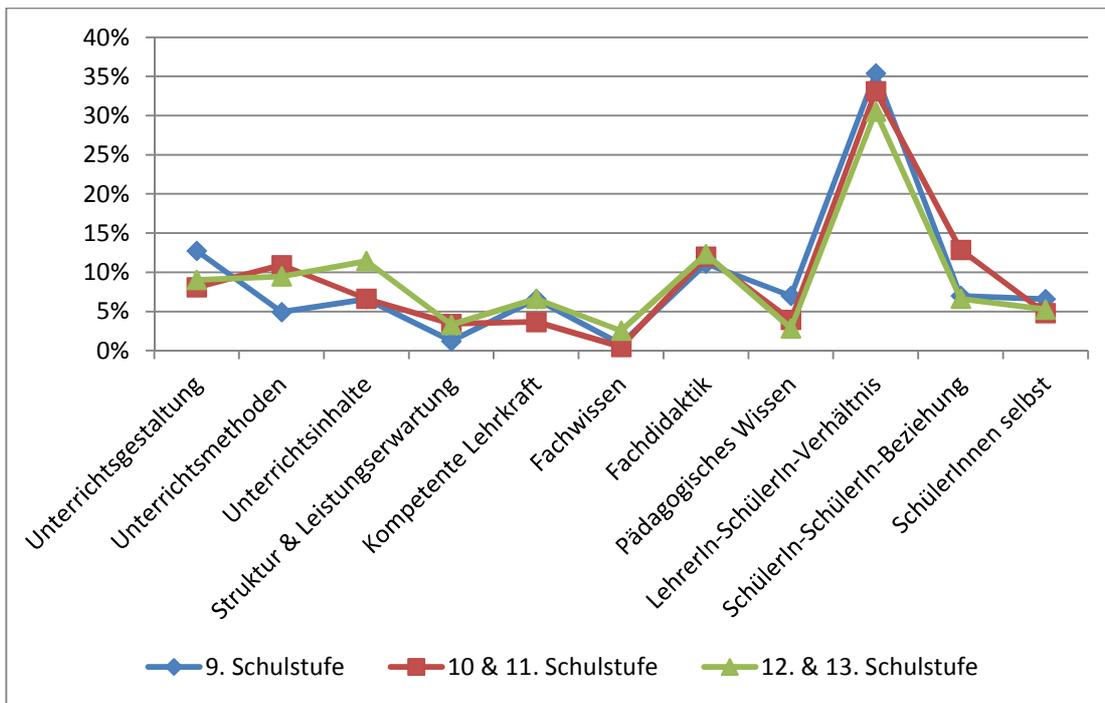


Abbildung 10: Häufigkeitenverteilung auf Unterrichtsebene im Altersvergleich

Bei der Betrachtung der einzelnen Kategorien in Abbildung 10 ist ersichtlich, dass die Schülerinnen/Schüler der 9.Schulstufe sich häufiger zur Unterrichtsgestaltung äußerten, indem sie sich verstärkt für einen interessanten und spannenden Unterricht ausgesprochen haben (AG 1: 12,76%; AG 2: 8,10%; AG 3: 9,02%). Im Gegenzug dazu dürfte der Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden, der auch das Angebot an kooperativen Methoden und selbstbestimmten Lernen beinhaltet, für die Schülerinnen/Schüler der 9.Schulstufe nicht so von Bedeutung sein als bei den beiden anderen Altersgruppen (AG 1: 4,94%; AG 2: 10,92%; AG 3: 9,47%). Das Anliegen interessante Unterrichtsinhalte zu bearbeiten ist bei Altersgruppe 1 und Altersgruppe 2 sehr ähnlich. Für die älteren Schülerinnen/Schüler hat dies eine höhere Bedeutung, insbesondere der Praxisbezug und die Nützlichkeit des Unterrichtsstoffes (AG 1: 6,58%; AG 2: 6,63%; AG 3: 11,43%). Eine Lehrkraft mit fachdidaktischem Wissen zu haben wird für alle Altersgruppen ähnlich gesehen (AG 1: 0,82%; AG 2: 0,49%; AG 3: 2,56%) allerdings das Fachwissen einer Lehrkraft ist für die Ältesten wichtiger (AG 1: 0,82%; AG 2: 0,49%; AG 3: 2,56%). Ebenso ist ein gutes Verhältnis zur Lehrkraft über alle Altersstufen hinweg ähnlich bedeutsam (AG 1: 35,39%; AG 2: 33,13%; AG 3: 30,53%). Die Beziehungen zu den Klassenkolleginnen und gegenseitige Unterstützung der Schülerinnen/Schüler untereinander, insbesondere das Klassenklima und die Unterstützung seitens der Klassenkolleginnen ist ein vordergründiges Bedürfnis von Schülerinnen der Altersgruppe 2 (AG 1: 7,0%; AG 2: 12,88%; AG 3: 5,26%). Die Ansicht, dass die eigene Bereitschaft

zu Lernen auch eine Rolle spielt, wird von den jüngsten Teilnehmern etwas stärker vertreten (AG 1: 6,58%; AG 2: 4,79%; AG 3: 5,26%).

#### 6.4.2. Lernförderliche Aspekte auf Schulebene

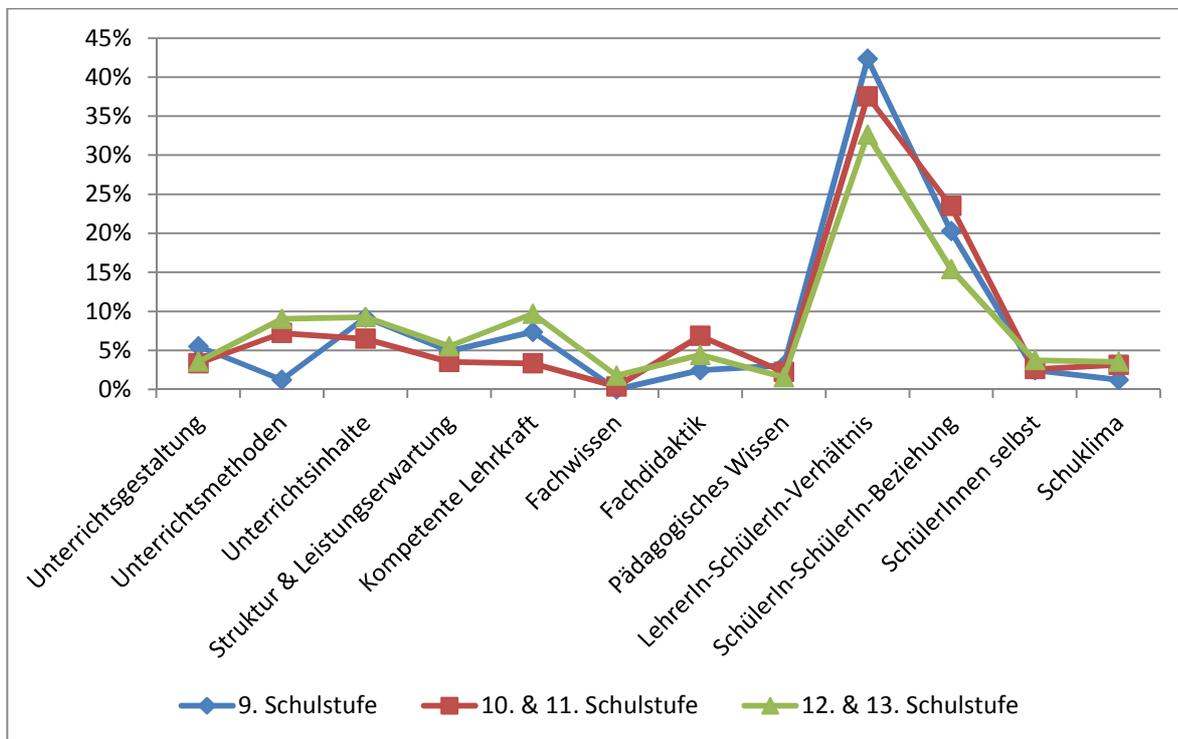


Abbildung 11: Verteilung der Häufigkeiten der Oberkategorien auf Schulebene - Teil 1 -im Altersvergleich

Wie schon bei den vorigen Ergebnissen, sind trotz der anderen Fragestellung, auch hier Nennungen zu den Kategorien der Unterrichtsebenen zu finden (Abbildung 10) inklusive der Kategorie Schulklima. Während die jüngeren Schülerinnen/Schüler der Unterrichtsgestaltung ein wenig mehr Bedeutung beimessen (AG 1: 5,52%; AG 2: 3,33%; AG 3: 3,52%), sind die Unterrichtsmethoden für sie von sehr geringer Relevanz im Vergleich mit den anderen Altersgruppen (AG 1: 1,23%; AG 2: 7,21%; AG 3: 9,03%). Für interessante Unterrichtsinhalte sprechen sich, durch annähernd gleiche Anzahl an Nennungen, Altersgruppe 1 und Altersgruppe 3 aus, gefolgt von Altersgruppe 2 (AG 1: 9,20%; AG 2: 6,47%; AG 3: 9,25%), Ähnlich verhält es sich bei Belangen der Struktur und Leistungsbeurteilung (AG 1: 4,91%; AG 2: 3,51%; AG 3: 5,51%). Auch wenn die Äußerungen zu einer Lehrkraft mit Fachkompetenz sehr gering sind, fällt auf, dass diesmal keine Nennungen in der Altersgruppe 1 sind (AG 1: 0%; AG 2: 0,37%; AG 3: 1,76%). Eine Lehrkraft mit fachdidaktischem Wissen wünschen sich in erster Linie Schülerinnen/Schüler der Altersgruppe 2 (6,84%), gefolgt von Altersgruppe 3 (4,41%) und Altersgruppe 1 (2,45%). Ob eine Lehrerin / ein Lehrer Humor hat oder eine Klasse führen kann verliert mit zunehmendem Alter an Wichtigkeit (AG 1: 3,07%; AG 2: 2,22%; AG 3: 1,542%). Ähnlich verhält es sich mit dem Anliegen ein

gutes Lehrer/Lehrer-Schülerin/Schüler-Verhältnis (AG 1: 42,33%; AG 2: 37,52%; AG 3: 32,60%). Interessanterweise ist den Schülerinnen/Schülern der Altersgruppen 1 (20,25%) und 2 (23,48%) ein angenehmes Klassenklima und eine gute Beziehungen untereinander ein größeres Anliegen als jenen der Altersgruppe 3 (15,42%). Verglichen mit den Ergebnissen der ersten Frage, wo die jüngsten Schülerinnen/Schülern die Bedeutung der eigenen Einstellungen zum Lernen vermehrt gesehen haben, sind es hier jene der höchsten Schulstufe (AG 1: 1,23%; AG 2: 3,14%; AG 3: 3,52%). Bei der Gestaltung der Schule zeigen sich unterschiedliche Bedürfnisse der einzelnen Altersgruppen (Abbildung 12).

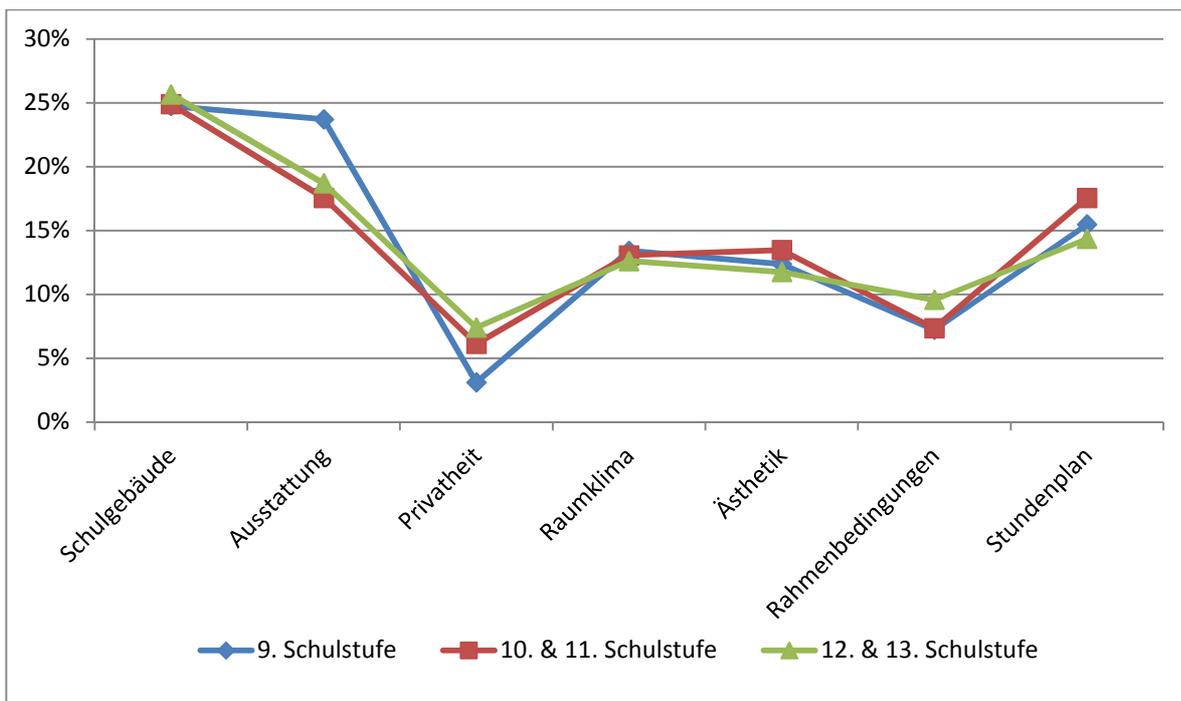


Abbildung 12: Verteilung der Häufigkeiten der Oberkategorien auf Schulebene - Teil 2- im Altersvergleich

Ein modern gestaltetes und sauberes Schulgebäude ist über alle Altersgruppe hinweg wichtig (AG1: 24,74%; AG2: 24,90%; AG3: 25,6%). Für die Jüngsten ist eine gut funktionierende und ausreichende Ausstattung hinsichtlich Technologie und Lehrmaterialien wichtiger (AG 1: 23,71%; AG 2: 17,55%; AG 3: 18,70%) wohin gegen das Bedürfnis nach Rückzugsräumen mit zunehmendem Alter wächst (AG 1: 3,09%; AG 2: 6,12%; AG 3: 7,39%). Aspekte des Raumklimas werden geringfügig mehr von den Schülerinnen/Schülern der Altersgruppe 1 (13,4%) genannt, im Vergleich zu Altersgruppe 2 (13,06%) und Altersgruppe 3 (12,61%). Für eine ästhetische Schulgestaltung sprechen sich Schülerinnen/Schüler Altersgruppe gleichermaßen aus (AG 1: 12,37%; AG 2: 13,47%; AG 3: 11,74%). Für Anregungen und Wünsche bezüglich organisatorischer Rahmenbedingungen differieren die einzelnen Gruppe geringfügig bis kaum (AG 1: 7,22%; AG 2: 7,35%; AG 39,57%). Die Schülerinnen/Schüler der Altersgruppe 2 sehen vermehrt Verbesserungsmöglichkeiten bei der Stundeplangestaltung (17,55%) als in den anderen Altersgruppen (AG 1: 15,46%; AG 3: 14,35%).

## 6.5. Schultypenunterschiede

Schultyp	Anzahl der Schülerinnen/Schüler	Anzahl verwertbare Codings Unterrichtsebene	Anzahl verwertbare Codings Schulebene
HAK/HASCH & HTL	1042	887	927
Alle Berufsschulen	966	868	829
Gesamt	2008	1755	1756

Tabelle 11: Verteilung der Schülerinnen/Schüler in den einzelnen Schultypen

An der Erhebung haben Schülerinnen/Schüler unterschiedlichen Schultyps teilgenommen mit folgender Aufteilung auf die einzelnen Schulen (siehe Tabelle 11). Über den Einfluss des Schultyps auf die Bildungsmotivation gibt es keine eindeutigen Angaben aus der Forschung. Um mögliche Unterschiede in den Schultypen zu erkennen müssen entsprechende Gruppen gebildet werden.

Abgesehen von den Lehrinhalten unterscheiden sich die beiden Schultypen Berufsschule (BS) und Berufsbildende mittlere und höhere Schule (BMHS) besonders in der Organisationsstruktur. Schülerinnen/Schüler besuchen die Berufsschule nur an einzelnen Wochentagen oder geblockten Einheiten weil sie den anderen, oft weitaus größeren Teil ihrer Ausbildungszeit im Betrieb stehen. Im Fall der berufsbildenden mittleren und höheren Schule (BMHS) gestaltet sich dies etwas anders. Auch wenn Berufspraktika absolviert werden, nehmen diese im Vergleich zum täglichen Unterrichtsbesuch einen kleineren Teil des Schuljahres ein. Diese Abgrenzung der beiden Ausbildungsrichtungen stellt die Grundlage für die Bildung von zwei Gruppen dar. Die Schülerinnen/Schüler der HAK/HASCH und HTL werden der Gruppe BMHS zugeordnet und die der verschiedenen Berufsschulen werden in die Gruppe BS zusammengefasst. Um diese beiden Gruppen zu vergleichen bzw. ob sie sich signifikant unterscheiden wurde der Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Aufgrund der Ergebnisse [Unterrichtsebene:  $\chi^2(7, N=2008) = 7,406, p=0,377$ ; Schulebene:  $\chi^2(10, N=2008) = 6,740, p=0,811$ ]. unterscheiden sich die Schultypen BS und BMHS nicht signifikant. Die folgende Abbildung 13 zeigt einen Überblick der Verteilung der Häufigkeiten in den beiden Gruppen. Die Punkte sind Prozentwerte der Häufigkeiten gerechnet auf die Gesamtzahl der verwertbaren Häufigkeiten der jeweiligen Gruppe.

### 6.5.1. Lernförderlicher Aspekte auf Unterrichtsebene

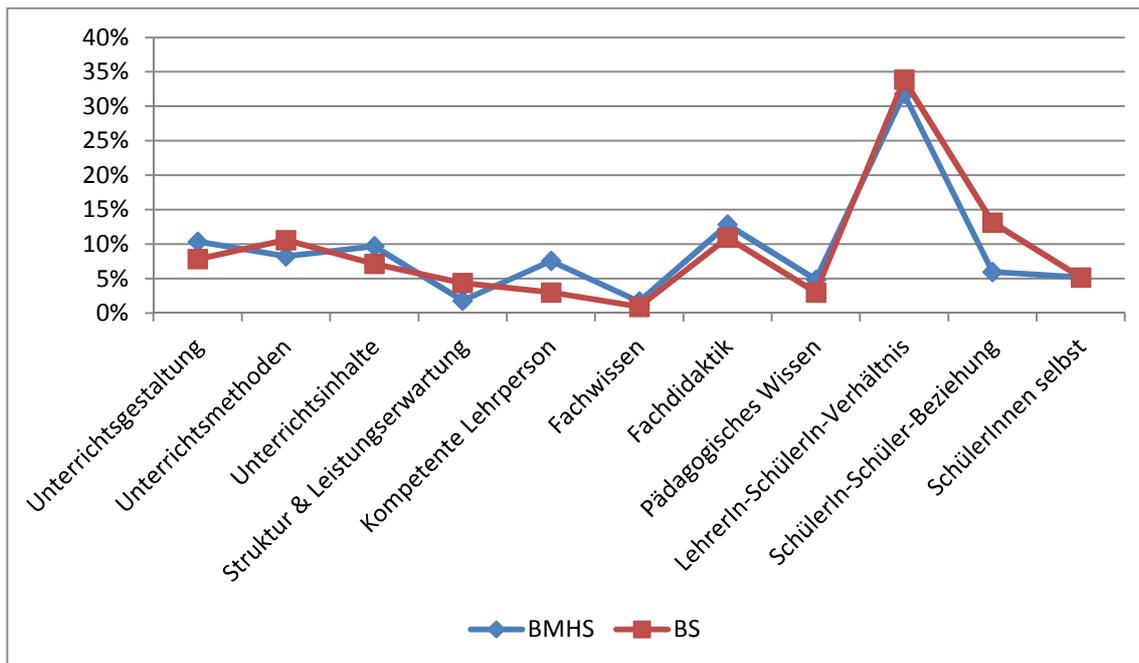


Abbildung 13: Verteilung der Häufigkeiten der Oberkategorien auf Unterrichtsebene im Schultypenvergleich

Betrachtet man die Abbildung 13 lässt sich erkennen, dass die Vorstellungen zu lernförderlichem Unterricht in beiden Gruppen sehr ähnlich sind. Der einzige starke Unterschied zeigt sich bei den sozialen Beziehungen zu den Klassenkolleginnen/Klassenkollegen. Die Schülerinnen/Schüler der BS haben sich häufiger für ein angenehmes Klassenklima und nette Mitschülerinnen/Mitschüler ausgesprochen, die ihnen Verständnis und Unterstützung entgegenbringen (BMHS: 5,98%; BS: 13,13%). Dafür zeigen sie ähnliche Werte in allen drei Bereichen der Handlungskompetenzen der Lehrperson, also dem Fachwissen, den fachdidaktischen Fähigkeiten und dem pädagogischen Wissen (Tabelle 12).

	BMHS	BS
Fachwissen	1,69%	0,92%
Fachdidaktik	12,85%	10,94%
Pädagogisches Wissen	4,85%	3,0%

Tabelle 12: Verteilung der Häufigkeiten auf Handlungskompetenzen der Lehrkraft auf Unterrichtseben im Schultypenvergleich

Die Schülerinnen/Schüler der BMHS äußerten in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung häufiger den Wunsch nach einem interessante und spannenden Unterricht (BMHS: 10,37%; BS: 7,83%) und wünschten sich vermehrt interessante Unterrichtsinhalte mit Praxisbezug (BMSH: 9,70%; BS: 7,14%). Dafür ist den Schülerinnen/Schülern der BS das Angebot verschiedener Unterrichtsmethoden wichtiger (BMHS: 8,23%; BS: 9,52%). Im Bereich Struktur und Leistungserwartungen finden sich in der Gruppe der BS mehr Nennungen (BMHS: 1,80%; BS:

4,38%). Diese beziehen sich auf mehr Freiheiten im Unterricht, wie z.B. die Möglichkeit bei Einzelarbeiten Musik zu hören oder die Bereitstellung von aktuellen Unterlagen und Informationen seitens der Lehrkraft. Ein gutes Verhältnis zur Lehrerin/zum Lehrer ist den Schülerinnen/Schülern beider Gruppen ein großes Anliegen (BMHS: 31,79%; BS: 33,87%). Sie schreiben von einer freundlichen Lehrkraft die bei Lernproblemen unterstützt, keinen Druck ausübt und auf die individuellen Lernmöglichkeiten eingeht. Die Bedeutung der eigenen Lernbereitschaft für den Lernprozess wird in beiden Gruppen in ähnlichem Ausmaß gesehen (BMSH: 5,19%; BS: 5,18%).

### 6.5.2. Lernförderliche Aspekte auf Schulebene

Wie auch in den vorherigen Beschreibungen, finden sich hier trotz der Frage, wie sie sich eine lernförderliche Schule vorstellen, Nennungen zu Aspekten eines förderlichen Unterrichts. Die Ergebnisse der Analyse der Antworten der Schülerinnen/Schüler der beiden Schultyp-Gruppen BS und BMHS sind, verglichen mit dem zuvor Beschriebenen sehr ähnlich.

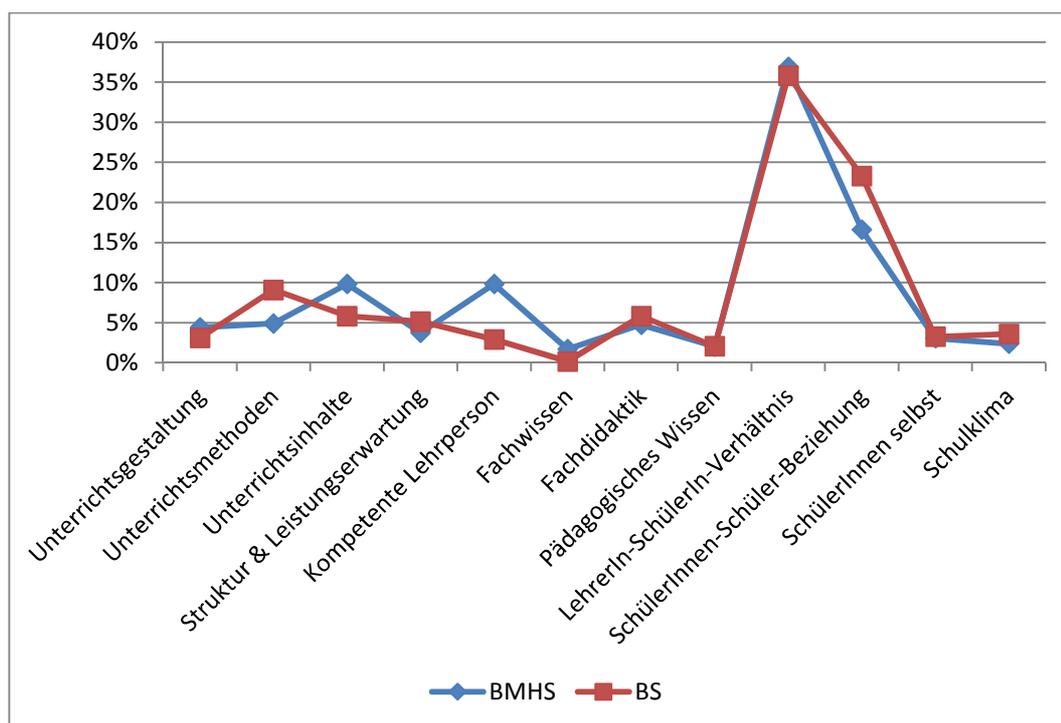


Abbildung 14: Verteilung der Häufigkeiten der Oberkategorien auf Schulebene – Teil1- im Schultypenvergleich

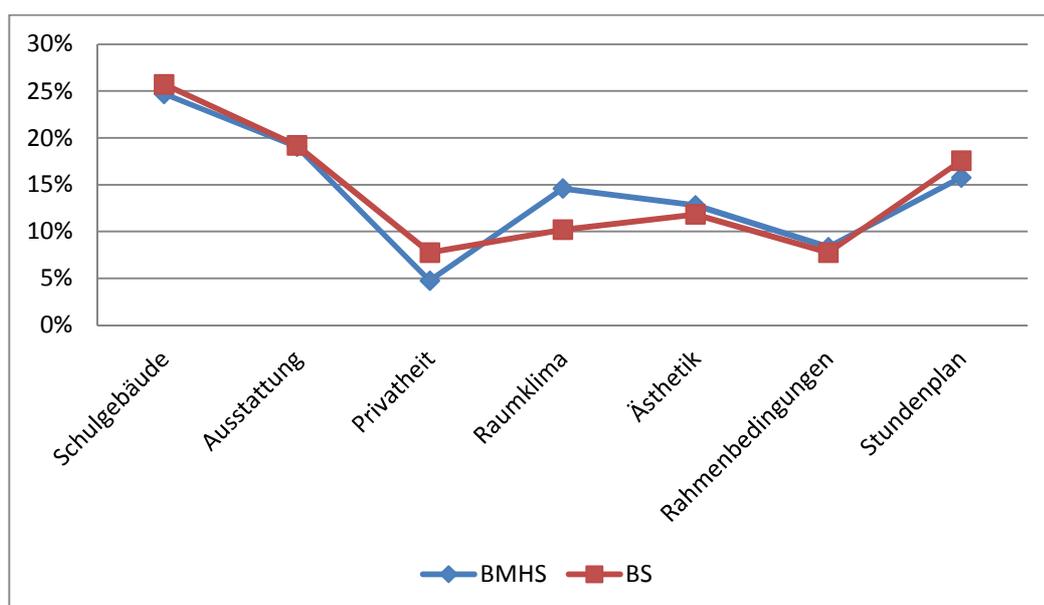
Der größte Unterschied liegt, wie in Abbildung 14 zu sehen ist, wieder beim Wunsch nach einem guten Klassenklima. Für die Schülerinnen/Schüler der BS haben die Beziehung zu den Schulkolleginnen/Schulkollegen (BS: 23,29%) einen größeren Stellenwert als für die Gruppe der BMHS (16,58%). Während die Gruppe der BS mehr Wert auf die Unterrichtsmethoden legt (BMHS:

4,91%; BS: 9,08%), wie die Bearbeitung der Lehrinhalte anhand verschiedener Unterrichtsmethoden und Möglichkeiten zu selbstbestimmten Lernen, sind den Schülerinnen/Schülern der BMHS interessante Unterrichtsinhalte (BMHS: 9,81%; BS: 5,82%) aber auch deren Nützlichkeit von Bedeutung. Nachvollziehbare Leistungsbeurteilung und das zur Verfügung stellen von Unterlagen, dem Bereich Struktur und Leistungserwartung zugeordnet, wird in der Gruppe der BS marginal öfter genannt (BMHS: 3,72%; BS: 5,14%). Demgegenüber finden sich in der Gruppe der BMHS mehr Nennungen zu einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung (BMSH: 4,40%; BS: 3,08%). Eine kompetente Lehrkraft, die nicht nur über Fachwissen verfügt und den Unterrichtsstoff verständlich erklären kann, ist für beide Gruppen gleichermaßen von Bedeutung.

	BMHS	BS
Fachwissen	1,69%	0,17%
Fachdidaktik	4,74%	5,82%
Pädagogisches Wissen	2,03%	2,05%

**Tabelle 13: Verteilung der Häufigkeiten der Handlungskompetenzen auf Schulebene im Schultypenvergleich**

Die Rolle der eigenen Einstellungen zum Lernen wird in beiden Gruppen nur von einem geringen Anteil beschrieben (BMHS: 3,05%; BS: 3,25%). Das Schulklima, in Zusammenhang mit dieser Frage zum ersten Mal genannt, ist für Schülerinnen/Schüler der BS (3,60%) ein relevanter als jenen in der BMHS (2,37%). Die Gestaltung der Schule ist den Schülerinnen/Schülern der BMHS ein größeres Anliegen als jenen in der BS (Abbildung 15).



**Abbildung 15: Verteilung der Häufigkeiten der Oberkategorien physikalische Merkmale auf Schulebene Teil 2 im Schultypenvergleich**

Ein modern gestaltetes Schulgebäude wo auf Sauberkeit geachtet wird ist für die Schülerinnen/Schüler beider Schultypen wichtig (BMHS: 24,70%; BS: 25,71%). Der Wunsch nach Privatheit, in dem sie Räume zur Erholung zu Verfügung haben, wird von den Schülerinnen/Schülern der BS fast doppelt so oft genannt wie aus der BMHS (BMHS: 4,76; BS: 7,76%). Die Ausstattung der Schule ist beiden Gruppen ein Anliegen, wie ein Angebot an modernen und funktionierenden technologischen Geräten und die Möglichkeit Sessel und Tische an die eigene Größe anzupassen (BMHS: 19,05%; BS: 19,18%).

In Bezug auf die Gestaltungsmerkmale Raumklima und Ästhetik haben sich die Schülerinnen/Schüler der BMHS öfter geäußert als die Schülerinnen/Schüler der BS. Sie wollen angemessene Temperaturen und Luftverhältnisse (BMHS: 14,58%; BS: 10,20%) und legen mehr Wert auf ästhetische Gestaltung der Schule und Klassenräume (BMHS: 12,80%; BS: 11,84%), beides Aspekte die das Wohlbefinden fördern.

Im vorigen Abschnitt 6.5. wurden die Ausbildungswege BMHS und BS miteinander verglichen, die sich neben inhaltlichen Aspekten auch in der Organisationsform maßgeblich unterscheiden. Im weiteren Verlauf werden die beiden Schultypen HTL und HAK als auch die einzelnen Sparten der Berufsschulen im Detail betrachtet.

### **6.5.3. Vergleich HTL und HAK/HASCH**

Das Gemeinsame an diesen Schultypen ist, dass die Schülerinnen/Schüler täglich Unterricht haben und nach fünf Jahren nicht nur eine Berufsausbildung sondern auch eine Matura haben, also die Berechtigung zu studieren. Der große Unterschied liegt in den inhaltlichen Schwerpunkten aufgrund des unterschiedlichen Betätigungsfeldes im späteren Beruf. Die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests auf der Unterrichtsebene:  $\chi^2 (7, N = 1042) = 21,588, p= 0,25,; p=0,03.$  lassen auf einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Schultypen schließen mit einer Effektgröße von CramerV= 0,144, allerdings nicht auf der Schulebene:  $\chi^2 (10, N = 1042) = 11,174, p= 0,21.$

Bei einem Blick auf die Tabelle 14 ist zu sehen, dass die Zahl der Schülerinnen/Schüler weitaus höher ist, als die der HAK/HASCH. Um die beiden Gruppen vergleichen zu können werden in den folgenden Abbildungen (16-18) die Prozentwerte basierend auf den verwertbaren Codings der einzelnen Gruppe abgebildet.

Schultyp	HAK/ HASCH	HTL
Zahl der Schülerinnen/Schüler	76	966
Zahl der verwertbaren Codings auf Unterrichtsebene	85	759
Zahl der verwertbaren Codings auf Schulebene	83	736

Tabelle 14: Anzahl der Schülerinnen/Schüler der Schultypen HTL und HAK/HASCH

### Lernförderliche Aspekte auf Unterrichtsebene

Im Bereich Merkmale des Unterrichts ist den Schülerinnen/Schülern der HAK/HASCH eine abwechslungsreiche, interessante Unterrichtsgestaltung (HAK: 12,94%; HTL: 10,67%) und Anwendung verschiedener Unterrichtsmethoden (HAK: 11,76%; HTL: 8,30%) wichtig. Die Schülerinnen/Schüler der HTL legen vermehrt Wert auf interessante und aktuelle Unterrichtsinhalte (HAK: 7,06%; HTL: 10,54%).

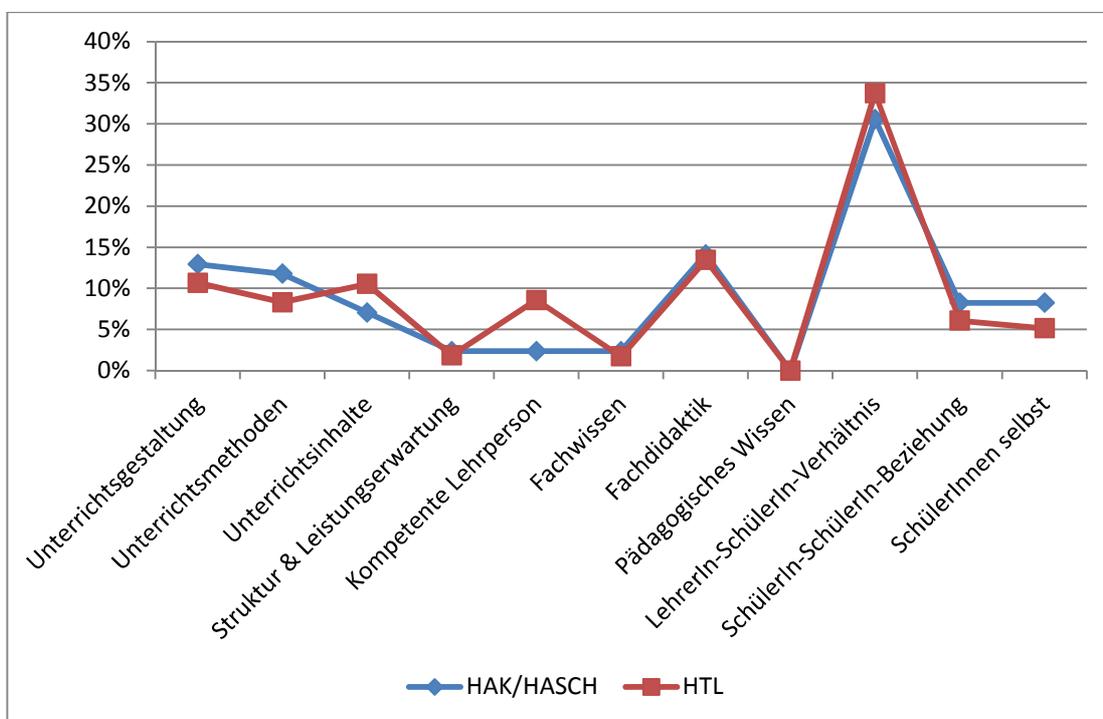


Abbildung 16: Häufigkeitenverteilung der lernförderlichen Aspekte auf Unterrichtsebene im Vergleich HTL und HAK/HASCH

Sie äußerten häufiger den Wunsch eine kompetente Lehrkraft (HAK: 2,35%; HTL: 8,56%) zu haben, allerdings spezifizieren die Schülerinnen/Schüler in beiden Schultypen dies nur geringfügig bis gar nicht bei den berufsbezogenen Handlungskompetenzen der Lehrkraft wie Fachwissen (HAK: 2,35%; HTL: 1,71%), Fachdidaktik (HAK: 14,12%; HTL: 13,44%) und pädagogisches Wissen (HAK: 0,0%; HTL: 0,0%). Ein gutes Verhältnis zur Lehrperson und den Klassenkolleginnen/Klassenkollegen ist den Schülerinnen/Schülern beider Gruppen gleichermaßen von großer Bedeutung (HAK: 8,24%; HTL: 6,06%). Die Bedeutung der eigenen Einstellungen zum Lernen beschreiben Schülerinnen/Schüler der HAK/HASCH häufiger als jene der HTL (HAK: 8,24%; HTL: 5,14%).

### Lernförderliche Aspekte auf Schulebene

Während bei der vorigen Frage Kategorien wie pädagogisches Wissen der Lehrkraft von beiden Gruppen nicht genannt wurden, finden sich bei dieser Frage doch einige Nennungen (HAK: 1,56%; HTL: 2,09%) in Abbildung 17.

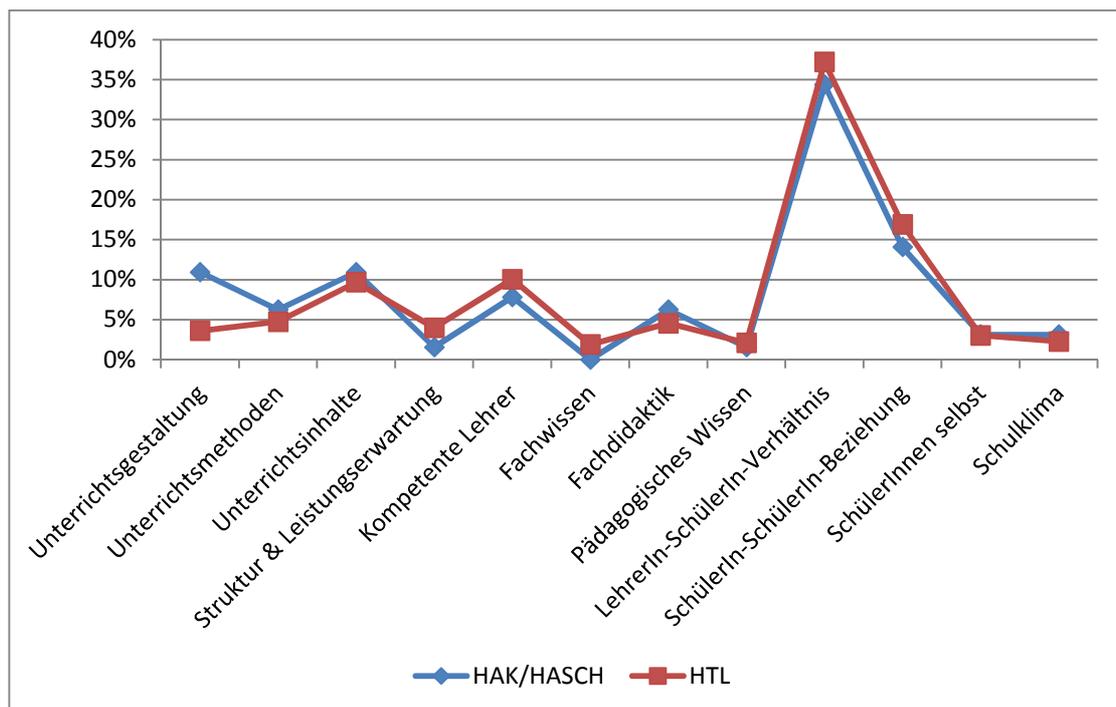


Abbildung 17: Häufigkeitenverteilung lernförderlicher Aspekte auf Schulebene-Teil1 Vergleich HTL und HAK/HASCH

Insgesamt ist allen Schülerinnen/Schülern beider Schultypen eine Lehrkraft die über die entsprechenden Kompetenzen verfügt von Bedeutung (HAK:7,81%; HTL: 10,06%). Dabei sind Kompetenzen des fachdidaktischen Bereichs vermehrt genannt worden (HAK: 6,25%; HTL: 4,55%), als Fachwissen (HAK: 0,0%; HTL: 1,90%) und pädagogisches Wissen (Hak: 1,56%; HTL: 2,09%). Ein angenehmes Schulklima (HAK: 3,13%; HTL: 2,28%) mit netten Mitschülerinnen/Mitschülern (HAK:

14,06%; HTL: 16,89%) und ein gutes Verhältnis zur Lehrperson (Hak: 34,38%; HTL: 37,19%) sind für die Schülerinnen/Schüler gleichermaßen von großer Bedeutung

Eine Schule, in der sie gerne lernen, sollte für die Schülerinnen/Schüler der HTL groß und sauber sein und die Möglichkeit bieten Speisen zu erwerben (HAK: 13,33%; HTL: 25,82%) wie Abbildung 18 abzulesen ist.

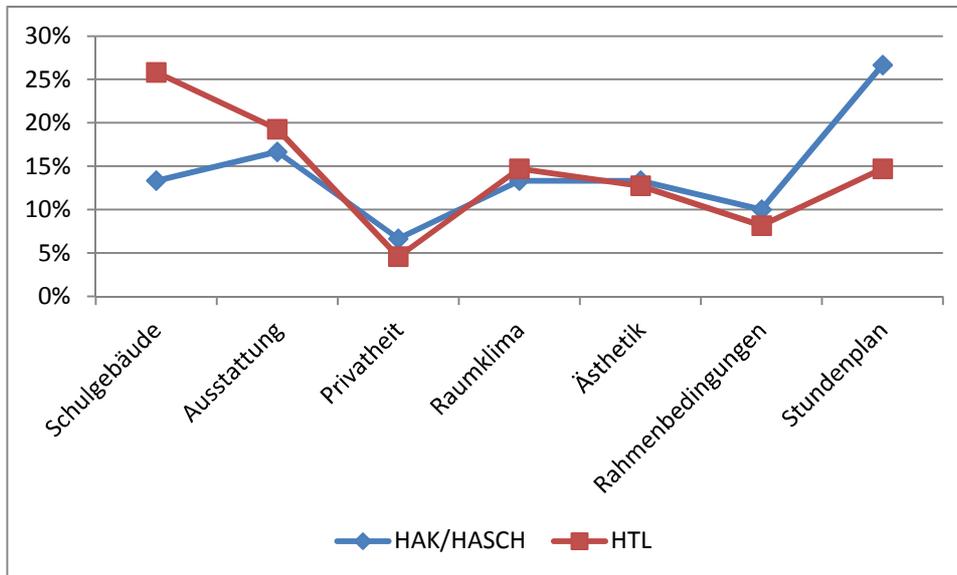


Abbildung 18: Häufigkeitenverteilung lernförderlicher Aspekte auf Schulebene im Vergleich HTL und HAK/HASCH

In beiden Gruppen wollen sie eine ausreichende und funktionstüchtige Ausstattung an Lehr- und Arbeitsmaterial vorfinden (HAK: 16,67%; HTL: 19,28%). Die Schülerinnen/Schüler der HAK wünschen sich vermehrt Privatheit z.B. wie Räume zur Erholung (HAK: 6,67%; HTL: 4,58%). Ein angemessenes Raumklima (HAK: 13,33%; HTL: 14,71%) und die Berücksichtigung der Ästhetik (13,33%; HTL: 12,75%) bei der Gestaltung der Räume ist in beiden Schultypen genannt worden. Die Schülerinnen/Schülern der HAK/HASCH wünschten sich häufiger Veränderungen des Stundenplangestaltung (HAK: 26,67%; HTL: 14,71%).

#### 6.5.4. Vergleich der einzelnen Sparten der Berufsschulen

Die Berufsschulen unterscheiden sich vorwiegend durch ihre inhaltlichen Schwerpunkte in der Berufsausbildung. Im Rahmen dieser Studie waren Schülerinnen/Schüler der Berufsschulsparte Handel, als auch Holzverarbeitung und Musikinstrumentenerzeugung sowie vom Bereich EDV und Metalle und der Ausbildung zur Friseurin/ zum Friseur. Mit einem  $\chi^2 (15, N= 966) = 48,082, p= 0,001$  und einem CramerV = 0,129, p= 0,001 unterscheiden sich die Gruppen signifikant auf der

Unterrichtsebene als auch auf der Schulebene:  $\chi^2 (21, N= 966 )= 48,060, p=0,001; CramerV= 0,129, p= 0,01$ . Die Tabelle 15 gibt einen Überblick über die Zahl der Berufsschülerinnen/Berufsschüler die an dieser Studie teilgenommen haben und den dazugehörigen Antworthäufigkeiten, wobei auch hier die inhaltlich nicht verwertbaren Nennungen herausgerechnet wurden.

Ausbildungszweig der Berufsschule	Handel	BS Holzverarbeitung und Musikinstrumenten erzeugung	EDV und Metalle	Friseurin/Friseur
Zahl der Schülerinnen/Schüler	523	169	208	66
Zahl der verwertbaren Codings Unterrichtsebene	559	65	193	51
Zahl der verwertbaren Codings Schulebene	568	46	164	51

**Tabelle 15: Anzahl der Schülerinnen/Schüler der einzelnen Ausbildungszweige der Berufsschule**

#### Lernförderliche Aspekte auf Unterrichtsebene

Bei der Betrachtung der Häufigkeiten, zeigt sich, dass einige Kategorien gar nicht belegt sind und somit Werte von 0 erreichen, wie in der folgenden Abbildung 19 beim Fachwissen zu sehen ist. Vergleicht man alle vier Gruppen, so ist zuerkennen, dass die sozialen Beziehungen von größter Wichtigkeit sind, insbesondere das Verhältnis von Schülerin/Schüler-Lehrkraft. Die genauen Werte zur Grafik sind im Anhang tabellarisch abgebildet.

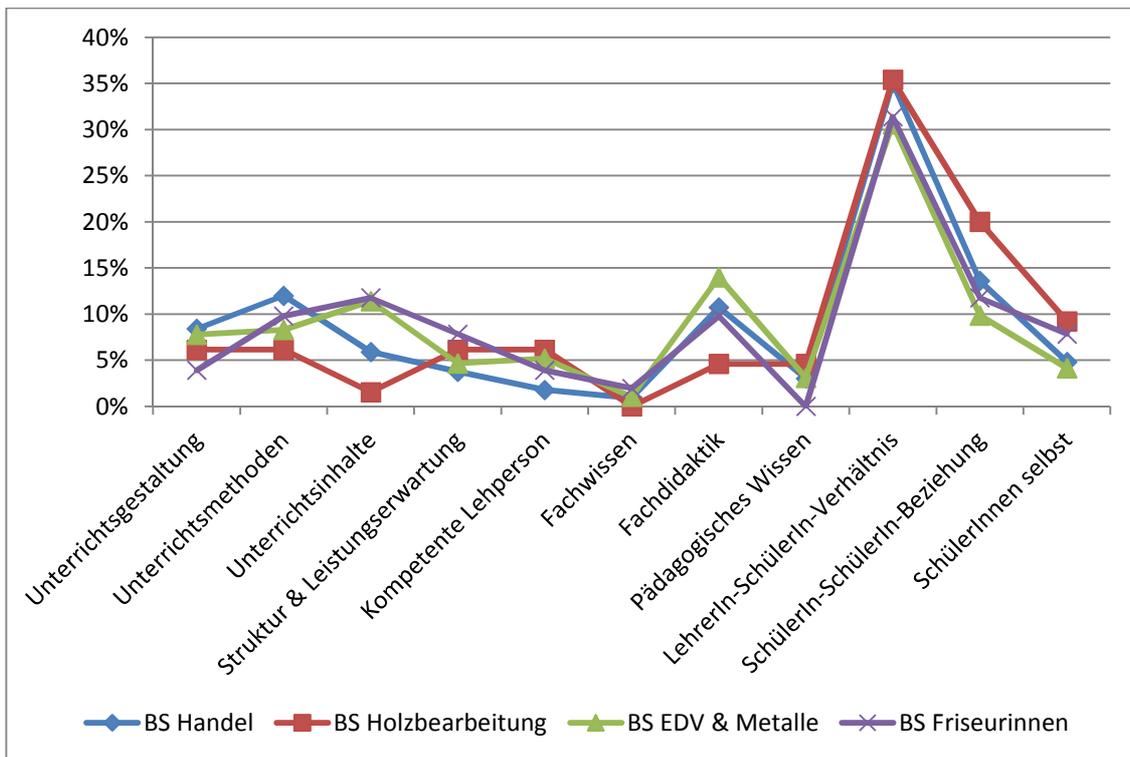


Abbildung 19: Häufigkeitenverteilung lernförderlicher Aspekte auf Unterrichtsebene im Vergleich der Berufsschulsparten

In allen Gruppen haben ungefähr ein Drittel Kategorien der Merkmale des Unterrichts genannt. Die Schülerinnen/Schüler des Zweigs Handel wünschten sich vermehrt eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung und vielfältige Unterrichtsmethoden. Interessante Unterrichtsinhalte und eine Klarheit in Struktur und Leistungserwartung war den angehenden Friseurinnen/Friseuren wichtig. Ob eine Lehrkraft über Fachwissen oder pädagogisches Wissen verfügt, spielt für die Schülerinnen/Schüler eine untergeordnete Rolle, allerdings über fachdidaktisches Wissen sollte sie verfügen. Ein gutes Verhältnis zu den Klassenkolleginnen/Klassenkollegen ist für die Schülerinnen/Schüler der Sparte Holzbearbeitung von größerer Bedeutung im Vergleich zu den anderen.

#### Lernförderliche Aspekte auf Schulebene

Vergleicht man die folgende Abbildung 20 mit der vorigen (Abbildung 19) sind Ähnlichkeiten zu erkennen. Das Verhältnis zur Lehrkraft steht wiederum an erster Stelle. Die sozialen Beziehungen verzeichnen die meisten Nennungen in allen Ausbildungssparten, also das Verhältnis der Schülerinnen/Schüler untereinander. In diesem Zusammenhang wurde in ähnlichem Ausmaß über alle Schulsparten, das Schulklima beschrieben. Die Kompetenzen der Lehrkraft, also Fachwissen und pädagogisches Wissen, aber auch fachdidaktisches Wissen sind nur selten bzw. teilweise gar nicht genannt worden. Die Anwendung verschiedener Unterrichtsmethoden ist für die

angehenden Friseurinnen/Friseure wichtig. Für die Schülerinnen/Schüler der Sparte Holzbearbeitung sind die Kategorien wie Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsinhalte von sehr geringer Bedeutung, wie sich aus den wenigen Nennungen ablesen lässt.

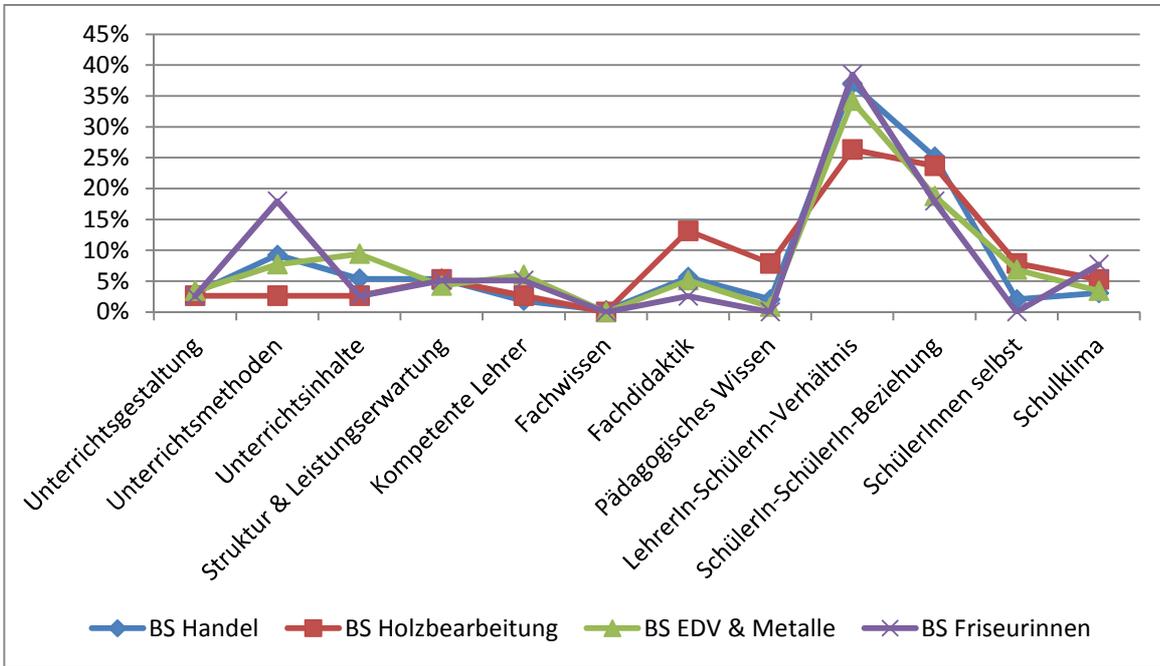


Abbildung 20: Häufigkeitenverteilung lernförderlicher Aspekte afu Schuleben-Teil 1 im Vergleich der Berufsschulsparten

Bei der Vorstellung einer Schule, wo sie gerne lernen, zeichnen sich Unterschiede der Gruppen ab. wie in Abbildung 21 zu sehen ist.

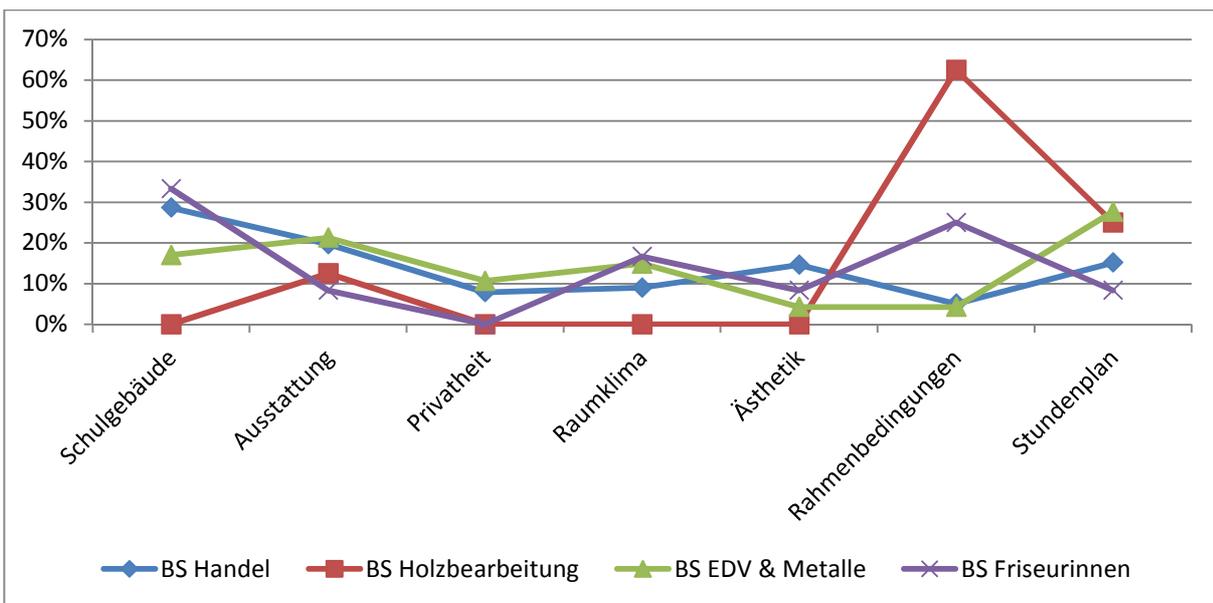


Abbildung 21: Häufigkeitenverteilung lernförderlicher Aspekte auf Schuleben - Teil 2 im Vergleich der Berufsschulsparten

Die Schülerinnen/Schüler der Sparte Holzbearbeitung heben sich mit ihren Nennungen bezogen auf die Kategorie Rahmenbedingungen in der Schule, wie z.B. die Klassenzusammensetzung, von den anderen Gruppen deutlich ab. Gemeinsam mit der Gruppe der Friseurinnen/Friseure äußerten sie sich nicht zur Kategorie Privatheit, wobei für die Schülerinnen/Schüler der Sparten Handel und EDV & Metalle das Angebot von Rückzugsräumen, laut ihrer Nennungen, ein Anliegen sein dürfte. Die Gestaltung des Schulgebäudes ist für die angehenden Friseurinnen/Friseure und den Schülerinnen/Schülern der Sparte Handel wichtiger als den beiden anderen Gruppen. Die Ausstattung der Schule, also das Vorhandensein von Lehr- und Lernmaterialien und die Funktionstüchtigkeit haben Schülerinnen/Schüler der Sparte EDV und Metalle als auch des Handels häufiger genannt als Schülerinnen/Schüler der Holzbearbeitung. Angehende Friseurinnen/Friseure und EDV-Spezialisten legen Wert auf ein angenehmes Raumklima, die ästhetische Gestaltung ist den Schülerinnen/Schülern der Sparte Handel von größerer Bedeutung.

## **7. Zusammenfassung & Diskussion**

In einem ersten Schritt werden die zuvor beschriebenen Ergebnisse zusammengefasst und mit der im ersten Teil beschriebenen Theorie in Beziehung gesetzt. Daraus werden in einem zweiten Schritt mögliche Erkenntnisse und deren Bedeutung für die Umsetzung praxisbezogener Maßnahmen und für zukünftige Forschungsideen dargelegt.

### **7.1. Ergebnisdiskussion**

Lebenslanges Lernen (LLL) ist eine wichtige Voraussetzung um in der heutigen Wissensgesellschaft mithalten zu können. Die rasch voranschreitenden Entwicklungen, wie gesellschaftliche, wirtschaftliche und technische Veränderungen erfordern eine Anpassung. Eine stetige Weiterentwicklung und Weiterbildung stellen eine wichtige Grundlage dar, um diesen Herausforderungen begegnen zu können (Schober et al, 2009; Lüftenegger, et al., 2012). Die hohe Aktualität dieses Themas ist auch ein politisches geworden, wie Projekte der EU zeigen (Europäische Kommission, 2000). Aus Sicht der Bildungspsychologie gibt es zwei grundlegende Faktoren für LLL: Zum einen die Bildungsmotivation und zum anderen die Fähigkeit selbstreguliertes Lernens (Schober et al, 2009). Neben dem Elternhaus, sind es Bildungsinstitutionen wie Kindergarten und Schule, deren zentrale Aufgabe es ist diese Fähigkeiten und Einstellungen zu vermitteln. Die schlechten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler bei internationalen Schulvergleichstests wie PISA und TIMMS (OECD, Programme for International Student Assessment) zeigen, dass dies leider nur in einem ungenügendem Maß gelingt. Aber auch in anderen Studien ist zu erkennen, dass Schülerinnen /Schüler große Mängel im Bereich der Bildungsmotivation aufweisen. Die abnehmende Freude und das nachlassende Interesse an Schule und Lernen (Spiel & Schober, 2002b; Eder, 2007) gibt Anlass nachzufragen, wie die Motivation und Lernbereitschaft der Kinder und Jugendlichen über die Schullaufbahn hinweg aufrechterhalten werden kann? Diese Fragestellung ist Ausgangspunkt für die in dieser Arbeit analysierten Antworten von 2008 Schülerinnen und Schülern. Als Betroffene von Bildungskonzepten und Unterricht sollen sie beschreiben, wie sie sich einen Unterricht oder eine Schule vorstellen, in der sie gerne lernen.

Mittels eines Onlinefragebogen haben die Schülerinnen/Schüler bei zwei offenen Fragen ihre Gedanken und Vorstellungen zu einem Unterricht oder einer Schule, in dem/der sie gerne lernen frei formulieren und beschreiben können. Diese unterschiedlichen und getrennten Aufgabenstellungen, Unterricht und Schule, sollen nicht nur unterrichtsbezogene Assoziationen begünstigen, sondern auch jene die allgemein mit dem Lebensraum Schule verknüpft sind. Durch

die offene Befragung ist es möglich, sich auf das für die Schülerinnen/Schüler Entscheidende zu konzentrieren und möglichen Einschränkungen vorzubeugen. Außerdem sollen mithilfe der Analyse mögliche Vorstellungen bestimmter Schülerinnen-/Schüler-Gruppen erhoben werden bzgl. Geschlecht, Alter und Schultyp.

Die Ergebnisse dieser Studie stellen mögliche Verbesserungsideen für eine zukünftige, hinsichtlich der Förderung von Kompetenzen LLL geeignete, Gestaltung von Unterricht und Schule dar. Die zur Analyse zur Verfügung stehenden Daten stammen von 2008 Schülerinnen und Schülern zwischen der neunten und 13. Schulstufe verschiedenen Schultyps, wie berufsbildende Schulen und berufsbildende mittlere und höhere Schulen. Trotz der hohen Teilnehmerzahl hält sich die Antwortquote in Grenzen. Während auf die erste Frage („Was macht einen Unterricht aus, in dem du gerne lernst?“) noch knappe 66% antworteten, waren es bei der zweiten Frage („Stell dir vor, du gehst in die Schule, in der du am besten lernst. Bitte beschreibe diese Schule.“) nur noch 58% der teilnehmenden Schülerinnen/Schüler. Ob dies an fehlendem Interesse der Schülerinnen/Schüler an dem Thema liegt, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Zu Bedenken ist, dass diese Fragen am Ende des Fragebogens stehen, für dessen Bearbeitung eine Gesamtdauer von 50 Minuten eingeplant war. Eine denkbare Erklärung für das geringe Antwortverhalten ist das geforderte Maß an Konzentration für die Bearbeitung, verstärkt durch möglichen Mangel an Lesekompetenz und fehlenden Deutschkenntnissen. Hinzu kommt der Mehraufwand für die Entwicklung und Formulierung eigenständiger Gedanken, bedingt durch die Methode der offenen Befragung. Das, aus Erkenntnissen der Schul- und Unterrichtsforschung, entwickelte Kategoriensystem wurde im Verlauf der Analyse adaptiert und erweitert. Die zum überwiegenden Teil nur einer Kategorie zuordenbaren Antworten der Schülerinnen/Schüler lassen vermuten, dass das Spektrum und die Differenziertheit ihrer Inhalte begrenzt ist. Unter Berücksichtigung dieses Wissens sind die Kategorien, insbesondere jene mit sehr wenigen Häufigkeitswerten, zu interpretieren. Beim Vergleich der Antworten finden sich, trotz der unterschiedlichen Fragestellung von Unterrichts- und Schulgestaltung, ähnliche Inhalte. Mit einer Schule, in der sie gerne lernen verknüpfen Schülerinnen/Schüler nicht nur Kriterien der architektonischen Gestaltung sondern auch allgemeine Aspekte der Unterrichts- und Schulebene. Aufgrund der Komplexität von Schule und Unterricht ist dies nicht verwunderlich und deckt sich mit Erkenntnissen der Schulforschung, die das Entstehen von Lernerfolgen als ein Zusammenspiel vieler Faktoren auf Schul- und Unterrichtsebene sieht (Scheerens & Bosker, 1997).

Die Auswertung der Befragung zeigte, dass die sozialen Beziehungen für die Schülerinnen/Schüler von größter Bedeutung sind. Sie wünschen sich ein gutes Verhältnis zur Lehrerin/zum Lehrer als

auch zu den Klassenkollegen. Dabei soll die Lehrkraft freundlich und nett sein und eine entspannte Lernatmosphäre schaffen. Das entspricht den Erkenntnissen wonach soziale Akzeptanz (Deci & Ryan, 1993) und ein positives Unterrichtsklima (Eder, 1996) das Wohlbefinden und die Motivation fördern. Auch in der Studie von Würzl (2013) haben sich die Schülerinnen/Schüler in erster Linie für eine soziale Eingebundenheit in der Klasse ausgesprochen, gefolgt von dem Wunsch nach einer kompetenten Lehrkraft.

Bezogen auf diese Arbeit wollen die Schülerinnen/Schüler eine Lehrkraft, die auf die individuellen Lernmöglichkeiten Rücksicht nimmt und die Bereitschaft zeigt, Inhalte mehrmals zu erklären bis sie von jedem einzelnen verstanden werden, und bei Lernproblemen hilft. Die Aussagen der Schülerinnen/Schüler beinhalten möglicherweise ihre bisherigen Erfahrungen mit Schule und Unterricht und führen zu der Annahme, dass sie vermehrt Probleme damit haben, die Unterrichtsinhalte erfassen zu können. Dem Unterrichtsgeschehen folgen zu können nimmt, laut Eder (2007) nach der Volksschule ab. Dies hat zur Folge, dass die Inhalte nicht mehr verstanden werden und 25% der Schülerinnen/ Schüler in der siebten Schulstufe sagen, dass sie sich oft nicht auskennen. Wenn etwas verstanden wird, im Sinne eines „Aha-Erlebnis“ kann in weiterer Folge Kompetenz erlebt werden. Aus diesen Formulierungen geht hervor, dass die Schülerinnen/Schüler willig sind die Inhalte zu verstehen, sie brauchen nur die entsprechende Begleitung. In solch förderndem Verhalten spiegelt sich die Motivation der Lehrkraft unterrichten zu wollen wieder, welche einige Schülerinnen/Schüler vermissen. Ein respektvoller Umgang mit den Schülerinnen/Schülern und Engagement für ihre persönlichen Bedürfnisse vermittelt Akzeptanz und Unterstützung (Sammons et al, 1995; Scheerens & Bosker, 1997).

Ähnliches Anliegen ist eine angenehme Klassengemeinschaft, charakterisiert durch nette Mitschülerinnen/Mitschüler die nicht nur Verständnis haben, wenn Fehler gemacht werden sondern auch helfen. Abgesehen von dem Wunsch nach sozialer Eingebundenheit, die von den Einstellungen und Haltungen der Lehrkraft und Klassenkollegen abhängig ist, wollen die Schülerinnen/Schüler ein kompetente Lehrpersonen, die den Inhalt nicht nur vermitteln sondern auch verständlich erklären kann. Auch wenn dieses Anliegen in engem Zusammenhang mit dem vorhergehenden steht, wo auf die individuelle Situation eingegangen werden soll, beschreibt es die fachdidaktische Kompetenzen einer Lehrkraft (Shulman, 1987). Ergänzt werden diese Anliegen von dem Wunsch mit Fehlern konstruktiv umzugehen in dem Sinne, dass die Schülerin/der Schüler nicht ausgelacht oder gerügt wird, und auch mal eine lobende Rückmeldung bekommt. Mit dieser wertschätzenden Feedbackkultur können Kompetenzerleben und Selbstvertrauen gefördert werden (Deci & Ryan, 2000). Entsprechend der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993)

wäre anzunehmen, dass Erleben von Autonomie am wichtigsten für die Schülerinnen/Schüler wäre. Sie wünschen sich zwar Möglichkeiten zu selbstständigem Lernen und Mitbestimmung bei den Unterrichtsinhalten, allerdings haben Nennungen bei diesen Kategorien ein geringeres Ausmaß als bei jenen die sich auf das Anliegen nach sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben beziehen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Würzl (2013) wo das Bedürfnis nach Selbstbestimmung für die Schülerinnen/Schüler ebenfalls weniger von Bedeutung ist als vergleichsweise die soziale Beziehung zu Klassenkolleginnen/Klassenkollegen und Lehrkräften.

Auch wenn die Nennungen bei der Frage, wie sich Schülerinnen/Schüler eine Schule vorstellen, auf die Gesamtgruppe gesehen gering ausfallen, zeichnen sich bevorzugte Wünsche in Bezug auf die Gestaltung einer Schule ab. An erster Stelle steht die moderne und ausreichende Ausstattung, inklusive Funktionsfähigkeit von technologischen Geräten und Lehrmaterialien. Nach Angaben der Schülerinnen/Schüler gibt es häufig zu wenige Computer für den Unterricht oder sie sind schon veraltet. Diesen Wunsch eines gut ausgestatteten Schulinventars konnte auch Würzl (2013) aus den Antworten der Schülerinnen/Schüler schließen.

Erst in weiterer Folge werden Gestaltungsmerkmale wie Ästhetik und angenehmes Raunklima beschrieben. Ganz allgemein soll die Schule modern, neu und neben der entsprechenden Ausstattung und Gestaltung auch sauber sein. Gemäße dem Wunsch nach Privatheit (Walden & Borrelbach, 2008) wären Räume zur Erholung und gemeinsamen Lernen hilfreich. In Anbetracht dessen, dass Fertigkeiten im IT-Bereich eine der Basisqualifikationen für LLL darstellt (Europäische Kommission, 2000) sollte es nicht an der dafür notwendigen Ausrüstung in den Schulen fehlen. Besonders für Jugendliche, die aufgrund ihrer privaten Lebenssituation keinen regelmäßigen Zugang zu Informationstechnologien haben, sind auf das Angebot in ihrer Schule angewiesen um im Sinne von LLL die entsprechenden Kompetenzen erwerben zu können. Die Tatsache, dass sich die Schülerinnen/Schüler über die Gestaltungsaspekte der Schule äußern, zeigt dass sie ihre physikalische Umgebung wahrnehmen und thematisieren. Dies deckt sich mit den Auffassungen der Forschung über architektonische Gestaltungsmöglichkeiten von Lernräumen (Jacobsen et al, 2008; Walden, 2008). Die Fragestellung führte bei einigen Schülerinnen/Schülern auch zu Assoziationen die im Bereich der Schulebene angesiedelt sind, wie die Zusammensetzung der Klasse oder die Stundeplangestaltung. Dabei ist ihnen wichtig auf eine kleinere Schülerinnen-/Schülerzahl in der Klasse als auch das Verhältnis von Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund zu achten. Für die Einteilung der Stunden wünschen sie sich die

anspruchsvollen Unterrichtsfächer am Vormittag und auf jeden Fall sollen immer Pausen eingeplant und auch eingehalten werden.

### **7.1.2. Unterschiede bezüglich Geschlecht, Alter und Schultypen**

Die in der Forschung festgestellten Unterschiede zwischen Geschlecht und Alter bei Schülerinnen/Schüler wurden zum Anlass genommen, die dieser Studie zugrundeliegende Antworten hinsichtlich dieser Kriterien auf mögliche Unterschiede zu analysieren.

Demnach zeigen Buben und Mädchen (Artelt et al., 2003; Spiel, 2006; Spiel & Schober, 2002b) als auch Schülerinnen/Schüler verschiedenen Alters (Jacobs et al., 2002; Schunk et al., 2008; Spiel & Schober, 2002b) Unterschiede betreffend der für Lebenslanges Lernen wesentlichen motivationalen Voraussetzungen. Haben sie auch unterschiedliche Vorstellungen von lernförderlichen Unterricht und lernförderlicher Schule?

Vergleicht man die Geschlechter, so sieht man, dass die Schülerinnen öfter geantwortet haben als die Buben. Hinsichtlich der Häufigkeiten der einzelnen Kategorien dürfte die soziale Akzeptanz in der Klasse, wie gute Klassengemeinschaft mit gegenseitiger Rücksichtnahme und Verständnis für die Mädchen von größerer Bedeutung sein. Ähnlich verhält es sich bei dem Wunsch nach einem guten Verhältnis zur Lehrperson. Maßgeblich wichtiger ist den Schülerinnen eine kompetente Lehrkraft, insbesondere im Bereich der fachdidaktische Kompetenz und der Einsatz unterschiedlicher Methoden wie auch Möglichkeiten zu selbstbestimmtem Lernen.

Im Rahmen der Gestaltungsmöglichkeiten für die Schule zeigen sich weniger Differenzen in den Antworthäufigkeiten. Allen gemeinsam ist das Anliegen eine moderne Schule zu haben wo auf Sauberkeit geachtet wird. Das Angebot an Rückzugsräumen und ein angenehmes, der Jahreszeit angepasstes Raumklima ist für Schülerinnen und Schüler gleichermaßen wichtig. Die Mädchen äußern sich des Öfteren zu Gestaltungsmerkmalen im Sinne der Ästhetik und die Ausstattung an Lehrmaterialien und technologischen Mitteln. Mit der Zahl an Aussagen zu schulbedingten Rahmenbedingungen wie Klassenzusammensetzung liegen beide Gruppen gleich auf. Anregungen zur Stundeplaneinteilung werden vermehrt von den Schülerinnen beschrieben.

Die Altersgruppen unterscheiden sich in den Kategorien der sozialen Eingebundenheit in der Klasse sowie bei den Inhalten und Methoden des Unterrichts. Die Schülerinnen/Schüler der mittleren Schulstufen haben ein stärkeres Bedürfnis nach einer guten Klassengemeinschaft und dem Verständnis von Seiten der Klassenkolleginnen/Klassenkollegen. Dieses Gefühl der Zugehörigkeit trägt zur Motivation (Deci & Ryan, 1993) als auch zum Wohlbefinden in der Schule

bei (Eder, 2007). Allen Gruppen ist der Wunsch gemein, ein gutes Verhältnis zur Lehrkraft zu haben, die ihnen gegenüber freundlich ist und für eine entspannte Lernatmosphäre sorgt. Je älter die Schülerinnen/Schüler sind, desto wichtiger ist die Nützlichkeit der Unterrichtsinhalte in Bezug auf das Leben und den Beruf. Gerade für jene der Altersgruppe 3 ist dieses Anliegen verständlich, stehen sie doch kurz vor dem Einstieg in den Beruf.

Auch der Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden und die Möglichkeit selbstbestimmten Lernens hat für die mittleren und älteren Schülerinnen/Schüler mehr Bedeutung als für die Jüngsten, ähnlich der Annahme von Simmony & Blyth (1987). Eine kompetente Lehrkraft die den Unterrichtstoff verständlich erklären kann, ist für alle Altersgruppen ein großes Anliegen. Ob sie aber über Humor verfügt ist nur für die Jüngeren von Bedeutung wie auch die Relevanz eines interessanten und spannenden Unterrichts.

Bei der Frage der Schulgestaltung dominieren bei den Kategorien der Unterrichtsgestaltung die sozialen Beziehungen. Die meisten Nennungen beziehen sich auf ein gutes Verhältnis zur Lehrkraft, nehmen aber mit steigendem Alter ab. Dies führt zur Annahme, dass für die älteren Schülerinnen/Schüler die Akzeptanz durch die Lehrerin/den Lehrer nicht mehr von so großer Bedeutung zu sein scheint wie bei den Jüngeren. An zweiter Stelle steht der Wunsch nach einer guten Klassengemeinschaft, wobei sich wieder die Ältesten weniger dazu äußerten.

Die Chance selbstbestimmt zu Lernen steigt im Gegensatz dazu mit zunehmendem Alter. Die Vermittlung von interessanten und nützlichen Unterrichtsinhalten sind in für die Altersgruppe 1 und 3 von gleichem Ausmaß wichtig. Zu den Gestaltungsmerkmalen der Schule haben sich die Schülerinnen/Schüler der Altersgruppe 1, im Vergleich zu den anderen Gruppen, häufiger geäußert. Ein modernes und sauberes Schulgebäude wünschen sich alle Schülerinnen/Schüler in einem ähnlichen Maße. Auf eine zeitgemäße und funktionierende Ausstattung legen die jüngeren Schülerinnen/Schüler mehr Wert, insbesondere bei der Ausstattung von Sessel und Tischen. Das Bedürfnis nach Privatheit, wie Räume für Erholung und Rückzug, steigt mit den Altersstufen. Ein angenehmes Raumklima und ästhetische Gestaltungsmerkmale werden häufiger von den jüngeren genannt. Die Angaben der Schülerinnen/Schüler zeigen, dass sie sehr wohl Ansprüche an ihre Lernumgebung stellen und diese sich im Laufe des Alters verändern. Übereinstimmend mit der Stage-Environment-Fit Theorie (Eccles & Midgley, 1989) wird die Forderung nach einer den Bedürfnissen der Schülerinnen/Schülern gestalteten Lernumgebung unterstrichen. Der Bedarf nach flexiblen und adaptiven Gestaltungselementen, um im Sinne einer reagierenden Lernumgebung die Motivationspotentiale zu fördern wird deutlich (Eccles, Wigfield et al., 1993).

Aus den Überlegungen heraus, dass vor allem lernschwache Schülerinnen/Schüler eine Berufsschule besuchen und dem Umstand, dass Bildungsmotivation eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen darstellt, hat sich die Frage entwickelt, ob Schülerinnen/Schüler verschiedenen Schultyps unterschiedliche Vorstellungen von lernförderlichen Schul- und Unterrichtsbedingungen haben.

Vergleicht man die Gruppe der Berufsschulen mit jener der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ergeben sich aus dieser Studie nur geringe Unterschiede. Einzig im Bedürfnis nach sozialer Akzeptanz in der Klasse heben sich die Schülerinnen/Schüler der Berufsschule von der Gruppe der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ab. Demnach wünschen sie sich verstärkt ein angenehmes Klassenklima, gestützt von verständnisvollen und hilfsbereiten Klassenkolleginnen/Klassenkollegen. Im Rahmen des Modells der dualen Ausbildung treffen sich die Schülerinnen/Schüler der BS nur ein- bis zweimal in der Woche, oder überhaupt nur alle paar Monate im Klassenverband, während die Schülerinnen/Schüler der BMHS fast täglich zusammen arbeiten und lernen. In dieser kurzen Zeit ist es für Schülerinnen/Schüler der BS schwierig Beziehungen aufzubauen (Eder & Haider, 2012) und seinen Platz in der Gruppe zu finden. Das Verhältnis zur Lehrkraft ist den Schülerinnen/Schülern beider Gruppen ein großes Anliegen. Die Lehrperson soll freundlich sein und eine entspannte Lernatmosphäre schaffen, wobei für Schülerinnen/Schüler der BS auch wichtig ist, dass sie Unterstützung und Hilfe bei Lernproblemen bekommen und auf individuelle Lernsituationen eingegangen wird. Alle sprechen sich für eine Lehrperson aus, die ihren Unterrichtsstoff verständlich erklären kann. Die Schülerinnen/Schüler der BS wollen im Sinne der Selbstbestimmung mehr Freiheiten im Unterricht, wie die Möglichkeit zu Essen oder Trinken als auch Musik hören zu können. Die Schülerinnen/Schüler der BMHS äußerten häufiger den Wunsch nach einem Praxisbezug der Unterrichtsinhalte im Gegensatz zu jenen der BS. Eine mögliche Erklärung wäre, dass in der Berufsschule in erster Linie berufsspezifische Grundlagen vermittelt werden, die die Lehrlinge im Arbeitsalltag brauchen, wodurch der Bezug der Unterrichtsinhalte auf ihren zukünftigen Beruf mehr gegeben ist. In den Schulen der BMHS werden auch allgemeinbildende Fächer unterrichtet mit dem Ziel eventuell mit einer Reifeprüfung abzuschließen. Bezüglich der Gestaltungsmöglichkeiten in der Schule äußerten sich durchgehend die Schülerinnen/Schüler der BMHS häufiger. Dies könnte in Zusammenhang damit stehen, dass sie um ein vielfaches mehr Zeit in der Schule verbringen im Gegensatz zu den Schülerinnen/Schülern der BS. Durch ihre tägliche Anwesenheit hat die physikalische Umgebung einen größeren Einfluss auf ihre Wohlbefinden und ihre Stimmung. Während in beiden Gruppen ein modernes und sauberes Gebäude von Bedeutung ist, haben Gestaltungsmerkmale wie

Ästhetik und Raumklima für die Schülerinnen/Schüler der BMHS einen etwas höheren Stellenwert. Alle gemeinsam wünschen sich eine moderne und funktionstüchtige Ausstattung mit technologischen Geräten und ihres (täglichen) Arbeitsplatzes wie Sessel und Tische.

## **7.2. Methodendiskussion**

Die Methode der offenen Befragung hat den Vorteil, dass die Schülerinnen/Schüler frei und ohne Vorgaben ihre Vorstellungen von lernförderlicher Lernumgebung formulieren können. Das offene Antwortformat regt zur uneingeschränkten Assoziationsentwicklung an und verringert die Gefahr der Beeinflussung. Zugleich werden jene Gegebenheiten wiedergegeben die den Befragten vertraut sind. Diese Vorteile sprechen für den Einsatz der Methode um die individuellen Erwartungen, Wünsche und Bedürfnisse der Schülerinnen/Schüler bezüglich ihrer Lernumgebung zu erfassen.

Angesichts des durchschnittlichen Antwortverhaltens bei dieser Studie stellt sich aber die Frage, ob das offene Antwortformat wirklich für diese Studie am besten geeignet ist. Über die möglichen Ursachen können nur Vermutungen angestellt werden.

Der Umstand, dass Schule ein bewertendes System ist, erzeugt eine innere Anspannung. Dieses Gefühl ständig unter Beobachtung zu sein, fördert die Angst vor negativen Rückmeldungen und Vermeidungsverhalten. Die Befragung innerhalb dieses Rahmens und ein eventueller Zweifel das die Vertraulichkeit der persönlichen Angaben nicht gewahrt wird, sind für das Antwortverhalten nicht förderlich.

Die Möglichkeit der freien schriftlichen Formulierung erfordert Konzentration und Anstrengung, da der Befragte seine Ideen erst in Worte fassen und schriftlich in Worte fassen muss. Die Menge an schriftlichem Text ist zum einen abhängig von der Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen/Schüler aber auch deren sprachlicher Kompetenzen. Auch wenn die Fragestellung dem Sprachverständnis entgegenkommt, erfordert die Beantwortung ein Mindestmaß an Deutschkenntnissen insbesondere Schreibsprache, im Gegensatz zu Ratingskalen oder vorgefertigten Antwortformaten. Durch die meine persönliche Anwesenheit bei der Befragung konnte ich beobachten, dass die Zeitspanne zur Beantwortung des gesamten Fragebogens für viele Schülerinnen/Schüler als zu lang erlebt wurde und aus Mangel an Konzentration die offenen Fragen, am Ende des Fragebogens, gar nicht oder nicht sinnvoll beantwortet wurden. Hinzu kommt, dass die Inhalte der Antworten wenig differenziert sind und meist nur ein Thema betreffen. Vielleicht wäre es für zukünftige Befragungen sinnvoll auf den Aspekt der Zeit in

Zusammenhang mit der Konzentrationsspanne zu achten und die Vielfältigkeit anzuregen. Aufgrund der Wiederholungen der Themen der Unterrichtsgestaltung, trotz unterschiedlicher Fragestellung, könnte eine kombinierte Frage die Schul- und Unterrichtsgestaltung zugleich abdeckt förderlich sein. Die in der Studie vorgenommene Trennung der Schul- und Unterrichtsebene entspricht nicht den vorhandenen Rahmenbedingungen und ist auch aus Sicht der Forschung nicht hilfreich.

## **8. Ausblick**

Die Notwendigkeit von Änderungsmaßnahmen im Bildungssystem wird nicht nur durch die Forschung, die die mangelhafte Förderung von Bildungsmotivation in Schulen aufzeigt bestätigt. Es sind auch die erschreckend hohen Zahlen an Schulabgängern, denen es an grundlegenden Kompetenzen fehlt, wodurch ihnen der Zugang zu Bildungsabschlüssen und dem Arbeitsmarkt erschwert wird (Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012). Von Seiten der Wissenschaft und Politik gibt es seit vielen Jahren Verbesserungsansätze, doch ob diese den Bedürfnissen der Schülerinnen/Schüler gerecht werden ist fraglich. Diese Studie stellt die Sichtweise der Schülerinnen/Schüler in den Mittelpunkt. Obgleich das Antwortverhalten zahlenmäßig eher durchschnittlich ausgefallen ist, lassen sich klare Umsetzungsideen über lernförderliche Bedingungen erkennen.

Für die Schülerinnen/Schüler nimmt die Lehrperson eine wichtige Funktion im Lernprozess ein. In erster Linie wünschen sich die Schülerinnen/Schüler eine Lehrkraft die Freude am Unterrichten hat und auch diese in einer entspannten Lernatmosphäre ohne Druck vermittelt. Sie soll auf freundliche Art auf die individuellen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen/Schüler eingehen und Hilfe und Unterstützung anbieten, damit jeder den Unterrichtsstoff erfassen kann. Solch ein wertschätzender und respektvoller Umgang mit Fehlern und Schwächen ist den Schülerinnen/Schülern wichtig. Mit diesen Beschreibungen wird klar, welche ausgesprochen wichtige Rolle die Lehrkraft bei der Entwicklung von Lerneinstellung und Motivation der Schülerinnen/Schüler hat. Den oben genannten Ansprüchen, die an die Lehrer gestellt werden, sollte schon in der Lehrerinnen-/Lehrerausbildung Rechnung getragen werden indem ihnen ihr Einfluss bewusst gemacht wird, und sie die Bedeutung der Motivation erkennen und verstehen. Für die im Beruf stehenden Lehrer sollten Lehrer-Trainingsprogramme wie TALK (Schober, Finsterwald, Wagner, & Spiel, TALK - A training program to encourage lifelong learning in school.,

2007) die ihnen Kompetenzen vermitteln wie sie im Unterrichtsalltag Bildungsmotivation fördern können, angeboten werden.

Die soziale Akzeptanz in der Klasse hat für die Schülerinnen/Schüler einen ähnlich hohen Stellenwert. Dabei wird ein gutes Klassenklima, das von gegenseitigen Respekt und Verständnis geprägt ist beschrieben. Die Auswirkungen der Peer-Group auf die Motivation und Wohlbefinden finden sich in wissenschaftlichen Studien. Umso wichtiger ist die Förderung der sozialen und interkulturellen Kompetenz im Rahmen des Unterrichts, durch Projekte oder spezielle Programme (z.B. WISK: Strohmeier, Atria, & Spiel, 2008). Aber schon einfachste Methoden zum kooperativen Arbeiten ermöglichen den Schülerinnen/Schülern in Interaktion zu treten. Mit der Umsetzung dieser Methoden, sowie auch Gelegenheiten zum selbstbestimmten Lernen, bringen räumliche Anforderungen mit sich, wie eigene Räume für die Schülerinnen/Schüler zum Lernen aber auch als Rückzugsmöglichkeit.

Jede Schule sollte ihre Verantwortung wahrnehmen und im Rahmen ihrer Handlungsmöglichkeiten tätig werden. Die Entwicklung einer Evaluationsmethode, in deren Rahmen die Schülerinnen/Schüler ihre Ideen und Vorstellungen vorbringen können um in weiterer Folge die gemeinsam mit den Lehrenden erarbeitenden Verbesserungsmöglichkeiten umzusetzen wäre ein erster Ansatz. Dies setzt allerdings Reflexions- und Veränderungsbereitschaft wie auch Teamfähigkeit im Lehrerkollegium voraus.

## 9. Abstrakt

Aufgrund der gesellschafts- bzw. der bildungspolitischen Brisanz sowie um das europaweite Bildungsziel des „lebenslangen Lernens“ (LLL) besser fördern zu können, sollte der Schule eine wichtige zentrale Funktion zukommen. Als ein früher Ort des Lernens müsste dementsprechend hier die Grundsteinlegung für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts LLL gelegt werden. Aufgrund der vorhandenen Defizite der österreichischen Schülerinnen/Schüler in den grundlegenden Bereichen Motivation und Lernfreude ist es vor allem notwendig, die diesbezüglichen Bedingungen in Schule und Unterricht zu optimieren. Das Ziel dieser Studie ist, aus der Perspektive der Schülerinnen/Schüler lernförderliche Bedingungen in Schule und Unterricht zu erfassen. Mit der Methode der offenen Befragung formulierten 2008 Schülerinnen/Schüler (berufsbildende mittlere und höhere Schulen sowie der Berufsschule) ihre Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf eine motivations- und lernfördernde Unterrichtsführung bzw. der Schulsituation. Anschließend wurden unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse die Angaben der Schülerinnen/Schüler ausgewertet.

Gemäß den Angaben der befragten Schülerinnen/Schüler spielt die Lehrperson in Bezug auf die Lernmotivation eine zentrale Rolle. Vor allem erscheinen die den Schülerinnen/Schülern entgegengebrachte Haltung (Eingehen auf individuelle Lernmöglichkeiten, Schaffung einer entspannten Lernatmosphäre etc.) sowie die eigenen Kompetenzen (Fähigkeit den Unterrichtsstoff verständlich zu vermitteln, Fachwissen im eigenen Unterrichtsfach etc.) der Lehrperson maßgeblich. Aber auch ein gutes Klassenklima (hilfsbereiter und respektvoller Umgang untereinander) ist dem Großteil der Schülerinnen/Schüler ein Anliegen. In einem weiteren Schritt wurden die Antworten hinsichtlich der verschiedenen Schulstufen und -typen miteinander verglichen, wobei sich hier keine gravierenden Unterschiede ergaben. Bei der Betrachtung der Geschlechtergruppen zeigte sich, dass Mädchen einen größeren Wert auf ein gutes Verhältnis zur Lehrperson als auch zu den Klassenkolleginnen/Klassenkollegen legen. Zudem äußerten sie im Vergleich zu den Buben häufiger den Wunsch nach einer kompetenten Lehrkraft. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit die Bedürfnisse bzgl. der Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung von Unterricht und Schule in einem stärkeren Maße zu berücksichtigen.

Due to the social and the political sensitivity regarding education as well as to better support the European educational goal of "lifelong learning" (LLL), the school should play a central role in enabling LLL. As it is an early learning place, the school should be understood as the building block for a successful implementation of the concept of LLL. Due to the existing deficits of Austrian pupils in the fundamental areas of motivation and pleasure in learning, it is especially necessary to optimise the relevant requirements in schools and education. The aim of this study is to identify conditions, which are conducive to learning in schools from the perspective of pupils. By means of a survey among 2008 pupils (BMHS and BS), the students formulated their ideas and expectations with respect to a motivational and learning conducive teaching leadership and school situation. Subsequently, the details of the pupils were evaluated using the qualitative content analysis. According to the data, the teacher plays a central role regarding the learning motivation of the pupils. Especially the attitude towards the pupils (responding to individual learning opportunities, creating a relaxed learning atmosphere, etc.) and the competencies (able to teach in a comprehensible way, expertise in special subject, etc.) of the teachers seem to be very important. Also a good classroom climate (more helpful and respectful interaction with each other) is a concern to the majority of the pupils. In a further step, the answers of the various school levels and types were compared to each other; no major differences were identified. When looking at the gender, it became apparent that girls attach much more importance on a good relationship with the teacher and class colleagues. In addition, they expressed, compared to boys, more often the desire for a competent teacher. The results underline the necessity to more strongly consider the needs of pupils regarding the learning conditions when designing teaching and educational facilities.

## 10. Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F., & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf-seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*. Opladen: Leske & Budrich.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special education*, 17, S. 86-95.
- Artelt, C., Baumert, J., & Julius-McElvany, N. (2003). *Learners for life: Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell*. Stuttgart: Klett.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469-520.
- Baumert, J., Klieme, E., & Bos, W. (2000). Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn-Die Herausforderung von TIMSS für die Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts. In E. Klieme, & J. Baumert, *TIMSS-Impulse für Schuel und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 11-42). Bonn: BMBF.
- Bell, P., Fisher, D., Baum, A., & Greene, T. (2001). *Environmental Psychology*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- BMBF. (2015). *Bildungswege in Österreich*. Abgerufen am 28. 08 2015 von <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege.html>
- Boekarts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. . *International Journal of Educaional Research*, 31, S. 445-457.
- Borich, G. (2007). *Effective Teaching Methods. Research-based practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (Bd. 4th ed). Heidelberg: Springer.

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Hans Huber.
- Bromme, R., & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper, & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 803-819). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A., & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp, & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 269-355). Weinheim: Beltz.
- Brophy, J. (2000). *Teaching - Educational Practices Series -1*. Geneva: International Bureau of Education .
- Bruneforth, M., Weber, C., & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationale Bildungsbericht Österreich 2012* (Bd. 2, S. 189-228). Graz: Leykam.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W., & Tsai, Y.-M. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel, & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. (S. 54-82). Münster: Waxmann.
- Budde, J., & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Buff, A. (2001). Warum lernen Schülerinnen und Schüler? Eine explorative Studie zur Lernmotivation auf der Basis qualitativer Daten . *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 33, S. 154-164.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness Developing a differentiated model*. London: Routledge Falmer.
- Clausen, M., Schnabel, K., & Schröder, S. (2002). Konstrukte der Unterrichtsqualität im Expertenurteil. *Unterrichtswissenschaften* 30(3), S. 246-260.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. . *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), S. 37-46.
- Darling-Hammond, L., Berry, B., & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence . *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), S. 57-77.
- Deci, E., & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*. 39, S. 223-238.

- Deci, E., Ryan, R., & Williams, G. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and the individual difference*, S. 165-183.
- Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. (1981). An Instrument to Assess Adults' Orientations Toward Control Versus Autonomy With Children: *Journal of Educational Psychology* 73, S. 642-60.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, S. 54-67.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, S. 73-92.
- Ditton, H. (2002). Unterrichtsqualität-Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaften*, 30(3), S. 197-212.
- Ditton, H. (2007). Kompetenzdiagnostik bei Übergangentscheidungen. In M. Prenzel, I. Goglin, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften: Sonderheft 8* (S. 187-199). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dohmen, G. (. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Döhrmann, M., Kaiser, G., & Blömeke, S. (2010). Messung des mathematischen und mathematikdidaktischen 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. 169-196). Münster: Waxmann.
- Earthman, G. (2002). *School Facility Conditions and Academic Achievement*. Los Angeles: UCLA's Institute for Democracy, Education and Access (IDEA).
- Eccles, J., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames, & R. Ames (Hrsg.), *Research on motivation in education: goals and cognitions* (S. 139-186).
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993a). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), S. 90-101.

- Eccles, J., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D., & Feldlaufer, H. (1993b). Negative effects of traditional middle schools on students`motivation. *The Elementary School Journal* 93, S. 553-574.
- Eder, F. (1992). Schulklima und Entwicklung allgemeiner Interessen in der Schule. In A. Krapp, & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen Leistung* (S. 165-194). Münster: Aschendorff.
- Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an weiterführenden Schulen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft* 30(3), S. 213-229.
- Eder, F. (Hrsg.). (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Innsbruck: Studienverlag.
- Eder, F. (2009). Schul- und Klassenklima. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 600-631).
- Eder, F., & Haider, G. (2012). Schulqualität und Befinden im Kontext des familiären Hintergrunds der Familie der Schülerinnen und Schüler. In *PISA 2009: Nationale Zusatzanalyse für Österreich* (S. 99-130). Waxmann.
- Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. *Entwicklung im Grundschulalter*, S. 225-240.
- Europäische Kommission. (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Evans, G. (2006). Child development and physical environment. *Annu. Rev. Psychology*, 57, S. 423-451.
- Fend, W. (1977). *Schulklima*. Weinheim: Beltz.
- Flade, A. (2008). *Architektur psychologisch betrachtet*. Bern: Hans Huber.
- Frenzel, A., Goetz, T., Lüdtke, O., & Pekrun, R. (2009). Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), S. 705-716.
- Frieling, H. (1990). *Gesetz der Farbe*. Göttingen, Zürich: Muster-Schmidt Verlag.
- Gasteiger-Klicpera, B., & Klicpera, C. (1997). Aggressivität und soziale Stellung in der Klassengemeinschaft. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie* 25(3), S. 139-150.

- Gifford, R. (2007). *Environmental psychology: Principles and practices* (4. Aufl.). Colville: Optimal Books.
- Ginsburg-Block, M., Rohrbeck, C., & Fantuzzo, J. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), S. 732-749.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierter Untersuchungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. (D. Rost, Hrsg.) Münster: Waxmann.
- Haahr, J., Nielsen, T., Hansen, M., & Jakobsen, S. (2005). *Explaining student performance: Evidence from the international PISE, TIMMS and PIRLS surveys*. o.O.: Danish Technological Institute.
- Hannover, B. (2008). Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In A. Renkl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 339-388). Bern: Huber.
- Hannover, B., & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zugunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25*(2), S. 89-103.
- Hartig, T., & Staats, H. (2003). Restorative Environments. *Journal of Environmental Psychology, 23*, S. 103-107.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion 11*, S. 101-120.
- Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. (K. Reich, & H. Thomas, Hrsg.) Stuttgart: Klett.
- Helbig, M. (2010). Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62*(1), S. 93-111.
- Hellbrück, J., & Fischer, M. (1999). *Umweltpsychologie. Ein Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2002). Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima - Perspektiven und Sackgassen. *Unterrichtswissenschaft 30*(3), S. 261-277.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität-Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Erhard Friedrich Verlag.
- Helmke, A., Helmke, T., Schrader, F., Wagner, W., Klieme, E., Nold, G., & Schröder, K. (2008). Wirksamkeit des Englischunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und*

- Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI Studie* (S. 382-397). Weinheim: Beltz.
- Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), S. 88-140.
- Hunt, D. (1975). Person-environment interaction: A challenge found wanting before it was tried. *Person-environment interaction: A challenge found wanting before it was tried.* , S. 209-230.
- Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D., Eccles J.S, & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), S. 509-527.
- Jacobsen, T., Miesler, L., Riesel, A., & Schönheit, A. (2008). Evaluation of school architecture postoccupancy. *Psychological Reports*, 102(3), S. 848-854.
- Kaiser, F.-J., & Kaminski, H. (2012). *Methodik des Ökonomieunterrichts: Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klatte, M., Meis, M., Janott, C., Hilge, C., & Schick, A. (2002). Zum Einfluss der Sprachverständlichkeit auf kognitive Leistungen. Eine Studie mit Grundschulkindern. *Fortschritte der Akustik*, 28, S. 474-475.
- Kleberg, J. (1994). Über die Qualität von Lernräumen. *Bildung und Erziehung*, 47, S. 29-36.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., . . . Stanat, P. (2010). *PISA 2009-Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme, & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43-57). Bonn: BMBF.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, S. 161-173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57(1), S. 127-151.
- Köller, O., Baumert, J., & Neubrand, J. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In J. Baumert, W. Bos, & R.

- Lehmann (Hrsg.), *Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Oplade.
- Krüger, M. (2009). *Temperaturwirkung von Farben: Exemplarisch dargestellt am Warm-Kalt-Kontrast und dessen Einsatz in der bildenden Kunst*. Tu Dresden: Philosophische Fakultät.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: Verlage für Sozialwissenschaften.
- Kunter, M., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Jordan, A., . . . Tsai, Y.-M. (2006). Mathematikunterricht in der PISA-Klassen 2004; Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, . . . U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchung zur Kompetenzentwicklung im Verlauf des Schuljahres* (S. 161-194). Münster.
- Laczko-Kerr, I., & Berliner, D. (2002). The effectiveness of "Teach for America" and other under certified teachers on student academic achievement: A case of harmful public policy. . *Educational Policy Analysis Archives* 10(37), S. 1-52.
- Lamnek, S. (2007). *Qualitative Sozialforschung, Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lehmann, H. (2003). *Geschlechtergerechter Unterricht. Praxisreflexion von Sprachlehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51*, S. 47-70.
- Lüftenegger, M., Schober, B., Van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal—Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils?. *Learning and Instruction*, 22(1), S. 27-36.
- Maslach, C., & Leiter, M. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe, & M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A sourcebook of international research and practice* (S. 295-303). Cambridge, UK.
- Matthews, J., Ponitz, C., & Morrison, F. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*; 101(3), S. 689-704.
- Maxwell, L. (2003). Home and school density effects on elementary school children. The role of spatial density. *Environment and Behavior*, 35(4), S. 566-578.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

- Müller, M. (2012). Innenraumgestaltung von Schulen. In V. Schneider, E. Adelt, A. Beck, & O. Decka (Hrsg.), *Materialien zum Schulbau - Pädagogische Architektur und Ganzttag. Teil 1* (S. 39-40). Münster: ISA e.V.
- Nasar, J. (1997). New developments in aesthetics for urban design. In G. Moore, & R. Marans (Hrsg.), *Advances in environment, behavior, and design* (S. 151-193). New York: Plenum Press.
- Neill, S., & Etheridge, R. (2008). Flexible learning spaces: The integration of pedagogy, physical design, and instructional technology. *Marketing education review*, 18(1), S. 47-53.
- Nevo, O., Aharonson, H., & Klingman, A. (1998). The development and evaluation of a systematic program for improving sense of humor. In W. Ruch (Hrsg.), *The sense of humor. Explorations of a personality characteristics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- OECD. (2000). *Motivating students for lifelong learning. What works in innovation and education*. Paris: OECD.
- OECD. (2000). *Where Are The Ressources for Longlife Learning?* Paris: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009. Ergebnisse:Zusammenfassung*. Paris: OECD.
- OECD. (13. 07 2015). CELE-Organising Framework on Evaluating. Von [www.oecd.org/edu/facilities/evaluatingquality](http://www.oecd.org/edu/facilities/evaluatingquality) abgerufen
- Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2002). Framing students' mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In G. Leder, E. Pehkonen, & G. Toerner (Hrsg.), *Beliefs - ha hidden variable in mathematics education?* (S. 13-38). Springer Netherlands.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivational psychology of human development* (S. 143-163). Oxford: Elsevier.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. (2006). Greater Strenghts of character and recovery from illness. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), S. 17-26.
- Rheinberg, F. (1989). *Zewck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Riedl, A. (2004). *Grundlagen der Didaktik*. Franz Steiner Verlag.
- Rißland, B. (2002). *Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rittelmeyer, C. (1994). *Schulbauten positiv gestalten: wie Schüler Farben und Formen erleben*. Wiesbaden, Berlin: Bauverlag.
- Rivlin, L., & Weinstein, C. (1984). Educational issues, school settings, and environmental psychology. *Journal of Environmental Psychology*, 4, S. 347-364.

- Rogger, K. (2007). Sinnliche Gestaltung im Schulbau: Raum, Farbe, Material, Licht, Akustik. In j. Watschinger, & J. Kühebacher (Hrsg.), *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen - Neue Räume* (S. 131-140). Bern: h.e.p.
- Rowan, B., Chiang, F.-S., & Miller, R. (1997). Using research on employees`performance to study the effects of teachers on students`achievement. *Sociology of Education*, 70, S. 256-284.
- Ryan, R. (1996). Psychological needs and the facilitation of integrative process. *Journal of Personality*, 63, S. 397-427.
- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization:examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and social psychology*,57, S. 749-761.
- Ryan, R., & Grolnick, W. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Jornal pf Personality and Social Psychology*, 50 (3), S. 550-558.
- Ryan, R., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, S. 736-750.
- Sammons, P., Hillmann, J., & Mortimore, P. (1995). *Sammons, PKey characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Institute of Education.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of Process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, S. 61-80.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling. Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness* . Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J., Seidel , T., Witziers, B., Hendriks, M., & Doornekamp, G. (2005). *Positioning and validating the supervision framework*. Enschede: Universitiy of Twente.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (2008). Lernmotivation und Interesse. In W. Schneider, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 38-49). Hogrefe: Göttingen.
- Schiefele, U., & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 8, S. 1-13.
- Schmitz, B. (2001). Self Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. Eine prozessanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 15, S. 181-197.

- Schmitz, B. (2003). Selbstregulation - Sackgasse oder Weg mit Forschungsperspektive? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3/4), S. 221-232.
- Schmitz, G., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Pädagogische Psychologie*, 14(14), S. 12-25.
- Schmotz, B., Felbrich, A., & Kaiser, G. (2010). Überzeugungen angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. 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. 279-305). Münster: Waxmann.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., & Spiel, C. (2007). TALK - A training program to encourage lifelong learning in school. *Zeitschrift für Psychologie*, 215(3), S. 183-193.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., & Spiel, C. (2009). Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbsterguliertem Lernen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 121-139).
- Schoenfeld, A. (2000). Models of the teaching process. *Journal of Mathematics Behavior*, 18, S. 243-261.
- Schunk, D., & Pintrich, P. (2008). *Motivation in education: theory, research and applications* (Bd. 3). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Schütz, G., Ursprung, H., & Wößmann, L. (2008). Education Policy and Equality of Opportunity. *Kyklos* 61(2), S. 279-308.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), S. 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of . *Harvard Educational Review*, 57(1), S. 1-22.
- Simmons, R., & Blyth, D. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorn, NY: AldineTransaction.
- Specht, W. (2009). Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbereich Österreich* (Bd. 2). Graz: Leykam.

- Spiel, C. (2006). Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen-eine Herausforderung für Schule und Hochschule?. In R. Fatke, & H. Merkens (Hrsg.), *Bildungs über die Lebenszeit* (S. 85-96). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spiel, C., & Schober, B. (2002a). Lebenslanges Lernen als Ziel: zur systematischen Förderung von Bildungsmotivation. *Erziehung und Unterricht*, 10/10, S. 1282-1293.
- Spiel, C., & Schober, B. (2002b). 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., Schabmann, A., Popper, V., Kühn, C., & Pitro, U. (2010). *Lebensraum Schule: Innovationspotentiale in der österreichischen Schullandschaft. Abschlussbericht*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Spiel, C., Schober, B., & Finsterwald, M. (2011). Brave Mädchen - böse Buben? Genderstereotype in der Bildungssozialisation. In G. Magerl, R. Neck, & C. Spiel (Hrsg.), *Wissenschaft und Gender* (S. 81-97). Wien: Böhlau.
- Spiel, C., Wagner, P., & Fellner, G. (2002). Wie lange arbeiten Kinder zu Hause für die Schule? Eine Analyse in Gymnasium und Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 34, S. 125-135.
- Staub, F., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94, S. 344-355.
- Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J., & Macgyvers, V. (2001). Teachers' belief and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17, S. 213-226.
- Strohmeier, D., Atria, M., & Spiel, C. (2008). WiSK: Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. *Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen*, S. 214-230.
- Svecnik, E. (2004). Welche Kompetenzen sollen in der Schule vermittelt werden? Auf dem Weg zu Orientierungsstandards. In bm:bwk (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen* (S. 189-204). Innsbruck: Studienverlag.
- Tulis, M., Grassinger, R., & Dresel, M. (2011). Adaptiver Umgang mit Fehlern als Aspekt der Lernmotivation und des selbstregulierten Lernens von Overachievern. In M. Dresel, & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (S. 29-52). Berlin: Lit Verlag.

- Turner, J., Meyer, D., Midgley, C., & Patrick, H. (2001). *The relationship between teachers' affective discourse and students' approach and avoidance beliefs and behaviors in mathematics: What happens in high mastery/ high performance classrooms?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Vallerand, R., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality, 60*(3), S. 599-620.
- Valtin, R., Wagner, C., & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse. Schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In W. Bos, E. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin, & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien.* (S. 197-230). Münster: Waxmann.
- Walden, R. (2008). *Architekturpsychologie. Schule, Hochschule und Bürogebäude der Zukunft.* Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Walden, R. (Hrsg.). (2009). *Schools for the Future. Design proposals from architectural psychology.* Cambridge: Hogrefe.
- Walden, R., & Borrelbach, S. (2008). *Schulen der Zukunft. Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie.* Heiderlberg: Asanger Verlage.
- Wall, K., Dockrell, J., & Peacey, N. (2008). *Primary schools: the built environment.* Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Wang, M., & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, S. 12-23.
- Wasley, P., Fine, M., Gladden, M., Holland, N., King, S., Mosak, E., & Powell, L. (2000). *Small Schools: Great Strides.* New York: Bank Street College of Education.
- Watschinger, J. (2007). Neues Lernen braucht neue Räume. In J. Watschinger, & J. Kühbacher (Hrsg.), *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen - Neue Räume* (S. 31-34). Bern: h.e.p.
- Weinert, F. (Hrsg.). (1996). *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (Bd. 2). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. (1998). Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In *Wissen und Werte für die Welt von morgen. (Dokumentation zum Bildungskongress am 29. / 30. April 1998)* (S. 101-125). München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst.

- Weinert, F. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft - Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten*, 2, S. 1-16.
- Weinert, F. (2001). A concept of competence: a conceptual clarification. In D. Rychen, & L.-H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weinstein, C. (1981). Classroom design as an external condition for learning. *Educational Technology*, 21, S. 12-19.
- Wirth, J., & Leutner, D. (2008). Self regulated learning as competence. Implications of theoretical models for assessment methods. *Journal of Psychology* 216 (2), S. 102-110.
- Wong, C., Sommer, R., & Cook, R. (1992). The soft classroom 17 years later. *Journal of Environmental Psychology*, 12, S. 337-343.
- Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., McCaughey, C., & Wall, K. (2007). A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for building schools for the future. *Oxford Review of Education*, 33(1), S. 47-70.
- Würzl, U. (2013). *Merkmale einer lernförderlichen Schul- und Unterrichtsgestaltung aus Sicht der SchülerInnen*. Wien: Universität Wien.
- Ziegler, A., Finsterwald, M., & Grassinger, R. (2005). Predictors of learned helplessness among average and mildly gifted girls and boys attending initial high school physics instruction in Germany. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), S. 7-18.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13-39). London, UK: Academic Press.

# 11. Anhang

## Anhang 1: Kategoriensysteme

Kategoriensystem der lernförderlichen Aspekte auf Unterrichtsebene:

Frage aus dem Erhebungsinstrument:

„Was macht einen Unterricht aus, in dem du gerne lernst?“

Beobachterübereinstimmung (Intercoderreabilität)  $\kappa = 0,85$

LERNFÖRDERLICHE ASPEKTE AUF UNTERRICHTS- UND KLASSENEBEN

MERKMALE DES UNTERRICHTS

UNTERRICHTSGESTALTUNG

<p><b>Abwechslungsreicher Unterricht</b></p>	<p>Der Unterricht soll abwechslungsreich sein bzw. wird sinngemäß ähnlich beschrieben, wie lustig, unterhaltsam, lebhaft, u.a.</p> <p><b>Regel:</b> Auch negative Beschreibungen wie "soll nicht fad" sein werden hier zugeordnet. Wenn „interessanter, spannender“ Unterricht steht, wird es bei <i>interessanter, spannender Unterricht</i> kodiert. Wenn abwechslungsreich in Kombination mit Methoden oder Aufgabenstellungen auftritt, dann sind diese bei <i>verschiedene Unterrichtsmethoden</i> zu kodieren.</p>	<p>Abwechslungsreichen Unterricht/der Unterricht muss lebhaft sein/ lustig gestalteten Unterricht</p>
<p><b>Interessanter, spannender Unterricht</b></p>	<p>Der Unterricht soll interessant und/oder spannend sein oder der Stoff soll spannend/ interessant vermittelt werden.</p> <p>Regel: Wenn interessant in Zusammenhang mit „interessanten Unterrichtsinhalten“ oder interessanten Unterrichtsstoff auftritt, wird bei <i>interessanten Unterrichtsinhalten</i> kodiert.</p>	<p>Unterricht interessant gestalten/ sollte interessant sein/ Themen werden interessant vermittelt/ den Stoff interessant präsentieren/ sollte spannend sein/ spannenden Unterricht</p>

UNTERRICHTSMETHODEN		
Selbstbestimmung/ Selbstorganisation	<p>Die Schülerin/ der Schüler kann sein lernen selbstständig einteilen oder organisieren. Es gibt Angebote zum eigenständigen Arbeiten wie freies Lernen oder offenes Lernen.</p> <p>Die Schülerin/ der Schüler kann die Inhalte selbst wählen.</p> <p>Die Schülerin/ der Schüler kann im eigenen Tempo lernen.</p> <p>Die Schülerin/ der Schüler kann die Inhalte selbst wählen.</p> <p>Regel: wenn Selbstbestimmung in Kombination mit Freiheiten im Unterricht genannt wird, sind diese unter <i>Freiheiten im Unterricht</i> zu kodieren.</p>	Viel Selbstständigkeit/ eigenverantwortliches Arbeiten/ selbst Arbeiten und Lösungen finden/individuell wählbare Aufgaben
Kooperative Methoden	Im Unterricht werden kooperative Methoden angeboten (z.B. Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten, Diskussionen,..).	Mehr Gruppenarbeiten/ zusammenarbeiten/ Themen diskutieren/ Aufgaben gemeinsam mit MitschülerInnen lösen
Verschiedene Methoden/ Medien	<p>Der Stoff wird mittels unterschiedlicher Methoden oder Lerntechniken vermittelt. Es wird verschiedenes Lehrmaterial angeboten.</p> <p>Im Unterricht werden verschiedene Medien verwendet, wie Beamer, Film ansehen. Die Schülerinnen/Schüler können am PC/ Laptop arbeiten</p> <p>Regel: Negative Formulierungen wie „ der Lehrer soll nicht nur vorlesen“ oder „nicht nur schreiben“ werden auch hier kodiert.</p>	Kreativer Unterrichtsmethoden/ neue Lernmethoden werden eingesetzt/Anschauungsmaterial/ vielleicht auch spielerisches Lernen
UNTERRICHTSINHALTE		
Interessante Unterrichtsinhalte	Die Inhalte oder Themen im Unterricht sind interessant oder/ und spannend. Es werden aktuelle Themen im Unterricht bearbeitet.	Interessante Inhalte/ es soll spannenden Stoff geben/ aktuelle Themen in den Unterricht bringen/ wenn es interessant ist

Sinnhaftigkeit/ Praxisbezug	Die Unterrichtsinhalte sind sinnvoll, indem sie für das Leben oder den Beruf nützlich sind. Die Inhalte sind praxisnah durch Praxisbeispiele oder Bezug zum Beruf/Alltag.	Praxisbeispiele/ sinnvolle Inhalte/ das Gelernte verstehen/ viele Beispiele/ Experimente/ Beispiele mit der Realität verbinden
Angemessene Anforderungen	Der Lehrinhalt ist dem Niveau der Schülerinnen/ Schüler angemessen und nicht überfordernd; die Lehrstoffmenge ist bewältigbar und angemessen.	Die Lehrstoffmenge ist angemessen/ Schwierigkeit der Beispiele muss stimmen/ der Stoff sollte nicht zu schwer sein
STRUKTUR & LEISTUNGSERWARTUNG		
Bereitstellen von Unterlagen/ Informationen	<p>Unterlagen werden ausgegeben wie Kopien. Prüfungsvorbereitung und verlässliches Bereitstellen von Informationen, durch schwarze Bretter oder Austeilen von aktuellen und berufsspezifischen Unterlagen (Büchern).</p> <p>Kodierregel: Explizite Aussagen, wie "Angebot von Recherchemöglichkeiten" finden sich in der Kategorie <i>Ausstattung: Technologie/ Informationen</i>.</p> <p>Wenn Aussagen wie „ausreichende Anzahl an Büchern“ ist dies unter <i>Ausstattung: Technologie/ Informationen</i> zu kodieren.</p> <p>Wenn Verneinung wie, „nicht immer alles selbst aufschreiben in Kombination mit Kopien/ Zettel austeilen“ dann ist dies hier zu kodieren.</p> <p>Verneinungen, wie „nicht nur schreiben“ beziehen sich auf Vermittlungsmethoden und werden bei <i>verschiedene Unterrichtsmethoden und Medien</i> kodiert.</p> <p>Wenn negative Aussagen „man bekommt zu wenig Information“ dann wird das auch hier kodiert.</p>	Gute Unterlagen/ viel Informationen/ auch Kopien austeilen/ dass man auch Arbeitszettel bekommt/

Weniger Hausübungen/ Tests	Es finden weniger formale Leistungsüberprüfungen statt wie Tests oder Schularbeiten, aber auch weniger Hausübungen. Kodierregel: Dabei werden Aussagen wie "viel Hausübungen" im Sinne von Ironie dieser Kategorie zugeordnet.  Regel: Auch gegenteilige Aussagen wie, „Wir müssen nicht viele Aufgaben bekommen“ oder „Es sollten nicht so viele Hausübungen sein“ werden hier kodiert.	Keine Test/ weniger Hausübung
Freiheiten im Unterricht	Freiheiten im Unterricht im Sinne von Essen oder Trinken dürfen. Aber auch die Möglichkeit Musik hören zu dürfen	Das man dabei trinken darf./ Im Unterricht essen dürfen. / Bei ruhigen Arbeiten leise Musik hören.
Nachvollziehbare Benotung	Die Lehrerin/der Lehrer benotet gerecht und fair. Die Schülerinnen/Schüler wissen wie sie sich eine Note ausbessern können.  Regel: gegenteilige Aussagen bzw. Beschwerden über unsachgemäße Benotung, wie: „Die Lehrerin/der Lehrer darf nicht nach Sympathie beurteilen werden auch hier kodiert.“	Wenn die Lehrerin/der Lehrer fair benoten/ Die Lehrerin/der Lehrer ist gerecht.
<b>HANDLUNGSKOMPETENZ DER LEHRKRAFT</b>		
Gute kompetente Lehrkraft	Die Lehrerin/ der Lehrer ist gut. Die Lehrerin/ der Lehrer ist kompetent.  Kodierregel: Aussagen die sich auf spezifische Kompetenzen beziehen wie "Fachwissen" werden in der gleichgenannten Kategorie kodiert, in diesem Fall <i>Fachwissen</i> .	Die Lehrerin/der Lehrer muss gut sein./ kompetente Lehrkraft/ Lehrerin/Lehrer sollte etwas können/ tolle Lehrer
Fachwissen	Die Lehrerin/ der Lehrer kennt sich in seinem Unterrichtsfach aus. Die Lehrerin/ der Lehrer verfügt über das Fachwissen in seinem Unterrichtsgegenstand.	Die Lehrerin/Lehrer kennt sich mit behandeltem Thema aus./ Die Lehrerin/der Lehrer muss wissen wovon sie/ er redet.

FACHDIDAKTIK		
Verständliche Erklärung	<p>Für die Schülerin/ der Schüler kann die Lehrerin/ der Lehrer den Unterrichtsstoff verständlich erklären. Die Lehrerin/ der Lehrer kann gut erklären.</p> <p>Regel: Gegenteilige Aussagen wie, „wenn die Lehrerin/der Lehrer nicht nur Blödsinn redet, sondern so, dass man es versteht“ werden auch hier kodiert.</p>	Wenn es gut erklärt wird/einfach erklären für alle verständlich/es den Schülerinnen/Schülern vermitteln können
Konstruktiver Umgang mit Fehler	<p>Die Lehrerin/ der Lehrer hat Verständnis wenn man etwas falsch macht. Die Schülerin/ der Schüler hat keine Angst vorm Lehrer, wenn sie/ er etwas falsch macht.</p> <p>Regel: auch negative Aussagen hier kodieren wie z.B: „Wenn ich nachfrage, soll die Lehrerin/der Lehrer nicht böse reagieren und sich beschweren warum ich es nicht verstehe“.</p>	Wir lernen aus Fehlern und die Lehrerin/ der Lehrer hilft uns/ verständnisvolle Lehrerin/verständnisvoller Lehrer bei Fehlern/ wenn man Fehler machen darf
Individualisiertes Feedback	Die Lehrerin/ der Lehrer gibt wertschätzende Rückmeldung über die Leistungen der Schülerin/ des Schülers. Die Lehrerin/ der Lehrer lobt einzelne Schülerinnen/ Schüler für gute Leistungen.	Entsprechendes Feedback und Verbesserungsvorschläge/ wenn man auch mal gelobt wird/ wenn man gesteigert hat, dass die Lehrerin/der Lehrer auch lobt
Lehrer motiviert Schüler	Die Lehrerin/ der Lehrer motiviert die Schülerinnen/ Schüler. Die Lehrerin/ der Lehrer will bei den Schülerinn/ Schülern das Interesse wecken.	Wenn man motiviert wird/ das Zauberwort ist Motivation/
PÄDAGOGISCHES WISSEN		
Klassenführung	<p>Die Lehrerin/ der Lehrer kann für Ruhe in der Klasse sorgen. Die Lehrerin/ der Lehrer kann sich in der Klasse durchsetzen.</p> <p>Regel: Wenn Ruhe in Zusammenhang mit Klassenkolleginnen/Klassenkollegen kommt, dann wird dies in der Kategorie</p>	Ruhe/ für nötige Disziplin in der Klasse sorgen/ ruhige Unterrichtseinheit

	<i>SchülerIn-SchülerIn-Beziehung/ Rücksicht/Ruhe</i> kodiert.	
Humor der Lehrkraft	Die Lehrerin/ der Lehrer versteht Spaß. Die Lehrerin/ der Lehrer ist lustig. Die Lehrerin/ der Lehrer gestaltet den Unterricht humorvoll oder witzig.	Wenn die Lehrpersonen einen guten Schmah haben/Witze in den Unterricht einbauen/ Lehrerin/Lehrer soll Spaß in Gruppe bringen
SOZIALE ASPEKTE		
LEHRER-SCHÜLER-VERHÄLTNIS		
Gutes LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis	Allgemeine Formulierungen wie gutes Verhältnis zur Lehrperson. Ein respektvoller, erwtschätzender Umgang zwischen LehrerIn und SchülerIn. LehrerIn und SchülerIn verstehen sich.  Regel: Verneinungen in Zusammenhang mit dem Verhalten der Lehrerin/des Lehrer gegenüber der Schülerin/des Schülers wie, „ dass einen die Lehrerin/der Lehrer nicht anschreit“ werden auch hier kodiert.	Man versteht sich mit Lehrerin/Lehrer/das einen die Lehrerin/der Lehrer zuhört
Freundlich, nette Lehrkraft	Die Lehrerin/ der Lehrer wird als nett, sympathisch, freundlich beschrieben.	Die Lehrerin/der Lehrer ist leiwand/ freundliche Lehrpersonen/
Entspanntes Lernklima	Das Lernklima im Unterricht ist positiv gestimmt. Lernen wird mit Spaß verbunden ohne Stress und Druck.	Lockerer Unterricht ohne Druck/ es soll Spaß machen/gute Lernatmosphäre
Hilfestellungen, Unterstützung	Die Lehrerin/ der Lehrer ist bereit den Schülerinnen/ Schülern zu helfen/ zu unterstützen wie z.B. bei Lernproblemen oder Verständnisproblemen in Bezug auf Unterrichtsinhalte. Die Lehrerin/ der Lehrer unterstützt die Schülerin/ Schüler.  Regel: Bei Aussagen wie „Unterstützung für die persönliche Situation“ werden unter <i>LehrerIn-SchülerIn Verhältnis/Verständnis für Schülerin/Schüler</i> kodiert.	Hilfsbereite und geduldige die Lehrerin/ Lehrer / mit die Lehrerin/Lehrer gemeinsam die Aufgaben lösen/Eselsbrücken oder Hilfestellungen geben

Gleichberechtigte Behandlungen	<p>Die Schülerin/ der Schüler fühlt sich von der Lehrerin/ dem Lehrer gleichberechtigt/ fair/ respektvoll behandelt.</p> <p>Regel: Gegenteiligen Aussagen wie“ Lehrerin/Lehrer soll nicht nur die besten einbeziehen“ oder „keine beleidigenden Worte“ werden hier kodiert.</p>	Wenn Schülerinnen/Schüler korrekt behandelt/faire die Lehrerin/fairer der Lehrer
Interessen/ Meinungen der Schülerinnen/ Schüler einbeziehen	Die Lehrerin/ der Lehrer bezieht die Schülerinnen/ Schüler in den Unterricht mit ein. Die Lehrerin/ der Lehrer berücksichtigt Interessen der Schülerinnen/ Schüler z.B. bei der Auswahl der Inhalte. Die Lehrerin/ der Lehrer geht auf Fragen der Schülerinnen/ Schüler ein. Die Lehrerin/der Lehrer ist an der Meinung der Schülerinnen/Schüler interessiert.	Man kann eigene Ideen einbringen/ die Lehrerin/der Lehrer sollte SchülerIn einbeziehen/ es werden Themen bearbeitet die mich interessieren
Verständnis für Schülerinnen/ Schüler	Die Lehrerin/ der Lehrer ist verständnisvoll, entgegenkommend. Die Lehrerin/ der Lehrer zeigt Verständnis für die individuelle Situation der Schülerinnen/ Schüler.	Verständnisvolle LehrerIn LehrerIn ist entgegenkommend/ LehrerIn hilft bei Problemen
Eingehen auf individuelle Lernfähigkeiten	Die Lehrerin/ der Lehrer erklärt wiederholt, bis alle Schülerinnen/ Schüler den Stoff verstehen. Das Unterrichtstempo ist auf die Lernfähigkeit der Schülerinnen/ Schüler abgestimmt. Die Lehrerin/der Lehrer vermittelt mit seinem Verhalten, dass es ihr/ihm wichtig ist, dass die Schülerinnen/Schüler den Stoff verstehen.	Rücksicht nehmen, wenn jemand nicht mitkommt/ alles so oft wie nötig erklärt, dass es alle verstehen
Motivation der Lehrkraft	<p>Die Lehrerin/ der Lehrer ist gut gelaunt. Die Lehrerin/ der Lehrer hat Freude oder Interesse daran, den Schülerinnen/ Schülern den Unterrichtsstoff zu vermitteln bzw. hat Freude am Unterrichten. Die Lehrerin/ der Lehrer ist für den Unterricht vorbereitet.</p> <p>Regel: Es werden auch Aussagen hier kodiert in denen ein gegenteiliges Verhalten beschreiben wo hervor geht, dass sie keine Freude am Unterricht haben. z.B. wie „Lehrerin/Lehrer der nur jammert“</p>	Lehrer ist gut gelaunt/Interesse am Fach selbst/ gute Vorbereitung für den Unterricht.

Aussehen/ Alter/ Geschlecht	Jegliche Nennungen über Aussehen, Geschlecht oder Alter der Lehrkraft.	Junge Lehrer/ hübsche Lehrerinnen
<b>SCHÜLER-SCHÜLER-BEZIEHUNG</b>		
Klassenklima & Mitschülerinnen	Die Mitschüler in der Klasse werden positiv beschrieben. In der Klasse ist Zusammenhalt spürbar im Sinne einer guten Klassengemeinschaft/ eines guten Klassenklimas. Es gibt keine Streitereien oder Mobbing.	Angenehmes Klassenklima/ nette Mitschüler/ keine Aussenseiter
Ruhe in der Klasse	Die Mitschülerinnen/Mitschüler bzw. die Klasse soll ruhig sein, oder ein ruhiges Lernverhalten zeigen.	Stille von den Mitschülerin/ dürfen nicht ständig dazwischen reden/leises Verhalten der Kollegen
Teamarbeit	Mit den Schulkolleginnen/ Schulkollegen kann man gut zusammenarbeiten und lernen bzw. zeigen Bereitschaft zur Teamarbeit.	Gutes zusammenlernen/Teamarbeit/man sollte miteinander lernen können
Verständnis/ Hilfsbereitschaft	Die Mitschülerinnen/ Mitschüler helfen und unterstützen bei Unklarheiten oder Lernproblemen und Lachen nicht darüber, wenn man etwas nicht weiß oder kann.	Verständnisvolle Mitschüler/ jeder hilft dem anderen/ wenn einer es nicht versteht, dass die ganze Klasse hilft.
<b>SCHÜLERINNEN SELBST</b>		
Erfolgsabhängig	Die Schülerin/ der Schüler lernt gerne für jene Fächer wo sie/ er Erfolge verzeichnen kann.  Kodierregel: Auch gegenteilige Aussagen werden hier kodiert (z.B. "ich lerne nicht gerne, wenn ich eh nur schlechte Noten habe")	Wenn ich diese Fach gut kann/ es macht Spaß weil man gut darin ist

Interesse am Unterricht	Lernen geht leichter, wenn sich die Schülerin/ der Schüler für den Unterrichtsgegenstand oder den Unterricht selbst interessiert.	Wenn ich interessiert an dem Fach bin/ Interesse am Lernstoff
Lernbereitschaft	Die eigene Lernbereitschaft, wie aktive Mitarbeit im Unterricht und das Interesse zu lernen ist der Schülerin/ dem Schüler wichtig.	Noch mehr dazu lernen will/ Konzentration und Mitarbeit/ Aufpassen

## **Anhang 2: Kategoriensystem der lernförderlichen Aspekte auf Schulebene Teil 1 & 2**

Kategoriensystem der lernförderlichen Aspekte auf Schulebene:

Frage aus dem Erhebungsinstrument:

„Stell dir vor, du gehst in die Schule, in der du am besten lernen kannst. Beschreibe diese Schule.“

Beobachterübereinstimmung (Intercoderreabilität)  $\kappa = 0,81$

LERNFÖRDERLICHE ASPEKTE AUF UNTERRICHTS- UND KLASSENEBEN

MERKMALE DES UNTERRICHTS

UNTERRICHTSGESTALTUNG

<p><b>Abwechslungsreicher Unterricht</b></p>	<p>Der Unterricht soll abwechslungsreich sein bzw. wird sinngemäß ähnlich beschrieben, wie lustig, unterhaltsam, lebhaft, u.a.</p> <p><b>Regel:</b> Auch negative Beschreibungen wie "soll nicht fad" sein werden hier zugeordnet. Wenn „interessanter, spannender“ Unterricht steht, wird es bei <i>interessanter, spannender Unterricht</i> kodiert. Wenn abwechslungsreich in Kombination mit Methoden oder Aufgabenstellungen auftritt, dann sind diese bei <i>verschiedene Unterrichtsmethoden</i> zu kodieren.</p>	<p>Abwechslungsreichen Unterricht/der Unterricht muss lebhaft sein/ lustig gestalteten Unterricht</p>
<p><b>Interessanter, spannender Unterricht</b></p>	<p>Der Unterricht soll interessant und/oder spannend sein oder der Stoff soll spannend/ interessant vermittelt werden.</p> <p>Regel: Wenn interessant in Zusammenhang mit „interessanten Unterrichtsinhalten“ oder interessanten Unterrichtsstoff auftritt, wird bei <i>interessanten Unterrichtsinhalten</i> kodiert.</p>	<p>Unterricht interessant gestalten/ sollte interessant sein/ Themen werden interessant vermittelt/ den Stoff interessant präsentieren/ sollte spannend sein/ spannenden Unterricht</p>

UNTERRICHTSMETHODEN		
Selbstbestimmung/ Selbstorganisation	<p>Die Schülerin/ der Schüler kann sein lernen selbstständig einteilen oder organisieren. Es gibt Angebote zum eigenständigen Arbeiten wie freies Lernen oder offenes Lernen.</p> <p>Die Schülerin/ der Schüler kann die Inhalte selbst wählen.</p> <p>Die Schülerin/ der Schüler kann im eigenen Tempo lernen.</p> <p>Die Schülerin/ der Schüler kann die Inhalte selbst wählen.</p> <p>Regel: wenn Selbstbestimmung in Kombination mit Freiheiten im Unterricht genannt wird, sind diese unter <i>Freiheiten im Unterricht</i> zu kodieren.</p>	<p>VielSelbstständigkeit/ eigenverantwortliches Arbeiten/selbst Arbeiten und Lösungen finden/individuell wählbare Aufgaben</p>
Kooperative Methoden	<p>Im Unterricht werden kooperative Methoden angeboten (z.B. Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten, Diskussionen,..).</p>	<p>Mehr Gruppenarbeiten/ zusammenarbeiten/ Themen diskutieren/ Aufgaben gemeinsam mit MitschülerInnen lösen</p>
Verschiedene Methoden/ Medien	<p>Der Stoff wird mittels unterschiedlicher Methoden oder Lerntechniken vermittelt. Es wird verschiedenes Lehrmaterial angeboten.</p> <p>Im Unterricht werden verschiedene Medien verwendet, wie Beamer, Film ansehen. Die Schülerinnen/Schüler können am PC/ Laptop arbeiten</p> <p>Regel: Negative Formulierungen wie „ der Lehrer soll nicht nur vorlesen“ oder „nicht nur schreiben“ werden auch hier kodiert.</p>	<p>Kreativer Unterrichtsmethoden/ neue Lernmethoden werden eingesetzt/Anschauungsmaterial/ vielleicht auch spielerisches Lernen</p>
UNTERRICHTSINHALTE		
Interessante Unterrichtsinhalte	<p>Die Inhalte oder Themen im Unterricht sind interessant oder/ und spannend. Es werden aktuelle Themen im Unterricht bearbeitet.</p>	<p>Interessante Inhalte/ es soll spannenden Stoff geben/ aktuelle Themen in den Unterricht bringen/ wenn es interessant ist</p>

Sinnhaftigkeit/ Praxisbezug	Die Unterrichtsinhalte sind sinnvoll, indem sie für das Leben oder den Beruf nützlich sind. Die Inhalte sind praxisnah durch Praxisbeispiele oder Bezug zum Beruf/Alltag.	Praxisbeispiele/ sinnvolle Inhalte/ das Gelernte verstehen/ viele Beispiele/ Experimente/ Beispiele mit der Realität verbinden
Angemessene Anforderungen	Der Lehrinhalt ist dem Niveau der Schülerinnen/ Schüler angemessen und nicht überfordernd; die Lehrstoffmenge ist bewältigbar und angemessen.	Die Lehrstoffmenge ist angemessen/ Schwierigkeit der Beispiele muss stimmen/ der Stoff sollte nicht zu schwer sein
STRUKTUR & LEISTUNGSERWARTUNG		
Bereitstellen von Unterlagen/ Informationen	<p>Unterlagen werden ausgegeben wie Kopien. Prüfungsvorbereitung und verlässliches Bereitstellen von Informationen, durch schwarze Bretter oder Austeilen von aktuellen und berufsspezifischen Unterlagen (Büchern).</p> <p>Kodierregel: Explizite Aussagen, wie "Angebot von Recherchemöglichkeiten" finden sich in der Kategorie <i>Ausstattung: Technologie/ Informationen</i>.</p> <p>Wenn Aussagen wie „ausreichende Anzahl an Büchern“ ist dies unter <i>Ausstattung: Technologie/ Informationen</i> zu kodieren.</p> <p>Wenn Verneinung wie, „nicht immer alles selbst aufschreiben in Kombination mit Kopien/ Zettel austeilen“ dann ist dies hier zu kodieren.</p> <p>Verneinungen, wie „nicht nur schreiben“ beziehen sich auf Vermittlungsmethoden und werden bei <i>verschiedene Unterrichtsmethoden und Medien</i> kodiert.</p> <p>Wenn negative Aussagen „man bekommt zu wenig Information“ dann wird das auch hier kodiert.</p>	Gute Unterlagen/ viel Informationen/ auch Kopien austeilen/ dass man auch Arbeitszettel bekommt/

Weniger Hausübungen/ Tests	Es finden weniger formale Leistungsüberprüfungen statt wie Tests oder Schularbeiten, aber auch weniger Hausübungen. Kodierregel: Dabei werden Aussagen wie "viel Hausübungen" im Sinne von Ironie dieser Kategorie zugeordnet.  Regel: Auch gegenteilige Aussagen wie, „Wir müssen nicht viele Aufgaben bekommen“ oder „Es sollten nicht so viele Hausübungen sein“ werden hier kodiert.	Keine Test/ weniger Hausübung
Freiheiten im Unterricht	Freiheiten im Unterricht im Sinne von Essen oder Trinken dürfen. Aber auch die Möglichkeit Musik hören zu dürfen	Das man dabei trinken darf./ Im Unterricht essen dürfen. / Bei ruhigen Arbeiten leise Musik hören.
Nachvollziehbare Benotung	Die Lehrerin/der Lehrer benotet gerecht und fair. Die Schülerinnen/Schüler wissen wie sie sich eine Note ausbessern können.  Regel: gegenteilige Aussagen bzw. Beschwerden über unsachgemäße Benotung, wie: „Die Lehrerin/der Lehrer darf nicht nach Sympathie beurteilen werden auch hier kodiert.“	Wenn die Lehrerin/der Lehrer fair benoten/ Die Lehrerin/der Lehrer ist gerecht.
<b>HANDLUNGSKOMPETENZ DER LEHRKRAFT</b>		
gute kompetente Lehrkraft	Die Lehrerin/ der Lehrer ist gut. Die Lehrerin/ der Lehrer ist kompetent.  Kodierregel: Aussagen die sich auf spezifische Kompetenzen beziehen wie "Fachwissen" werden in der gleichgenannten Kategorie kodiert, in diesem Fall <i>Fachwissen</i> .	Die Lehrerin/der Lehrer muss gut sein./ kompetente Lehrkraft/ Lehrerin/Lehrer sollte etwas können/ tolle Lehrer
Fachwissen	Die Lehrerin/ der Lehrer kennt sich in seinem Unterrichtsfach aus. Die Lehrerin/ der Lehrer verfügt über das Fachwissen in seinem Unterrichtsgegenstand.	Die Lehrerin/Lehrer kennt sich mit behandeltem Thema aus./ Die Lehrerin/der Lehrer muss wissen wovon sie/ er redet.

FACHDIDAKTIK		
Verständliche Erklärung	<p>Für die Schülerin/ der Schüler kann die Lehrerin/ der Lehrer den Unterrichtsstoff verständlich erklären. Die Lehrerin/ der Lehrer kann gut erklären.</p> <p>Regel: Gegenteilige Aussagen wie, „wenn die Lehrerin/der Lehrer nicht nur Blödsinn redet, sondern so, dass man es versteht“ werden auch hier kodiert.</p>	Wenn es gut erklärt wird/einfach erklären für alle verständlich/es den Schülerinnen/Schülern vermitteln können
Konstruktiver Umgang mit Fehler	<p>Die Lehrerin/ der Lehrer hat Verständnis wenn man etwas falsch macht. Die Schülerin/ der Schüler hat keine Angst vorm Lehrer, wenn sie/ er etwas falsch macht.</p> <p>Regel: auch negative Aussagen hier kodieren wie z.B: „Wenn ich nachfrage, soll die Lehrerin/der Lehrer nicht böse reagieren und sich beschweren warum ich es nicht verstehe“.</p>	Wir lernen aus Fehlern und die Lehrerin/ der Lehrer hilft uns/ verständnisvolle Lehrerin/verständnisvoller Lehrer bei Fehlern/ wenn man Fehler machen darf
Individualisiertes Feedback	Die Lehrerin/ der Lehrer gibt wertschätzende Rückmeldung über die Leistungen der Schülerin/ des Schülers. Die Lehrerin/ der Lehrer lobt einzelne Schülerinnen/ Schüler für gute Leistungen.	Entsprechendes Feedback und Verbesserungsvorschläge/ wenn man auch mal gelobt wird/ wenn man gesteigert hat, dass die Lehrerin/der Lehrer auch lobt
Lehrer motiviert Schüler	Die Lehrerin/ der Lehrer motiviert die Schülerinnen/ Schüler. Die Lehrerin/ der Lehrer will bei den Schülerinnen/ Schülern das Interesse wecken.	Wenn man motiviert wird/ das Zauberwort ist Motivation/
PÄDAGOGISCHES WISSEN		
Klassenführung	<p>Die Lehrerin/ der Lehrer kann für Ruhe in der Klasse sorgen. Die Lehrerin/ der Lehrer kann sich in der Klasse durchsetzen.</p> <p>Regel: Wenn Ruhe in Zusammenhang mit Klassenkolleginnen/Klassenkollegen kommt, dann wird dies in der Kategorie</p>	Ruhe/ für nötige Disziplin in der Klasse sorgen/ ruhige Unterrichtseinheit

	<i>SchülerIn-SchülerIn-Beziehung/ Rücksicht/Ruhe</i> kodiert.	
Humor der Lehrkraft	Die Lehrerin/ der Lehrer versteht Spaß. Die Lehrerin/ der Lehrer ist lustig. Die Lehrerin/ der Lehrer gestaltet den Unterricht humorvoll oder witzig.	Wenn die Lehrpersonen einen guten Schmah haben/Witze in den Unterricht einbauen/ Lehrerin/Lehrer soll Spaß in Gruppe bringen
SOZIALE ASPEKTE		
LEHRER-SCHÜLER-VERHÄLTNIS		
Gutes LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis	Allgemeine Formulierungen wie gutes Verhältnis zur Lehrperson. Ein respektvoller, wertschätzender Umgang zwischen LehrerIn und SchülerIn. LehrerIn und SchülerIn verstehen sich.  Regel: Verneinungen in Zusammenhang mit dem Verhalten der Lehrerin/des Lehrer gegenüber der Schülerin/des Schülers wie, „ dass einen die Lehrerin/der Lehrer nicht anschreit“ werden auch hier kodiert.	Man versteht sich mit Lehrerin/Lehrer/das einen die Lehrerin/der Lehrer zuhört
Freundlich, nette Lehrkraft	Die Lehrerin/ der Lehrer wird als nett, sympathisch, freundlich beschrieben.	Die Lehrerin/der Lehrer ist leiwand/ freundliche Lehrpersonen/
Entspanntes Lernklima	Das Lernklima im Unterricht ist positiv gestimmt. Lernen wird mit Spaß verbunden ohne Stress und Druck.	Lockerer Unterricht ohne Druck/ es soll Spaß machen/gute Lernatmosphäre
Hilfestellungen, Unterstützung	Die Lehrerin/ der Lehrer ist bereit den Schülerinnen/ Schülern zu helfen/ zu unterstützen wie z.B. bei Lernproblemen oder Verständnisproblemen in Bezug auf Unterrichtsinhalte. Die Lehrerin/ der Lehrer unterstützt die Schülerin/ Schüler.  Regel: Bei Aussagen wie „Unterstützung für die persönliche Situation“ werden unter <i>LehrerIn-SchülerIn Verhältnis/Verständnis für Schülerin/Schüler</i> kodiert.	Hilfsbereite und geduldige die Lehrerin/ Lehrer / mit die Lehrerin/Lehrer gemeinsam die Aufgaben lösen/Eselsbrücken oder Hilfestellungen geben

Gleichberechtigte Behandlungen	<p>Die Schülerin/ der Schüler fühlt sich von der Lehrerin/ dem Lehrer gleichberechtigt/ fair/ respektvoll behandelt.</p> <p>Regel: Gegenteiligen Aussagen wie“ Lehrerin/Lehrer soll nicht nur die besten einbeziehen“ oder „keine beleidigenden Worte“ werden hier kodiert.</p>	Wenn Schülerinnen/Schüler korrekt behandelt/faire die Lehrerin/fairer der Lehrer
Interessen/ Meinungen der Schülerinnen/Schüler einbeziehen	Die Lehrerin/ der Lehrer bezieht die Schülerinnen/ Schüler in den Unterricht mit ein. Die Lehrerin/ der Lehrer berücksichtigt Interessen der Schülerinnen/ Schüler z.B. bei der Auswahl der Inhalte. Die Lehrerin/ der Lehrer geht auf Fragen der Schülerinnen/ Schüler ein. Die Lehrerin/der Lehrer ist an der Meinung der Schülerinnen/Schüler interessiert.	Man kann eigene Ideen einbringen/ die Lehrerin/der Lehrer sollte SchülerIn einbeziehen/ es werden Themen bearbeitet die mich interessieren
Verständnis für Schülerinnen/ Schüler	Die Lehrerin/ der Lehrer ist verständnisvoll, entgegenkommend. Die Lehrerin/ der Lehrer zeigt Verständnis für die individuelle Situation der Schülerinnen/ Schüler.	Verständnisvolle LehrerIn LehrerIn ist entgegenkommend/ LehrerIn hilft bei Problemen
Eingehen auf individuelle Lernfähigkeiten	Die Lehrerin/ der Lehrer erklärt wiederholt, bis alle Schülerinnen/ Schüler den Stoff verstehen. Das Unterrichtstempo ist auf die Lernfähigkeit der Schülerinnen/ Schüler abgestimmt. Die Lehrerin/der Lehrer vermittelt mit seinem Verhalten, dass es ihr/ihm wichtig ist, dass die Schülerinnen/Schüler den Stoff verstehen.	Rücksicht nehmen, wenn jemand nicht mitkommt/ alles so oft wie nötig erklärt, dass es alle verstehen
Motivation der Lehrkraft	<p>Die Lehrerin/ der Lehrer ist gut gelaunt. Die Lehrerin/ der Lehrer hat Freude oder Interesse daran, den Schülerinnen/ Schülern den Unterrichtsstoff zu vermitteln bzw. hat Freude am Unterrichten. Die Lehrerin/ der Lehrer ist für den Unterricht vorbereitet.</p> <p>Regel: Es werden auch Aussagen hier kodiert in denen ein gegenteiliges Verhalten beschreiben wo hervor geht, dass sie keine Freude am Unterricht haben. z.B. wie „Lehrerin/Lehrer der nur jammert“</p>	Lehrer ist gut gelaunt/Interesse am Fach selbst/ gute Vorbereitung für den Unterricht.

Aussehen/ Alter/ Geschlecht	Jegliche Nennungen über Aussehen, Geschlecht oder Alter der Lehrkraft.	Junge Lehrer/ hübsche Lehrerinnen
SCHÜLER-SCHÜLER-BEZIEHUNG		
Klassenklima & Mitschülerinnen	Die Mitschüler in der Klasse werden positiv beschrieben. In der Klasse ist Zusammenhalt spürbar im Sinne einer guten Klassengemeinschaft/ eines guten Klassenklimas. Es gibt keine Streitereien oder Mobbing.	Angenehmes Klassenklima/ nette Mitschüler/ keine Aussenseiter
Ruhe in der Klasse	Die Mitschülerinnen/Mitschüler bzw. die Klasse soll ruhig sein, oder ein ruhiges Lernverhalten zeigen.	Stille von den Mitschülerin/ dürfen nicht ständig dazwischen reden/leises Verhalten der Kollegen
Teamarbeit	Mit den Schulkolleginnen/ Schulkollegen kann man gut zusammenarbeiten und lernen bzw. zeigen Bereitschaft zur Teamarbeit.	Gutes zusammenlernen/Teamarbeit/man sollte miteinander lernen können
Verständnis/ Hilfsbereitschaft	Die Mitschülerinnen/ Mitschüler helfen und unterstützen bei Unklarheiten oder Lernproblemen und Lachen nicht darüber, wenn man etwas nicht weiß oder kann.	Verständnisvolle Mitschüler/ jeder hilft dem anderen/ wenn einer es nicht versteht, dass die ganze Klasse hilft.
Schulklima	Das Klima in der Schule wird als positive und angenehm beschrieben.  Regel: Bei Aussagen von Klima in Kombination mit Klasse oder Unterricht, ist die bei <i>SchülerIn-SchülerIn-Beziehung/ Klassenklima &amp; MitschülerInnen</i> zu kodieren.	Gute Klima/ die Schule hält zusammen/ sollte in freundliche Umfeld herrschen
SCHÜLERINNEN SELBST		

Erfolgsabhängig	Die Schülerin/ der Schüler lernt gerne für jene Fächer wo sie/ er Erfolge verzeichnen kann.  Regel: Auch gegenteilige Aussagen werden hier kodiert (z.B. "ich lerne nicht gerne, wenn ich eh nur schlechte Noten habe")	Wenn ich diese Fach gut kann/ es macht Spaß weil man gut darin ist
Interesse am Unterricht	Lernen geht leichter, wenn sich die Schülerin/ der Schüler für den Unterrichtsgegenstand oder den Unterricht selbst interessiert.	Wenn ich interessiert an dem Fach bin/ Interesse am Lernstoff
Lernbereitschaft	Die eigene Lernbereitschaft, wie aktive Mitarbeit im Unterricht und das Interesse zu lernen ist der Schülerin/ dem Schüler wichtig.	Noch mehr dazu lernen will/ Konzentration und Mitarbeit/ Aufpassen
LERNFÖRDERLICHE ASPEKTE AUF SCHULEBENE		
SCHULGEBÄUDE		
Modern, Neu	Das Schulgebäude bzw. die Schule wird in seiner Gesamtheit von den Schülerinnen/ Schülern als modern oder neu beurteilt.  Regel: Negative Formulierungen wie "Die Schule sollte nicht alt sein" oder " Die Schule sollte renoviert werden", werden ebenso dieser Kategorie zugeordnet.	Schönes neues Gebäude/ nicht bieder oder altmodisch/ sie soll modern sein
Standort der Schule	Die Schule ist, aufgrund der verkehrstechnischen Anbindung für die Schülerinnen/ Schüler leicht erreichbar und es braucht einen kurzen Anfahrtsweg. Auch die Umgebung der Schule soll ruhig sein.	schöner Standort der Schule/ gute Infrastruktur/ kurzer Anreiseweg
Angebot an Essen/ Trinken	In der Schule oder in der nahen Umgebung besteht die Möglichkeit für die Schülerinnen/ Schüler sich qualitativvolles Essen oder Trinken zu besorgen, ohne zeitliche Einschränkungen.	Pausenstände und Getränkeautomaten zur Erfrischung/ gutes Essen/es gibt eine kleine Cafeteria

Sauberkeit der Schule	Das Schulgebäude und die einzelnen Räume, als auch die Ausstattung sind sauber und rein. Auch gibt es die Gelegenheit sich mit Seife die Hände zu waschen.	Die Schule soll sauber sein/ saubere Toiletten/ kein Schimmel in den Klassen
Identifizierung mit dem Ort Schule	Die Schule gefällt den Schülerinnen/ Schülern und sie sind stolz auf sie. Die Klassenräume werden individuell gestaltet.	die Klassenräume sind individuell/ Die Schule muss der Jugend gefallen.
<b>MODERNE AUSTATTUNG</b>		
Räumlichkeiten	Die Schule bietet ein modernes und ausreichendes Angebot an unterschiedlichen fachspezifischen Räumen wie Chemiesaal, Turnsaal usw. Zugleich ist die Ausstattung der Räume modern und in gutem Zustand.	Eine fixe Klasse zu haben, sodass man nicht jede Stunde wandern muss. Die Schüler benützen modern eingerichtete Räume für informatik, Chemie, musikalische Erziehung usw.
Information/ Technologie	Die Schule verfügt über eine moderne und funktionstüchtige Technologie wie moderne Medien usw. Dabei ist die ausreichende Anzahl sowie die immerwährende Bereitstellung der Lehr- und Unterrichtsmittel ebenso wichtig. Auch bietet die Schule die Möglichkeiten zur Informationsrecherche.	neue Computer und Software/ Genug PC für jeden/ Dass die Lehrmittel funktionstüchtig sind.
Sessel und Tische	Die Sessel und Tische in den Klassen sind in neuem und gutem Zustand und bequem. Im Idealfall sind sie an die Schülerinnen/ Schüler individuell anpassbar.	Tische und Sessel sind zum Verstellen/die Stühle und Sessel sind höchstens aus dem vorigen Jahrzehnt.
Privatheit	Die Klassenräume werden als ausreichend groß beschrieben, in dem Sinne, dass die Schülerinnen/ Schüler sich in ihrer Privatheit nicht eingeengt fühlen. In der Schule gibt es die Möglichkeit für Rückzugsräume zum Erholen oder Lernen, alleine oder mit Kolleginnen/ Kollegen.	Große Klassenräume mit viel Platz./Räume wo man sich zurückziehen kann./ schöne Aufenthaltsbereiche
<b>RAUMKLIMA</b>		

Wohlfühlen	Die Schülerinnen/ Schüler fühlen sich in der Schule wohl.	Gemütliche Atmosphäre/ man muss sich wohlfühlen/ die Räumlichkeiten sollten bequem sein
Luft/ Temperatur	In den Lernräumen herrschen, den Jahreszeiten entsprechend, angemessene Temperaturen und sauerstoffreiche Luft um konzentriert arbeiten zu können und sich wohlfühlen. Technische Voraussetzung wie funktionierende Heizung, Klimaanlage oder dicht abschließende Fenster, die sich durch die Schülerinnen/ Schüler öffnen lassen sind miteingeschlossen. A	Passende Arbeitstemperaturen. Guter Sauerstoff./ Funktionierende Heizung im Winter oder Klimaanlage im Sommer.
Licht	Die Schule als Gesamtheit und die einzelnen Lernräumen sind hell und mit ausreichend Licht ausgestattet. Dazu braucht es viele und große Fenster, aber auch die ausreichende Ausstattung an künstlichem Licht.	Die Räume sollten hell sein damit viel Licht reinkommt/ große Fenster, viel Licht.
Akustik	Die Schüler erleben im Gebäude Ruhe und angemessene Lautstärke.	Diese Schule ist ruhig./ friedlich und leise/ passende Lautstärke.
Ästhetik	Die Schule und die Räume, Klassen sind schön und schön gestalten.	Schöne Atmosphäre/ fröhliche Farben/ schöne Einrichtung/
Natur	In der Schule/ in der Klasse sind viele Pflanzen. In der Umgebung um die Schule sind Wiesen und Bäume.	Sie hat viele Pflanzen/ am besten im grünen Bereich mit Wiese und Wald
<b>ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN</b>		
Schulleitung	Jegliche Nennungen die sich auf die Schulleitung beziehen.	Netter Direktor/ Direktor der alle unterstützt
Beurteilungsschema	Kritik und Anregungen zum Beurteilungsschema, wie Notensystem, Aufstiegsmöglichkeiten.  Regel: negative Aussagen wie „kein Sitzenbleiben“ werden hier kodiert. Aussagen über Noten die in Kombination mit der Lehrperson werden bei <i>Struktur &amp; Leistungserwartung/ nachvollziehbare Beurteilung</i> kodiert.	Kein Nachsitzen/ Kein Sitzenbleiben/ Gewichtung der Noten

Klassenzusammensetzung	Wünsche die sich auf die Zusammenstellung der Klassen beziehen: Anzahl der Schülerinnen/Schüler, kultureller Hintergrund oder Migrationshintergrund der Schülerinnen/Schüler, Leistungsniveau der Schülerinnen/Schüler	Weniger Schüler/ kleine Klassen/ Leistungsgruppen/ keine Österreicher-Ausländermischung
Elemente des Stundepfens	Aussagen die sich auf Elemente des Stundenplans beziehen: Anzahl der Stunden, Einteilung der Fächer, Einteilung von Pausen und Erholungsphasen. Die Schülerinnen/Schüler wünschen sich spezielle Fächer oder Veranstaltungen.	Stunden die wichtig sind nicht am Nachmittag/ viele Pausen/ nicht so früh anfangen/ höchstens 8 Stunden Unterricht am Tag/ Schulveranstaltungen/ viele Projekte/
Keine Antwort	Antworten die -66 oder -99 enthalten oder wo keinerlei schriftliche Antwort enthalten ist.	-66/ -99
Keine Idee/ Kein Kommentar	Wenn Schülerinnen/Schüler zur Antwort gegeben haben, dass sie keine Idee haben oder „kein Kommentar“ geschrieben haben.	Kein Idee/ kein Kommentar
Thema verfehlt	Hier sind alle Antworten zu kodieren, die in keinerlei Zusammenhang mit dem Thema Unterricht/ Schule stehen oder keine sinnvolle Aussage enthalten.	
Nicht Zuordenbar	Inhaltlich sinnvolle Aussagen, die ev. auch mit Schule oder Unterricht zu tun haben, aber keiner der Kategorien zuordenbar sind.	

### Anhang 3: Alle Tabellen der Kategorie-Häufigkeiten

Tabelle zu lernförderlichen Aspekten auf Unterrichtsebene: n=2008

Code	Anzahl der Nennungen	% Auf Gesamtzahl Personen
Unterrichtsgestaltung	160	7,97
abwechslungsreiche Unterricht	68	3,39
interessante, spannend Unterricht	92	4,58
Unterrichtsmethoden	165	8,22
Selbstbestimmung/-organisation	43	2,14
kooperative Methoden	46	2,29
verschiedene Methoden/Medien	76	3,78
Unterrichtsinhalte	148	7,37
interessanter U- Inhalte	75	3,74
Sinnhaftigkeit/Praxisbezug	47	2,34
angemessene Anforderungen	26	1,29
Struktur & Leistungserwartung	54	2,69
Bereitstellen von Unterlagen/ Informationen	14	0,70
wenig Hausübungen/ Tests	10	0,50
Freiheiten im Unterricht	15	0,75
Nachvollziehbare Beurteilung	15	0,75
Handlungskompetenzen	394	19,62
gute kompetente Lehrer	93	4,63
Fachwissen	23	1,15
Fachdidaktik	209	10,41
verständliche Erklärungen	175	8,72
Konstruktiver Umgang mit Fehlern	14	0,70
individualisiertes Feedback	8	0,40
Lehrer motiviert Schüler	12	0,60
Pädagogisches Wissen	26	1,29
Klassenführung	26	1,29
Humor	43	2,14
Lehrer-Schüler-Verhältnis	576	28,69
gutes Verhältnis Lehrer-Schüler	30	1,49
freundlich, nette Lehrpersonen	83	4,13
entspannte Lernatmosphäre	154	7,67
Hilfestellungen/Unterstützung	55	2,74
gleichberechtigt/ fair behandelt	10	0,50
Interesse und Meinungen der Schüler	33	1,64
Verständnis für Schüler	17	0,85
Unterrichtstempo abgestimmt auf indiv. Lernfähigkeiten	151	7,52
Motivation der Lehrperson	38	1,89
Aussehen/Alter/Geschlecht der Lehrperson	5	0,25
Schüler-Schüler-Beziehung	167	8,32
Klassenklima/ MitschülerInnen	94	4,68
Rücksicht/ Ruhe	26	1,29
Teamarbeit	17	0,85
Verständnis/ Hilfsbereitschaft	30	1,49
SchülerInnen selbst	91	4,53
Erfolgsabhängig	5	0,25
Interesse am U-fach	46	2,29
Lernbereitschaft	40	1,99
Allgemeine Antworten - ohne Verwertung	0	-
keine Antwort	683	34,01
Thema verfehlt	197	8,12

Beschimpfungen	15	0,75
Feedback Fragebogen	98	4,88
nicht zuordenbar	68	3,39
mag keine schule/ Unterricht/lernen	19	0,95
spezif. Unterricht/ Lehrer genannt	17	0,85
Kein Kommentar/keine Idee	24	1,20
Summe Codings	2876	143,23

Tabelle zu lernförderlichen Aspekten auf Schulebene: n= 2008

Code	Alle Codings	% Anteil Personen
Unterrichtsgestaltung	44	2,19
abwechslungsreichen Unterricht	27	1,34
interessanter, spannender Unterricht	17	0,85
Unterrichtsmethoden	82	4,08
Selbstbestimmung/-Organisation	41	2,04
kooperative Methoden	18	0,90
verschiedene Methoden/ Medien	23	1,15
Unterrichtsinhalte	92	4,58
interessante U-Inhalte	32	1,59
Sinnhaftigkeit/ Praxisbezug	34	1,69
angemessene Anforderungen	26	1,29
Struktur & Leistungserwartung	52	2,59
Bereitstellen von Unterlagen/ Informationen	20	1,00
wenig Hausübungen/Tests	12	0,60
Freiheiten im Unterricht	10	0,50
Beurteilung nachvollziehbar	10	0,50
Handlungskompetenz Lehrkraft	163	8,12
gute kompetente Lehrer	75	3,74
Fachwissen	11	0,55
Fachdidaktik	62	3,09
verständliche Erklärungen	46	2,29
Konstruktiven Umgang mit Fehlern	9	0,45
Individualisiertes Feedback	3	0,15
Lehrer motiviert Schüler	4	0,20
Pädagogisches Wissen	15	0,75
Humor	9	0,45
Klassenführung	15	0,75
Lehrer-Schüler-Verhältnis	427	21,26
gutes Verhältnis Lehrer-Schüler	34	1,69
freundlich, nette Haltung	142	7,07
entspannte Lernatmosphäre	57	2,84
Hilfsbereitschaft/ Unterstützung	44	2,19
gleichberechtigt/ fair behandeln	4	0,20
Interessen/ Meinungen der Schüler	24	1,20
Verständnis für Schüler	13	0,65
individuelle Lernmöglichkeiten	66	3,29
Motivation der Lehrperson	32	1,59
Aussehen/ Alter/Geschlecht der Lehrperson	11	0,55
Schüler-Schüler-Beziehung	234	11,65
Klassenklima/ Mitschülerinnen	170	8,47
Rücksicht/ Ruhe in der Klasse	25	1,25
Teamarbeit	5	0,25
Verständnis/ Hilfsbereitschaft	34	1,69

Schülerinnen selbst	37	1,84
Erfolgsabhängig	2	0,10
Interesse im Unterricht	13	0,65
Lernbereitschaft	22	1,10
Schulebene	0	-
Direktor/ Direktorin	3	0,15
Schulklima	35	1,74
Organisatorische Rahmenbedingungen	44	2,19
Beurteilungsschema	5	0,25
Klassenzusammensetzung	30	1,49
Leistungsgruppen	5	0,25
Migrationsanteil	4	0,20
Stundenplan	24	1,20
Stundenanzahl	16	0,80
Pausen	42	2,09
Zusätzliche Angebote	14	0,69
Schulgebäude	146	7,27
Modern, Neu	39	1,94
Standort der Schule	19	0,95
Größe	10	0,50
Angebot Essen/ trinken	43	2,14
Sauberkeit	32	1,59
Identifizierung m. ort	3	0,15
Ausstattung	111	5,53
Räumlichkeiten	16	0,80
Information/ Material/ Technologie	66	3,29
Sessel & Tische	29	1,44
Privatheit	35	1,74
Raumklima	74	3,69
Wohlbefinden	21	1,05
Luft/ Temperatur	24	1,20
Licht	13	0,65
Akustik	16	0,80
Ästhetik	65	3,24
Natur	7	0,35
Allgemeine Antworten-Ohne Verwertung	1286	64,04
keine Antwort	836	41,63
Thema verfehlt	216	10,76
Beschimpfungen	7	0,35
Feedback Fragebogen	22	1,10
nicht zuordenbar	103	5,13
Mag keine Schule/Unterricht/Lernen	10	0,50
Spezif.Unterricht/Lehrer/Schule genannt	67	3,34
Kein Kommentar/keine Idee	25	1,25
Summe Codings	3042	

Tabelle zu lernförderlichen Aspekten auf Unterrichtsebene im Geschlechtervergleich

weiblich: n= 557 ; männlich: n=1447

	weiblich	% Anteil der Personen	männlich	% Anteil der Personen
Unterrichtsgestaltung	63	11,29	97	6,70
abwechslungsreiche Unterricht	29	5,20	39	2,70
interessante, spannend Unterricht	34	6,09	58	4,01
Unterrichtsmethoden	72	12,90	93	6,43
Selbstbestimmung/-organisation	15	2,69	28	1,94

kooperative Methoden	22	3,94	24	1,66
verschiedene Methoden/Medien	35	6,27	41	2,83
Unterrichtsinhalte	42	7,53	106	7,33
interessanter U- Inhalte	22	3,94	53	3,66
Sinnhaftigkeit/Praxisbezug	11	1,97	36	2,49
angemessene Anforderungen	9	1,61	17	1,17
Struktur & Leistungserwartung	17	3,05	37	
Bereitstellen von Unterlagen/ Informationen	5	0,90	9	0,62
wenig Hausübungen/ Tests	2	0,36	8	0,55
Freiheiten im Unterricht	5	0,90	10	0,69
Nachvollziehbare Beurteilung	5	0,90	10	0,69
Handlungskompetenzen				
gute kompetente Lehrer	6	1,08	87	6,01
Fachwissen	11	1,97	12	0,83
Fachdidaktik	88	15,77	121	8,36
verständliche Erklärungen	74	13,26	101	6,98
Konstruktiver Umgang mit Fehlern	9	1,61	5	0,35
individualisiertes Feedback	4	0,72	4	0,28
Lehrer motiviert Schüler	1	0,18	11	0,76
Pädagogisches Wissen	15	2,69	54	3,73
Klassenführung	7	1,25	19	1,31
Humor	8	1,43	35	2,42
Lehrer-Schüler-Verhältnis	218	39,07	358	24,74
gutes Verhältnis Lehrer-Schüler	11	1,97	19	1,31
freundlich, nette Lehrpersonen	25	4,48	58	4,01
entspannte Lernatmosphäre	48	8,60	106	7,33
Hilfestellungen/Unterstützung	27	4,84	28	1,94
gleichberechtigt/ fair behandelt	4	0,72	6	0,41
Interesse und Meinungen der Schüler	15	2,69	18	1,24
Verständnis für Schüler	9	1,61	8	0,55
Unterrichtstempo abgestimmt auf indiv.Lernfähigkeiten	66	11,83	85	5,87
Motivation der Lehrperson	12	2,15	26	1,80
Aussehen/Alter/Geschlecht der Lehrperson	1	0,18	4	0,28
Schüler-Schüler-Beziehung	80	14,34	87	6,01
Klassenklima/ MitschülerInnen	40	7,17	54	3,73
Rücksicht/ Ruhe	9	1,61	17	1,17
Teamarbeit	12	2,15	5	0,35
Verständnis/ Hilfsbereitschaft	19	3,41	11	0,76
SchülerInnen selbst	32	5,73	59	4,08
Erfolgsabhängig	1	0,18	4	0,28
Interesse am U-fach	12	2,15	34	2,35
Lernbereitschaft	19	3,41	21	1,45
Allgemeine Antworten - ohne Verwertung	249	44,62	835	57,71
keine Antwort	199	35,66	481	33,24
Thema verfehlt	18	3,23	145	10,02
Beschimpfungen	0	-	15	1,04
Feedback Fragebogen	10	1,79	88	6,08
nicht zuordenbar	10	1,79	58	4,01
mag keine schule/ Unterricht/lernen	2	0,36	17	1,17
spezif.Unterricht/ Lehrer genannt	2	0,36	15	1,04
kein Kommentar/keine Idee	8	1,43	16	1,11
SUMME der Codings	896		1977	
N (Dokumente)	558		1447	

Tabelle zu lernförderlichen Aspekten der Schulebene im Geschlechtervergleich

weiblich n =558; männlich n=1447

	weiblich	% Anteil an Personen	männlich	% Anteil an Personen
Unterrichtsgestaltung	18	3,23	26	1,80
abwechslungsreichen Unterricht	13	2,33	14	0,97
interessanter, spannender Unterricht	5	0,90	12	0,83
Unterrichtsmethoden	47	8,42	35	2,42
Selbstbestimmung/-Organisation	20	3,58	21	1,45
kooperative Methoden	13	2,33	5	0,35
verschiedene Methoden/ Medien	14	2,51	9	0,62
Unterrichtsinhalte	30	5,38	62	4,28
interessante U-Inhalte	9	1,61	23	1,59
Sinnhaftigkeit/ Praxisbezug	9	1,61	25	1,73
angemessene Anforderungen	12	2,15	14	0,97
Struktur & Leistungserwartung	17	3,05	35	2,42
Bereitstellen von Unterlagen/ Informationen	9	1,61	11	0,76
wenig Hausübungen/Tests	1	0,18	11	0,76
Freiheiten im Unterricht	4	0,72	6	0,41
Beurteilung nachvollziehbar	3	0,54	7	0,48
Handlungskompetenz Lehrkraft				
gute kompetente Lehrer	16	2,87	59	4,08
Fachwissen	2	0,36	9	0,62
Fachdidaktik	30	5,38	0	0,00
verständliche Erklärungen	24	4,30	22	1,52
Konstruktiven Umgang mit Fehlern	4	0,72	5	0,35
individualisiertes, ermutigendes Feedback	2	0,36	1	0,07
Lehrer motiviert Schüler	0	0,00	4	0,28
Pädagogisches Wissen	9	1,61	0	0,00
Humor	2	0,36	7	0,48
Klassenführung	7	1,25	8	0,55
Lehrer-Schüler-Verhältnis	186	33,33	241	16,66
gutes Verhältnis Lehrer-Schüler	16	2,87	18	1,24
freundlich, nette Haltung	51	9,14	91	6,29
entspannte Lernatmosphäre	24	4,30	33	2,28
Hilfsbereitschaft/ Unterstützung	25	4,48	19	1,31
gleichberechtigt/ fair behandeln	3	0,54	1	0,07
Interessen/ Meinungen der Schüler	11	1,97	13	0,90
Verständnis für Schüler	6	1,08	7	0,48
individuelle Lernmöglichkeiten	36	6,45	30	2,07
Motivation der Lehrperson	13	2,33	19	1,31
Aussehen/ Alter/Geschlecht der Lehrperson	1	0,18	10	0,69
Schüler-Schüler-Beziehung	122	21,86	112	7,74
Klassenklima/ Mitschülerinnen	78	13,98	92	6,36
Rücksicht/ Ruhe in der Klasse	18	3,23	7	0,48
Teamarbeit	3	0,54	2	0,14
Verständnis/ Hilfsbereitschaft	23	4,12	11	0,76
Schülerinnen selbst	7	1,25	29	2,00
Erfolgsabhängig	0	0,00	2	0,14
Interesse im Unterricht	2	0,36	10	0,69
Lernbereitschaft	5	0,90	17	1,17
Schulebene	0	0,00	0	0,00
Schulleitung	1	0,18	2	0,14
Schulklima	20	3,58	15	1,04
Organisatorische Rahmenbedingungen	13	2,33	31	2,14

Beurteilungsschema	2	0,36	3	0,21
Klassenzusammensetzung	6	1,08	24	1,66
Leistungsgruppen	3	0,54	2	0,14
Migrationsanteil	2	0,36	2	0,14
Stundenplan	4	0,72	20	1,38
Stundenanzahl	5	0,90	11	0,76
Pausen	18	3,23	24	1,66
Zusätzliche Angebote	8	1,43	6	0,41
Schulgebäude	41	7,35	105	7,26
Modern, Neu	6	1,08	33	2,28
Standort der Schule	6	1,08	13	0,90
Größe	6	1,08	4	0,28
Angebot Essen/ trinken	7	1,25	36	2,49
Sauberkeit	15	2,69	17	1,17
Ausstattung	37	6,63	74	5,11
Räumlichkeiten	7	1,25	9	0,62
Information/ Material/ Technologie	20	3,58	46	3,18
Sessel & Tische	10	1,79	19	1,31
Privatheit	11	1,97	24	1,66
Raumklima	21	3,76	53	3,66
Wohlbefinden	5	0,90	16	1,11
Luft/ Temperatur	4	0,72	20	1,38
Licht	5	0,90	8	0,55
Akustik	7	1,25	9	0,62
Ästhetik	22	3,94	43	2,97
Natur	2	0,36	5	0,35
Allgemeine Antworten-Ohne Verwertung	0	0,00	0	0,00
keine Antwort	217	38,89	616	42,57
Thema verfehlt	35	6,27	181	12,51
Beschimpfungen	0	0,00	7	0,48
Feedback Fragebogen	3	0,54	19	1,31
nicht zuordenbar	20	3,58	83	5,74
Mag keine Schule/Unterricht/Lernen	3	0,54	7	0,48
Spezif.Unterricht/Lehrer/Schule genannt	11	1,97	56	3,87
kein Kommentar/keine Idee	2	0,36	23	1,59
Summe Codings	978		2060	
N Summe	558		1447	

Tabelle zu lernförderlichen Aspekten auf Unterrichtsebene im Altersvergleich

Altersgruppe 1 n= 257; Altersgruppe 2 n=920; Altersgruppe 3 n= 764

	Gruppe 1 (9.Schulstufe)		Gruppe 2 (10. + 11. Schulstufe)		Gruppe 3 (12. + 13. Schulstufe)	
	Anzahl der Nenunge n	% Anteil der Persone n	Anzahl der Nenunge n	% Anteil der Persone n	Anzahl der Nenunge n	% Anteil der Persone n
Unterrichtsgestaltung	31	12,06	66	7,17	60	7,85
abwechslungsreiche Unterricht	10	3,89	32	3,48	25	3,27
interessante, spannend Unterricht	21	8,17	34	3,70	35	4,58
Unterrichtsmethoden	12	4,67	89	9,67	63	8,25
Selbstbestimmung/-organisation	2	0,78	23	2,50	18	2,36
kooperative Methoden	5	1,95	27	2,93	14	1,83
verschiedene Methoden/Medien	5	1,95	39	4,24	31	4,06
Unterrichtsinhalte	16	6,23	54	5,87	76	9,95
interessanter U- Inhalte	11	4,28	27	2,93	35	4,58
Sinhaftigkeit/Praxisbezug	3	1,17	14	1,52	30	3,93
angemessene Anforderungen	2	0,78	13	1,41	11	1,44
Struktur & Leistungserwartung	3	1,17	28	3,04	22	2,88
BereitstellenUnterlagen/ Informationen	1	0,39	5	0,54	8	1,05
wenig Hausübungen/ Tests	1	0,39	7	0,76	1	0,13
Freiheiten im Unterricht	0	0,00	11	1,20	4	0,52
Nachvollziehbare Beurteilung	1	0,39	5	0,54	9	1,18
Handlungskompetenzen	0	0,00	0	0,00	0	0,00
gute kompetente Lehrer	16	6,23	30	3,26	44	5,76
Fachwissen	2	0,78	4	0,43	17	2,23
Fachdidaktik	27	10,51	98	10,65	82	10,73
verständliche Erklärungen	23	8,95	85	9,24	65	8,51
Konstruktiver Umgang mit Fehlern	2	0,78	7	0,76	5	0,65
individualisiertes Feedback	2	0,78	2	0,22	4	0,52
Lehrer motiviert Schüler	0	0,00	4	0,43	8	1,05
Pädagogisches Wissen	17	6,61	32	3,48	19	2,49
Klassenführung	5	1,95	15	1,63	5	0,65
Humor	12	4,67	17	1,85	14	1,83
Lehrer-Schüler-Verhältnis	86	33,46	270	29,35	203	26,57
gutes Verhältnis Lehrer-Schüler	3	1,17	14	1,52	12	1,57
freundlich, nette Lehrpersonen	18	7,00	33	3,59	30	3,93
entspannte Lernatmosphäre	26	10,12	77	8,37	43	5,63
Hilfestellungen/Unterstützung	4	1,56	33	3,59	17	2,23
gleichberechtigt/ fair behandelt	1	0,39	3	0,33	6	0,79
Interesse und Meinungen der Schüler	5	1,95	15	1,63	13	1,70
Verständnis für Schüler	2	0,78	6	0,65	9	1,18
individuelle Lernfähigkeiten	22	8,56	75	8,15	49	6,41
Motivation der Lehrperson	5	1,95	12	1,30	21	2,75
Aussehen/Alter/Geschlecht der	0	0,00	2	0,22	3	0,39

Lehrperson						
Schüler-Schüler-Beziehung	17	6,61	105	11,41	44	5,76
Klassenklima/ MitschülerInnen	10	3,89	56	6,09	28	3,66
Rücksicht/ Ruhe	3	1,17	19	2,07	4	0,52
Teamarbeit	3	1,17	8	0,87	6	0,79
Verständnis/ Hilfsbereitschaft	1	0,39	22	2,39	6	0,79
SchülerInnen selbst	16	6,23	39	4,24	35	4,58
Erfolgsabhängig	2	0,78	2	0,22	1	0,13
Interesse am U-fach	5	1,95	16	1,74	24	3,14
Lernbereitschaft	9	3,50	21	2,28	10	1,31
Allgemeine Antworten - ohne Verwertung	0	0,00	0	0,00	0	0,00
keine Antwort	56	21,79	312	33,91	289	37,83
Thema verfehlt	25	9,73	81	8,80	47	6,15
Beschimpfungen	4	1,56	5	0,54	5	0,65
Feedback Fragebogen	15	5,84	30	3,26	51	6,68
nicht zuordenbar	11	4,28	31	3,37	20	2,62
mag keine schule/ Unterricht/lernen	5	1,95	7	0,76	7	0,92
spezif. Unterricht/ Lehrer genannt	3	1,17	7	0,76	6	0,79
kein Kommentar/keine Idee	1	0,39	14	1,52	9	1,18
Summe Codings	368					
N Summe	257		920		764	

Tabelle zu lernförderlichen Aspekten auf Schulebene im Altersvergleich

Altersgruppe 1 n= 257; Altersgruppe 2 n=920; Altersgruppe 3 n= 764

	Gruppe 1 (9.Schulstufe)		Gruppe 2 (10. + 11. Schulstufe)		Gruppe 3 (12. + 13. Schulstufe)	
	Anzahl der Nennungen	% Anteil der Personen	Anzahl der Nennungen	% Anteil der Personen	Anzahl der Nennungen	% Anteil der Personen
Unterrichtsgestaltung	9	3,50	18	1,96	16	2,09
abwechslungsreichen Unterricht	5	1,95	10	1,09	12	1,57
interessanter, spannender Unterricht	4	1,56	8	0,87	4	0,52
Unterrichtsmethoden	2	0,78	39	4,24	41	5,37
Selbstbestimmung/-Organisation	1	0,39	18	1,96	22	2,88
kooperative Methoden	0	0,00	11	1,20	7	0,92
verschiedene Methoden/ Medien	1	0,39	10	1,09	12	1,57
Unterrichtsinhalte	15	5,84	35	3,80	42	5,50
interessante U-Inhalte	7	2,72	8	0,87	17	2,23
Sinnhaftigkeit/ Praxisbezug	4	1,56	13	1,41	17	2,23
angemessene Anforderungen	4	1,56	14	1,52	8	1,05
Struktur & Leistungserwartung	8	3,11	19	2,07	25	3,27
Bereitstellen von Unterlagen/ Informationen	1	0,39	5	0,54	14	1,83
wenig Hausübungen/Tests	6	2,33	4	0,43	2	0,26
Freiheiten im Unterricht	0	0,00	7	0,76	3	0,39

Beurteilung nachvollziehbar	1	0,39	3	0,33	6	0,79
Handlungskompetenz Lehrkraft	0	0,00	0	0,00	0	0,00
gute kompetente Lehrer	12	4,67	18	1,96	44	5,76
Fachwissen	0	0,00	2	0,22	8	1,05
Fachdidaktik	4	1,56	37	4,02	20	2,62
verständliche Erklärungen	3	1,17	27	2,93	15	1,96
Konstruktiven Umgang mit Fehlern	1	0,39	6	0,65	2	0,26
individualisiertes, ermutigendes Feedback	0	0,00	2	0,22	1	0,13
Fachdidaktik\Lehrer motiviert Schüler	0	0,00	2	0,22	2	0,26
Pädagogisches Wissen	5	1,95	12	1,30	7	0,92
Klassenführung	3	1,17	8	0,87	4	0,52
Humor	2	0,78	4	0,43	3	0,39
Lehrer-Schüler-Verhältnis	69	26,85	203	22,07	148	19,37
gutes Verhältnis Lehrer-Schüler	6	2,33	16	1,74	12	1,57
freundlich, nette Haltung	32	12,45	68	7,39	39	5,10
entspannte Lernatmosphäre	12	4,67	24	2,61	20	2,62
Hilfsbereitschaft/ Unterstützung	7	2,72	21	2,28	14	1,83
gleichberechtigt/ fair behandeln	0	0,00	2	0,22	2	0,26
Interessen/ Meinungen der Schüler	2	0,78	9	0,98	13	1,70
Verständnis für Schüler	0	0,00	8	0,87	5	0,65
individuelle Lernmöglichkeiten	6	2,33	38	4,13	21	2,75
Motivation der Lehrperson	2	0,78	13	1,41	17	2,23
Aussehen/ Alter/Geschlecht der Lehrperson	2	0,78	4	0,43	5	0,65
Schüler-Schüler-Beziehung	33	12,84	127	13,80	70	9,16
Klassenklima/ Mitschülerinnen	23	8,95	88	9,57	56	7,33
Rücksicht/ Ruhe in der Klasse	4	1,56	15	1,63	5	0,65
Teamarbeit	0	0,00	3	0,33	2	0,26
Verständnis/ Hilfsbereitschaft	6	2,33	21	2,28	7	0,92
Schülerinnen selbst	4	1,56	14	1,52	17	2,23
Erfolgsabhängig	1	0,39	1	0,11	0	0,00
Interesse im Unterricht	1	0,39	3	0,33	8	1,05
Lernbereitschaft	2	0,78	9	0,98	9	1,18
Schulebene	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Schulleitung	0	0,00	1	0,11	2	0,26
Schulklima	2	0,78	17	1,85	16	2,09
Organisatorische Rahmenbedingungen	7	2,72	17	1,85	20	2,62
Beurteilungsschema	1	0,39	1	0,11	3	0,39
Klassenzusammensetzung	5	1,95	13	1,41	12	1,57
Leistungsgruppen	0	0,00	2	0,22	3	0,39
Migrationsanteil	1	0,39	1	0,11	2	0,26
Elemente des Stundenplans	15	5,84	43	4,67	33	4,32
Stundenplan	7	2,72	6	0,65	9	1,18
Stundenanzahl	2	0,78	9	0,98	4	0,52
Pausen	6	2,33	22	2,39	12	1,57
Zusätzliche Angebote	0	0,00	6	0,65	8	1,05
Schulgebäude	24	9,34	61	6,63	59	7,72
Modern, Neu	5	1,95	18	1,96	15	1,96
Standort der Schule	3	1,17	8	0,87	8	1,05
Größe	2	0,78	8	0,87	0	0,00

Angebot Essen/ Trinken	10	3,89	12	1,30	20	2,62
Sauberkeit	4	1,56	14	1,52	14	1,83
Ausstattung	23	8,95	43	4,67	43	5,63
Räumlichkeiten	4	1,56	9	0,98	3	0,39
Information/ Material/ Technologie	11	4,28	25	2,72	29	3,80
Sessel & Tische	8	3,11	9	0,98	11	1,44
Privatheit	3	1,17	15	1,63	17	2,23
Raumklima	13	5,06	32	3,48	29	3,80
Wohlbefinden	2	0,78	8	0,87	11	1,44
Luft/ Temperatur	1	0,39	12	1,30	11	1,44
\Licht	4	1,56	6	0,65	3	0,39
Akustik	6	2,33	6	0,65	4	0,52
Ästhetik	11	4,28	29	3,15	25	3,27
Natur	1	0,39	4	0,43	2	0,26
Allgemeine Antworten-Ohne Verwertung	148	57,59	595	64,67	493	64,53
keine Antwort	70	27,24	376	40,87	358	46,86
Thema verfehlt	37	14,40	99	10,76	71	9,29
Thema verfehlt\Beschimpfungen	0	0,00	3	0,33	3	0,39
Thema verfehlt\Feedback Fragebogen	6	2,33	4	0,43	12	1,57
nicht zuordenbar	15	5,84	58	6,30	23	3,01
mag keine Schule/Unterricht/Lernen	0	0,00	6	0,65	3	0,39
Spezif.Unterricht/Lehrer/Schule	17	6,61	34	3,70	16	2,09
kein Kommentar/keine Idee	3	1,17	15	1,63	7	0,92
SUMME Codings	408		1380		1177	
N (Dokumente)	257		920		764	

Tabelle der lernförderlichen Aspekte auf Unterrichtsebene im Schultypenvergleich BHS und BS

BHS n=1042; BS: n=966

	Verteilung Codings BHS	% Anteil der Personen	Verteilung Codings BS	% Anteil der Personen
Unterrichtsgestaltung	92	8,83	68	7,04
abwechslungsreiche Unterricht	38	3,65	30	3,11
interessante, spannend Unterricht	54	5,18	38	3,93
Unterrichtsmethoden	73	7,01	92	9,52
Selbstbestimmung/-organisation	21	2,02	22	2,28
kooperative Methoden	20	1,92	26	2,69
verschiedene Methoden/Medien	32	3,07	44	4,55
Unterrichtsinhalte	86	8,25	62	6,42
interessanter U- Inhalte	46	4,41	29	3,00
Sinnhaftigkeit/Praxisbezug	29	2,78	18	1,86
angemessene Anforderungen	11	1,06	15	1,55
Struktur & Leistungserwartung	16	1,54	38	3,93
Bereitstellen von Unterlagen/ Informationen	4	0,38	10	1,04

wenig Hausübungen/ Tests	4	0,38	6	0,62
Freiheiten im Unterricht	2	0,19	13	1,35
Nachvollziehbare Beurteilung	6	0,58	9	0,93
Handlungskompetenzen	0	0,00	0	0,00
gute kompetente Lehrer	67	6,43	26	2,69
Fachwissen	15	1,44	8	0,83
Fachdidaktik	114	10,94	95	9,83
verständliche Erklärungen	95	9,12	80	8,28
Konstruktiver Umgang mit Fehlern	5	0,48	9	0,93
individualisiertes Feedback	6	0,58	2	0,21
Lehrer motiviert Schüler	8	0,77	4	0,41
Pädagogisches Wissen	43	4,13	26	2,69
Klassenführung	16	1,54	10	1,04
Humor	27	2,59	16	1,66
Lehrer-Schüler-Verhältnis	282	27,06	294	30,43
gutes Verhältnis Lehrer-Schüler	20	1,92	10	1,04
freundlich, nette Lehrpersonen	48	4,61	35	3,62
entspannte Lernatmosphäre	70	6,72	84	8,70
Hilfestellungen/Unterstützung	16	1,54	39	4,04
gleichberechtigt/ fair behandelt	6	0,58	4	0,41
Interesse und Meinungen der Schüler	20	1,92	13	1,35
Verständnis für Schüler	9	0,86	8	0,83
Individuelle Lernfähigkeiten	65	6,24	86	8,90
Motivation der Lehrperson	25	2,40	13	1,35
Aussehen/Alter/Geschlecht der Lehrperson	3	0,29	2	0,21
Schüler-Schüler-Beziehung	53	5,09	114	11,80
Klassenklima/ MitschülerInnen	32	3,07	62	6,42
Rücksicht/ Ruhe	11	1,06	15	1,55
Teamarbeit	5	0,48	12	1,24
Verständnis/ Hilfsbereitschaft	5	0,48	25	2,59
SchülerInnen selbst	46	4,41	45	4,66
Erfolgsabhängig	2	0,19	3	0,31
Interesse am U-fach	26	2,50	20	2,07
Lernbereitschaft	18	1,73	22	2,28
Allgemeine Antworten - ohne Verwertung	581	55,76	506	52,38
keine Antwort	348	33,40	335	34,68
Thema verfehlt	91	8,73	72	7,45
Beschimpfungen	10	0,96	5	0,52
Feedback Fragebogen	77	7,39	21	2,17
nicht zuordenbar	27	2,59	41	4,24
mag keine schule/ Unterricht/Lernen	9	0,86	10	1,04
spezif. Unterricht/ Lehrer genannt	13	1,25	4	0,41
kein Kommentar/keine Idee	6	0,58	18	1,86
SUMME Codings	1493		1383	
N (Dokumente)	1042		966	

Tabelle der lernförderlichen Aspekte auf Schuleben im Schultypenvergleich BHS und BS

BHS n=1042; BS: n=966

	<b>Summe BMHS</b>	<b>%</b>	<b>Summe BS</b>	<b>%</b>
<b>Unterrichtsgestaltung</b>	26	2,50	18	1,86
abwechslungsreichen Unterricht	17	1,63	10	1,04
interessanter, spannender Unterricht	9	0,86	8	0,83
<b>Unterrichtsmethoden</b>	29	2,78	53	5,49
Selbstbestimmung/-Organisation	19	1,82	22	2,28
kooperative Methoden	4	0,38	14	1,45
verschiedene Methoden/ Medien	6	0,58	17	1,76
<b>Unterrichtsinhalte</b>	58	5,57	34	3,52
interessante U-Inhalte	24	2,30	8	0,83
Sinnhaftigkeit/ Praxisbezug	22	2,11	12	1,24
angemessene Anforderungen	12	1,15	14	1,45
<b>Struktur &amp; Leistungserwartung</b>	22	2,11	30	3,11
Bereitstellen von Unterlagen/ Informationen	11	1,06	9	0,93
wenig Hausübungen/Tests	8	0,77	4	0,41
Freiheiten im Unterricht	2	0,19	8	0,83
Beurteilung nachvollziehbar	1	0,10	9	0,93
<b>Handlungskompetenz Lehrkraft</b>				
gute kompetente Lehrer	58	5,57	17	1,76
Fachwissen	4	0,38	1	0,10
Fachdidaktik	28	2,69	34	3,52
verständliche Erklärungen	21	2,02	25	2,59
Konstruktiven Umgang mit Fehlern	3	0,29	6	0,62
Individualisiertes Feedback	1	0,10	2	0,21
Lehrer motiviert Schüler	3	0,29	1	0,10
Pädagogisches Wissen	12	1,15	12	1,24
Humor	6	0,58	3	0,31
Klassenführung	6	0,58	9	0,93
<b>Lehrer-Schüler-Verhältnis</b>	218	20,92	209	21,64
gutes Verhältnis Lehrer-Schüler	23	2,21	11	1,14
freundlich, nette Haltung	75	7,20	67	6,94
entspannte Lernatmosphäre	32	3,07	25	2,59
Hilfsbereitschaft/ Unterstützung	18	1,73	26	2,69
gleichberechtigt/ fair behandeln	1	0,10	3	0,31
Interessen/ Meinungen der Schüler	14	1,34	10	1,04
Verständnis für Schüler	3	0,29	10	1,04
individuell Lernmöglichkeiten/ U-Tempo	22	2,11	44	4,55
Motivation der Lehrperson	21	2,02	11	1,14
Aussehen/ Alter/Geschlecht der Lehrperson	9	0,86	2	0,21
<b>Schüler-Schüler-Beziehung</b>	98	9,40	136	14,08
Klassenklima/ Mitschülerinnen	78	7,49	92	9,52
Rücksicht/ Ruhe in der Klasse	7	0,67	18	1,86
Teamarbeit	1	0,10	4	0,41

Verständnis/ Hilfsbereitschaft	12	1,15	22	2,28
Schülerinnen selbst	18	1,73	19	1,97
Erfolgsabhängig	2	0,19	0	0,00
Interesse im Unterricht	8	0,77	5	0,52
Lernbereitschaft	8	0,77	14	1,45
Schulebene	0	0,00	0	0,00
Schulleitung	1	0,10	2	0,21
Schulklima	14	1,34	21	2,17
Organisatorische Rahmenbedingungen	27	2,59	17	1,76
Beurteilungsschema	4	0,38	1	0,10
Klassenzusammensetzung	22	2,11	8	0,83
Leistungsgruppen	0	0,00	5	0,52
Migrationsanteil	1	0,10	3	0,31
Stundenplan	16	1,54	8	0,83
Stundenanzahl	8	0,77	8	0,83
Pausen	18	1,73	24	2,48
Zusätzliche Angebote	0	0,00	0	0,00
Schulgebäude	83	7,97	63	6,52
Modern, Neu	25	2,40	14	1,45
Standort der Schule	10	0,96	9	0,93
Größe	3	0,29	7	0,72
Angebot Essen/ trinken	31	2,98	12	1,24
Sauberkeit	12	1,15	20	2,07
Ausstattung	64	6,14	47	4,87
Räumlichkeiten	9	0,86	7	0,72
Information/ Material/ Technologie	37	3,55	29	3,00
Sessel & Tische	18	1,73	11	1,14
Privatheit	16	1,54	19	1,97
Raumklima	49	4,70	25	2,59
Wohlbefinden	14	1,34	7	0,72
Luft/ Temperatur	16	1,54	8	0,83
Licht	7	0,67	6	0,62
Akustik	12	1,15	4	0,41
Ästhetik	40	3,84	25	2,59
Natur	3	0,29	4	0,41
Allgemeine Antworten-Ohne Verwertung	666	63,92	620	64,18
keine Antwort	432	41,46	404	41,82
Thema verfehlt	126	12,09	90	9,32
Beschimpfungen	3	0,29	4	0,41
Feedback Fragebogen	18	1,73	4	0,41
nicht zuordenbar	36	3,45	67	6,94
Mag keine Schule/Unterricht/Lernen	3	0,29	7	0,72
Spezif.Unterricht/Lehrer/Schule genannt	40	3,84	27	2,80
kein Kommentar/keine Idee	8	0,77	17	1,76
Summe Codings	1593		1449	
N Summe	1042		966	

Tabelle der lernförderlichen Aspekte auf Unterrichtsebene der einzelnen Berufsschulsparten

n=966

Berufsschulen	Typ 10 BS Handel		Typ 11 BS Holzbearbeitung		Typ 12 BS EDV & Metalle		Typ 13 BS Friseurinnen	
	Unterrichtsgestaltung	47	8,41%	4	6,15%	15	7,77%	2
Unterrichtsmethoden	67	11,99%	4	6,15%	16	8,29%	5	9,80%
Unterrichtsinhalte	33	5,90%	1	1,54%	22	11,40%	6	11,76%
Struktur & Leistungserwartung	21	3,76%	4	6,15%	9	4,66%	4	7,84%
Kompetente Lehrperson	10	1,79%	4	6,15%	10	5,18%	2	3,92%
Fachwissen	5	0,89%	0	0,00%	2	1,04%	1	1,96%
Fachdidaktik	60	10,73%	3	4,62%	27	13,99%	5	9,80%
Pädagogisches Wissen	17	3,04%	3	4,62%	6	3,11%	0	0,00%
LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis	196	35,06%	23	35,38%	59	30,57%	16	31,37%
SchülerIn-SchülerIn-Beziehung	76	13,60%	13	20,00%	19	9,84%	6	11,76%
SchülerInnen selbst	27	4,83%	6	9,23%	8	4,15%	4	7,84%
Summe	559	100,00%	65	100,00%	193	100,00%	51	100,00%

Tabelle der lernförderlichen Aspekte auf Schulebene Teil 1 der einzelnen Berufsschulsparten

n=966

Frage 2 Berufsschulen	Typ 10 BS Handel		Typ 11 BS Holzbe arbeitung		Typ 12 BS EDV & Metalle		Typ 13 BS Friseurin nen	
	Unterrichtsgestaltung	12	3,08%	1	2,63%	4	3,42%	1
Unterrichtsmethoden	36	9,23%	1	2,63%	9	7,69%	7	17,95%
Unterrichtsinhalte	21	5,38%	1	2,63%	11	9,40%	1	2,56%
Struktur & Leistungserwartung	21	5,38%	2	5,26%	5	4,27%	2	5,13%
Kompetente Lehrer	7	1,79%	1	2,63%	7	5,98%	2	5,13%
Fachwissen	1	0,26%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Fachdidaktik	22	5,64%	5	13,16%	6	5,13%	1	2,56%
Pädagogisches Wissen	8	2,05%	3	7,89%	1	0,85%	0	0,00%
LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis	144	36,92%	10	26,32%	40	34,19%	15	38,46%
SchülerIn-SchülerIn-Beziehung	98	25,13%	9	23,68%	22	18,80%	7	17,95%
SchülerInnen selbst	8	2,05%	3	7,89%	8	6,84%	0	0,00%
Schulklima	12	3,08%	2	5,26%	4	3,42%	3	7,69%
Summe	390	100,00%	38	100,00%	117	100,00%	39	100,00%

Tabelle der lernförderlichen Aspekte auf Schulebene Teil 1 der einzelnen Berufsschulsparten

n=966

Frage 2 Berufsschulen	Typ 10		Typ 11		Typ 12		Typ 13	
	BS Handel		BS Holzbe- arbeitung		BS EDV & Metalle		BS Friseurin- nen	
Schulgebäude	51	28,65%	0	0,00%	8	17,02%	4	33,33%
Ausstattung	35	19,66%	1	12,50%	10	21,28%	1	8,33%
Privatheit	14	7,87%	0	0,00%	5	10,64%	0	0,00%
Raumklima	16	8,99%	0	0,00%	7	14,89%	2	16,67%
Ästhetik	26	14,61%	0	0,00%	2	4,26%	1	8,33%
Rahmenbedingungen	9	5,06%	5	62,50%	2	4,26%	3	25,00%
Stundenplan	27	15,17%	2	25,00%	13	27,66%	1	8,33%
	178	100,00%	8	100,00%	47	100,00%	12	100,00%

## **Anhang 4: Lebenslauf**

Name: Eva Schönberger  
Geburtsdatum: 25.11.1977  
Geburtsort: Wien  
Staatsbürgerschaft: Österreich  
e-mail: evi.schoenberger@gmail.com

### **Schulbildung**

1984-1988 Volksschule, 3701 Grossweikersdorf  
1988-1992 Bundesrealgymnasium, 2020 Hollabrunn  
1992-1997 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, 1190 Wien  
1998-2000 Diplomlehrgang zur Sonderkindergartenpädagogin und  
Frühförderin, 1080 Wien  
seit 1998 Studium der Psychologie

### **Berufliche Tätigkeiten**

9/1997-8/1998 Kindergartenpädagogin bei der Gemeinde Wien  
1/2000-11/2013 Sonderkindergartenpädagogin im Übungskindergarten der BAKIP 7,  
1070 Wien, Kenyongasse  
9/2006- 6/2009 Lehrtätigkeit im Polytechnischen Lehrgang, 1070 Wien, Kenyongasse  
9/2006-11/2013 Lehrtätigkeit an der BAKIP 7, 1070 Wien, Kenyongasse  
seit 11/2013 in Karenz  
15.12.2013 Geburt unserer Tochter Caroline

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde.

Wien, November 2015

Eva Schönberger