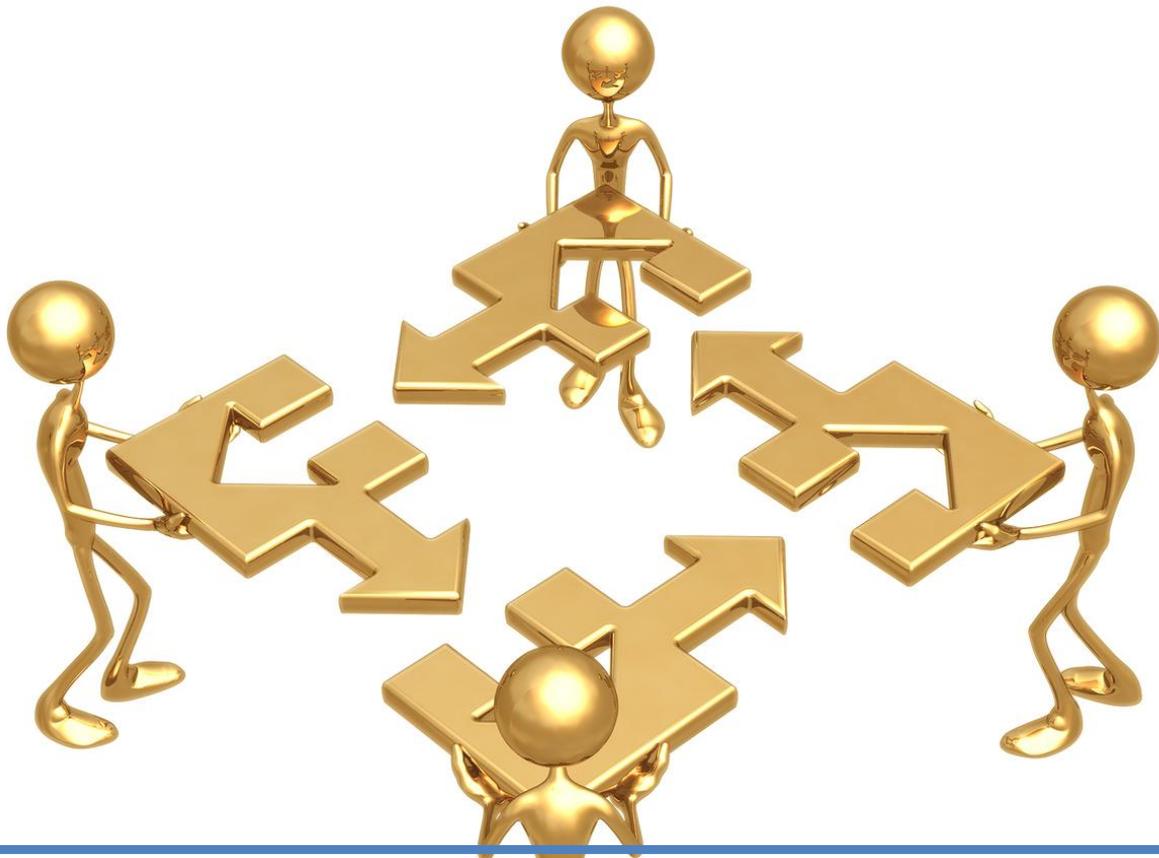


14.10.2011



KARL-
FRANZENS-
UNIVERSITÄT
GRAZ

EVALUATION DES
UNTERRICHTSGEGENSTANDS
„PERSÖNLICHKEITSBILDUNG UND SOZIALE
KOMPETENZ“

Mag. Mareike Kreisler | Prof. Dr. Manuela Paechter
- Institut für Psychologie -

Inhaltsverzeichnis

1. Zielsetzung der Untersuchung	4
2. Beschreibung der Untersuchung und der Stichprobe	7
3. Erhebungsinstrumente	10
4. Auswertung	16
5. Ergebnisse	18
5.1 Schulleitung	18
5.1.1 Erfahrungen mit dem PBSK-Unterricht und den PBSK-Lehrer/inne/n	18
5.1.2 Meinungen des Lehrerkollegiums und kollegiale Zusammenarbeit	21
5.1.3 Generelle Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule.....	24
5.2 PBSK-Lehrer/innen.....	27
5.2.1 Stichprobenbeschreibung	27
5.2.2 Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule	30
5.2.3 Haltungen seitens der Schulleitung, des Lehrerkollegiums, der Eltern und der Schüler/innen	35
5.2.4 Der Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“	40
5.2.5 Lehrer/innen des Unterrichtsgegenstandes.....	66
5.2.6 Allgemeine Maßnahmen zur Kompetenzförderung.....	71
5.3 Kollegium	74
5.3.1 Stichprobenbeschreibung	74
5.3.2 Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule	76
5.3.3 Haltungen des Kollegiums und kollegiale Zusammenarbeit	82
5.3.4 Der Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“	86
5.3.5 Eigene Förderung sozialer und personaler Kompetenzen	93
5.3.6 Allgemeine Maßnahmen zur Kompetenzförderung.....	97

5.4 Schüler/innen des 1. Jahrgangs	100
5.4.1 Stichprobenbeschreibung	100
5.4.2 Beurteilung des PBSK-Unterrichts	102
5.4.3 Persönliche Einschätzungen und Kompetenzen im Rahmen von PBSK	119
5.4.4 Gesamtbeurteilung und -zufriedenheit.....	147
5.5 Schüler/innen des 3. Jahrgangs	150
5.5.1 Stichprobenbeschreibung	150
5.5.2 Beurteilung des PBSK-Unterrichts.....	151
5.5.3 Persönliche Einschätzungen und Kompetenzen im Rahmen von PBSK	158
5.5.4 Gesamtbeurteilung und -zufriedenheit.....	172
6. Zusammenfassung und Implikationen	175
7. Literaturverzeichnis	181

1. Zielsetzung der Untersuchung

In der beruflichen Ausbildung stehen Bildungseinrichtungen vermehrt vor der Herausforderung, schnell und gut auf Anforderungen aus der Wirtschaft reagieren zu können. Vor allem in den letzten Jahren wurde immer deutlicher, dass neben fachlichen und methodischen Kompetenzen auch soziale und persönliche Kompetenzen für die berufliche Praxis von großer Bedeutung sind.

In österreichischen Handelsakademien und Handelsschulen gibt es daher seit mittlerweile mehreren Jahren einen eigenen Unterrichtsgegenstand zur Förderung der sozialen und persönlichen Kompetenzen der Schüler/innen. Dieser Gegenstand – „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“ (PBSK) – findet jeweils im 1. Jahrgang bzw. der 9. Schulstufe, üblicherweise im Stundenausmaß von zwei Wochenstunden, statt.

Wesentliche Bildungs- und Lehraufgaben im Rahmen des Unterrichtsgegenstandes sind:

- der Erwerb sozialer Kompetenzen, im Sinne des Umgangs miteinander und situations-angepassten Verhaltens
- die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und die Bereitschaft zur Verhaltensänderung
- das selbständige Setzen und Verfolgen von Zielen
- das selbstständige Organisieren des eigenen Lebens
- die eigenständige Lösung von Problemen und praxisorientierten Aufgabenstellungen
- das Ergreifen von Eigeninitiative
- der Erwerb von Konfliktlösungskompetenz
- das Erkennen von Gruppenprozessen und das Entwickeln von Teamfähigkeit
- der Umgang mit Zeitdruck und Stress

Die Lehrinhalte des Unterrichtsgegenstandes beziehen sich somit u.a. auf die folgenden Bereiche sozialer und persönlicher bzw. personaler Kompetenzen: Verantwortung, Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit, Selbstständigkeit und Selbstorganisation, Zielerreichung, Problemlösung, Lern- und Arbeitsverhalten, Business Behaviour.

Ziel der hier vorliegenden Untersuchung ist die Evaluation des Unterrichtsgegenstandes „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“ in Handelsschulen und Handelsakademien zum Zweck der Erhebung des IST-Zustands und zur Ableitung von zukünftigen Handlungserfordernissen sowie Verbesserungsmöglichkeiten.

Die zentrale Fragestellung lautet:

1. Wie wird der Unterrichtsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven (Schulleitung, PBSK-Lehrer/innen, Lehrerkollegium, Schüler/innen) hinsichtlich relevanter Kriterien beurteilt?

Als Nebenfragestellungen sollen die folgenden beantwortet werden:

2. Welche Lernerfolge zeigen sich bei den Schüler/inne/n im Laufe des Schuljahres in Bezug auf den Zuwachs an sozialer Kompetenz und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit?
3. Was beeinflusst die Beurteilung des Gegenstandes? Welche Aspekte haben einen Einfluss auf die Lernerfolge bzw. die sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen und welche Auswirkungen haben die Kompetenzen?
4. Welche längerfristigen Auswirkungen hat der Unterrichtsgegenstand? Wie wird der Unterrichtsgegenstand rückblickend beurteilt?

Für die Evaluation wurden demnach die folgenden Schwerpunkte (geordnet nach interessierender Personengruppe) gesetzt:

Schulleitung

- Erfahrungen mit dem PBSK-Unterricht und den PBSK-Lehrer/inne/n
(u.a. Stärken, Schwierigkeiten und Auswirkungen des Unterrichtsgegenstandes, Anliegen der Lehrer/innen, Kriterien zur Vergabe des Unterrichts)
- Meinungen des Lehrerkollegiums und kollegiale Zusammenarbeit
(u.a. Erwartungen an die Lehrer/innen, Haltungen des Kollegiums, Kenntnisstand über PBSK, Intensität der Zusammenarbeit)
- Generelle Förderung sozialer und personaler Fähigkeiten in der Schule
(u.a. Bedeutung der Förderung in der Schule, Verantwortungsverteilung, Förderung in unterschiedlichen Fachbereichen, zusätzliche Maßnahmen)

Lehrer/innen des Unterrichtsgegenstandes

- Bewertung des Unterrichtsgegenstandes im Rahmen der Ausbildung und der Schule
(u.a. Bedeutung des Gegenstandes für das Berufsfeld/den Alltag und Stellenwert innerhalb der Schule, Passung in den Lehrplan, Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen, unterrichtsbezogene Kooperation mit anderen Lehrer/inne/n, Auswirkungen des Gegenstandes auf die Schüler/innen, Klassen und Schule)
- Beschreibung der eigenen Kompetenzen und des eigenen Unterrichts
(u.a. fachliche, didaktische und diagnostische Kompetenzen, Klassenführung und Motivierung, Schaffung adäquater Rahmenbedingungen, Selbstwirksamkeitserwartung, Verbindung zu COOL)
- Einschätzung der Schüler/innen im Unterrichtsgegenstand
(u.a. Einschätzung der sozialen Kompetenzen und personalen Kompetenzen/Persönlichkeitsbildung der Schüler/innen sowie des Kompetenzzuwachses der Schüler/innen im Laufe des Schuljahres, Klassen- und Unterrichtsklima)

Lehrerkollegium

- Einstellungen gegenüber dem Unterrichtsgegenstand
(u.a. Vorstellungen über Inhalte, Didaktik u.Ä., Bedeutung des Gegenstandes für das Berufsfeld/den Alltag, Passung in den Lehrplan, Stellenwert innerhalb der Schule, Auswirkungen auf die einzelnen Schüler/innen, die Klasse und die Schule)
- Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes für die eigenen Gegenstände
(u.a. wahrgenommene Kompetenz der Schüler/innen im Bereich Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz, Transfer in den eigenen Gegenstand, Überschneidungen (inhaltlich/methodisch) und Unterschiede zw. dem eigenen und dem evaluierten Gegenstand, Ausmaß und Möglichkeiten der Förderung der Kompetenzen im eigenen Unterricht, unterrichtsbezogene Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en des evaluierten Unterrichtsgegenstandes)

Schüler/innen

- Bewertung des Unterrichtsgegenstandes
(u.a. Unterrichtsgestaltung, unterstützende Lehr-Lern-Bedingungen, Berufs- und Alltagsrelevanz, Unterrichtszufriedenheit, Verbesserungsvorschläge; rückblickende Bewertung durch Schüler/innen höherer Schulklassen)
- Persönliche Einschätzung im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgegenstand
(u.a. Erwartungen, persönlicher Wert/Wichtigkeit, Interesse, Motivation, persönliches Engagement, Lernzeit u. -aufwand, Einschätzung der eigenen aktuellen Kompetenzen (IST) und des Kompetenzzuwachses)
- Erfassung der Kompetenzen der Schüler/innen und weiterer Parameter
(u.a. kompetentes Verhalten, Vertrauen in die eigenen Kompetenzen, Motivation, soziale Orientierungen, Leistungsbewertungen im Unterrichtsgegenstand, Klassen- und Unterrichtsklima)

2. Beschreibung der Untersuchung und der Stichprobe

Als Vorbereitung für die Untersuchung wurde eine umfassende Literaturrecherche zu unterschiedlichen Schwerpunkten (u.a. Qualität im Bildungswesen, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Kriterien für Schul- und Unterrichtsqualität, Schulforschung sowie Prinzipien der Evaluation von Unterrichtsgegenständen) zur Identifikation und Ableitung von Qualitätsmerkmalen von Unterrichtsgegenständen, zur Entwicklung eines Evaluationskonzepts und zur Erhebung und Auswahl von Evaluationsinstrumenten durchgeführt.

Darauf aufbauend erfolgte die Entwicklung eines detaillierten und fundierten Evaluationskonzepts und der benötigten Untersuchungsinstrumente (Interviews, Fragebögen, Kompetenzeinschätzungsbögen) mit folgenden Arbeitsschritten:

- Entscheidung für ein entsprechendes Evaluationsmodell
- Klärung und Festlegung der Ziele, Schwerpunkte und Fragestellungen der Evaluation
- Definition der notwendigen Gestaltungsaspekte (u.a. Evaluationsbereiche, -orte, -objekte)
- Erstellung eines Evaluationsdesigns (inkl. Erhebungszeitpunkte, Schulstandorte, Personengruppen, Schulform (HAK/HAS), Schulklasse (1./3.), Art der Erhebung; s. nachfolgend)
- Präzisierung der Evaluationskriterien und deren Erfassung mit unterschiedlichen Verfahren
- Zusammenstellung der Evaluationsinstrumente: Auswahl und Anpassung von bereits vorhandenen Evaluationsinstrumenten, Entwicklung neuer Verfahren

Nach Fertigstellung des Untersuchungsdesigns und der -instrumente wurden gemeinsam mit dem bm:ukk jene acht Schulstandorte ausgewählt, die an der Untersuchung des Unterrichtsgegenstandes teilnehmen sollten. Dabei wurde auf eine gleichmäßige Verteilung von Schulstandorten auf die städtische und eher ländliche Gegend geachtet. Die Standorte verteilten sich auf die Bundesländer Wien, Niederösterreich, Burgenland und Steiermark.

Vier der Standorte wurden bestimmt, die an einer ausführlicheren Evaluation teilnehmen sollten. An diesen Schulen wurden die ersten Klassen in ihrem PBSK-Unterricht über das gesamte Schuljahr hinweg begleitet. Dies ermöglichte u.a. die Erfassung der Bewertung einzelner konkreter Unterrichtsstunden sowie die Messung von Veränderungen von Anfang des Schuljahres bis zum Ende des Schuljahres. Die anderen vier Standorte wurden nur einer reduzierteren Evaluation (reine Fragebogenerhebung) unterzogen.

Nachfolgend ist ein Überblick über das Untersuchungsdesign zu finden (Tabelle 1). Dieses zeigt, an welchen Standorten (1-4 vs. 5-8) zu welchem Zeitpunkt (1. vs. 2. Schulhalbjahr) welche Personengruppe (Schulleitung, Lehrer/innen, Kollegium, Schüler/innen) mit Hilfe welcher Verfahren befragt bzw. untersucht wurden.

Tabelle 1
Evaluationsdesign

		Schulleiter	PBSK-Lehrer/innen 1. Jahrgänge	Lehrer- kollegium	Schüler/innen	
					1. Jahrgänge	3. Jahrgänge
1. Schulhalbjahr	Standorte 1 – 4	-	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertung von Schulstunden • Kompetenzeinschätzung der Schüler/innen 	-	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebögen • Bewertung von Schulstunden • Kompetenzerfassung • eigene Kompetenzeinschätzung 	-
	Standorte 5 – 8	• Interview	• Fragebogen	• Fragebogen	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebögen • Bewertung von Schulstunden • Kompetenzerfassung • eigene Kompetenzeinschätzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen • eigene Kompetenz-einschätzung
2. Schulhalbjahr	Standorte 1 – 4	• Interview	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen • Bewertung von Schulstunden • Kompetenzeinschätzung der Schüler/innen 	• Fragebogen	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebögen • Bewertung von Schulstunden • Kompetenzerfassung • eigene Kompetenzeinschätzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen • eigene Kompetenz-einschätzung
	Standorte 5 – 8	• Interview	• Fragebogen	• Fragebogen	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen • eigene Kompetenzeinschätzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen • eigene Kompetenz-einschätzung

(jeweils in HAK und HAS)

Alle acht Schulleiter der teilnehmenden Standorte konnten zu einem kurzen Gespräch zu PBSK und der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen gewonnen werden. Insgesamt 70 PBSK-Lehrer/innen und 143 Lehrerkolleg/inn/en beteiligten sich an den Standorten an der Untersuchung.

Von den Schüler/innen wurden insgesamt 824 Schüler/innen in die Untersuchung einbezogen, davon besuchten 528 Schüler/innen gerade den Unterrichtsgegenstand. Von den 528 zählten 326 Schüler/innen zu jenen vier Schulstandorten, die ausgiebiger über das Schuljahr hinweg begleitet wurden. Die übrigen 202 Schüler/innen des 1. Jahrgangs füllten nur einen Fragebogen aus.

296 Schüler/innen des 3. Jahrgangs beurteilten den Gegenstand rückblickend.

Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Gruppen von Untersuchungsteilnehmer/inne/n erfolgt einleitend im jeweiligen Ergebniskapitel.

Schulleitung	<ul style="list-style-type: none">• 8 Schulleiter
Lehrer/innen	<ul style="list-style-type: none">• 70 PBSK-Lehrer/innen• 143 Lehrerkolleg/inn/en
Schüler/innen	<ul style="list-style-type: none">• 528 Schüler/innen des 1. Jahrgangs• 296 Schüler/innen des 3. Jahrgangs

Abbildung 1: Überblick über die Zusammensetzung und den Umfang der Stichprobe

3. Erhebungsinstrumente

Im Rahmen der Untersuchung des Unterrichtsgegenstandes kamen vielfältige Untersuchungsinstrumente zum Einsatz. Diese sollen nachfolgend kurz beschrieben werden:

Interviewleitfaden

Mit den Schulleitern der acht Standorte wurden Interviews geführt. Zu diesem Zweck wurde ein Interviewleitfaden entwickelt. Dieser bestand aus drei wesentlichen Inhaltsbereichen:

1. Erfahrungen mit dem PBSK-Unterricht und den PBSK-Lehrer/inne/n
2. Meinungen des Lehrerkollegiums und kollegiale Zusammenarbeit
3. generelle Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule

Die insgesamt 14 Fragen wurden möglichst offen formuliert und in eine logische Reihenfolge gebracht, damit mit den Schulleitern gute, informative Gespräche geführt werden können. Die Gespräche wurden mitprotokolliert und im Anschluss wurde eine ausführlichere Niederschrift verfasst.

Beispielfragen aus dem Interview mit den Schulleitern können der folgenden Tabelle 2 entnommen werden.

Tabelle 2
Beispielfragen aus dem Interviewleitfaden für Schulleiter

• Worin sehen Sie die Stärken des Gegenstandes? Wo sehen Sie Schwierigkeiten bzw. Verbesserungsmöglichkeiten?
• Wie wirkt sich der Unterrichtsgegenstand auf die Schüler/innen, die Klassen, die Schule insgesamt aus?
• Nach welchen Kriterien wird der PBSK-Unterricht vergeben? Welche Qualifikationen (Fähigkeiten, Ausbildung) erwarten Sie sich von einem/r PBSK-Lehrer/in?
• Wie nehmen Sie die Haltung des Kollegiums gegenüber dem Unterrichtsgegenstand wahr?
• Wie werden die sozialen und personalen Fähigkeiten an Ihrer Schule generell gefördert (z.B. Kennenlertage, Peers, Freigegegenstände)?

Fragebögen

Für die PBSK-Lehrer/innen, das Lehrerkollegium sowie die Schüler/innen des 1. und 3. Jahrgangs wurden Fragebögen entwickelt. Diese beruhen auf einer eingehenden Literaturrecherche zur Evaluation von Unterricht und der Auseinandersetzung mit bereits existierenden Fragebogenverfahren.

Fragebögen für Lehrer/innen

Die PBSK-Lehrer/innen und die Lehrer/innen aus dem Kollegium füllten im Laufe des 2. Schulhalbjahres jeweils einen Fragebogen aus.

Der Fragebogen für die PBSK-Lehrer/innen ist sehr facettenreich gestaltet, um möglichst viele Aspekte des Unterrichts und der Lehrperson erfassen zu können (s. Zielsetzung der Untersuchung). Insgesamt umfasst er 11 Seiten.

Der Fragebogen für die Lehrerkolleg/inn/en wurde parallel zum Fragebogen der PBSK-Lehrer/innen gestaltet, um die Antworten vergleichen zu können. Allerdings wurde der Fragebogen mit nur 5 Seiten stark gekürzt und auf die wesentlichsten Inhalte beschränkt.

Beide Lehrer/innen-Fragebögen bestehen aus drei Arten von Fragen: offene, dichotome und metrische Fragestellungen bzw. Items.

Bei den offenen Fragen konnten die Lehrer/innen völlig frei ihre Antworten ausformulieren. Beispielitems können der folgenden Tabelle 3 entnommen werden.

Tabelle 3
offene Beispielitems aus den beiden Lehrer/innen-Fragebögen

• Worin sehen Sie die Stärken des Unterrichtsgegenstandes „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“?
• In welchen Bereichen sehen Sie Schwierigkeiten?
• Was ist für den Erfolge und die Nachhaltigkeit des Unterrichts wesentlich? Was macht für Sie in PBSK guten Unterricht aus?
• Welche Verbesserungsvorschläge und Wünsche haben Sie für den PBSK-Unterricht und welche allgemein für die Förderung sozialer und personaler Fähigkeiten an der Schule?
• Wo liegen die Stärken bzw. Schwächen der Schüler/innen in PBSK? In welchen Bereichen besteht besonderer Förderbedarf?

Dichotome Fragestellung sind Items mit nur zwei Antwortmöglichkeiten: „ja“ bzw. „nein“. Oftmals sind unter der Bedingung, wenn „ja“ angekreuzt wurde, dazu gehörige offene Fragen angeschlossen (siehe nachfolgende Beispiele in Tabelle 4).

Tabelle 4
dichotome Beispielitems aus den beiden Lehrer/innen-Fragebögen

Bilden Sie mit einem/r anderen Lehrer/in ein Lehrerteam im Sinne des kooperativen offenen Lernens (COOL)?	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein
Wenden Sie Prinzipien des COOL im PBSK-Unterricht an (z.B. Arbeitsaufträge)?	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein
Haben Sie eine spezielle Ausbildung in Richtung soziale und/oder personale Kompetenz? (z.B. Ausbildung im Bereich Training, Coaching, Beratung, Mediation)	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein
Wenn ja: Welche?		

Der Großteil der Items wurde in Form von Aussagen oder Fragen formuliert, die auf einer sechsstufigen, metrischen Antwortskala zu beantworten sind. Die Skalen variierten jeweils – beispielsweise von „1=trifft gar nicht zu“ (max. Ablehnung) bis „6=trifft völlig zu“ (max. Zustimmung), von „1=nie“ bis „6=sehr häufig“ oder von „1=sehr niedrig/gering“ bis „6=sehr hoch“. Beispielitems siehe nachfolgend (Tabelle 5).

Tabelle 5
metrische Beispielitems aus den beiden Lehrer/innen-Fragebögen

Wie häufig arbeiten Sie mit Ihren Kolleg/inn/en in folgenden Bereichen zusammen?	sehr häufig	↔				nie
• Absprache hinsichtlich Lehrinhalte	<input type="radio"/>					
• Erstellung und Austausch von Unterrichtsmaterial und Prüfungsaufgaben	<input type="radio"/>					
• Durchführung von Unterrichtseinheiten oder Projekten	<input type="radio"/>					
• Gestaltung von fächerübergreifendem Unterricht	<input type="radio"/>					
Inwieweit treffen für Sie die folgenden Aussagen zu?	trifft völlig zu	↔				trifft gar nicht zu
Auch unter Zeitdruck schaffe ich in meinem Unterricht Anlässe, bei denen die Schüler/innen ihre sozialen und personalen Fähigkeiten erproben können.	<input type="radio"/>					
Ich gestalte meinen Unterricht so, dass <u>alle</u> Schüler/innen soziale und personale Fähigkeiten erwerben können.	<input type="radio"/>					
Ich schaffe es, dass sich alle Schüler/innen konstruktiv in den Unterricht einbringen.	<input type="radio"/>					

Fragebögen für Schüler/innen

Ebenso wie die Lehrer/innen füllten die Schüler/innen des 1. und 3. Jahrgangs im Laufe des zweiten Schulhalbjahres jeweils eigene Fragebögen aus. Jene Schüler/innen des 1. Jahrgangs, die in die ausführlichere Evaluierung einbezogen wurden, füllten zudem manche Fragestellungen zweimal – am Ende des 1. Schulhalbjahres und am Ende des 2. Schulhalbjahres – aus, um Meinungsänderungen feststellen zu können (z.B. hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem PBSK-Unterricht und Gesamtbeurteilung des PBSK-Unterrichts). Manche Items – wie die Erwartungen an den Gegenstand – wurden sogar unmittelbar nach Beginn des Schuljahres erfasst.

Der Fragebogen, den alle Schüler/innen des 1. Jahrgangs bearbeitet haben, ist insgesamt knapp 6 Seiten lang und enthält viele gleiche Inhalte wie der Lehrerfragebogen (z.B. Unterrichtsmethoden, Lehrerkompetenzen im PBSK-Unterricht). Zudem erfasst er Aspekte, die rein aus Schülersicht interessierten (z.B. gendergerechter Unterricht, Angemessenheit der Anforderungen, Zeitaufwand außerhalb des Unterrichts), Persönlichkeitsaspekte (z.B. Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen, prosoziale Ziele) sowie Aspekte aus dem privaten Umfeld der Schüler/innen (z.B. Qualität der Peerbeziehungen, Nutzung sozialer Angebote). Verwendet wurden sowohl offene Fragen als auch metrische Items. Die metrischen Items waren jeweils auf einer sechsstufigen Antwortskala zu beantworten. Beispielitems können den nachfolgenden Tabellen 6 und 7 entnommen werden.

Tabelle 6

offene Beispielitems aus dem Schüler/innen-Fragebogen des 1. Jahrgangs

• Im PBSK-Unterricht gefällt mir besonders:
• Im PBSK-Unterricht gefällt mir nicht so gut:
• Ich habe folgende Verbesserungsvorschläge und Wünsche:

Tabelle 7

metrische Beispielitem aus dem Schüler/innen-Fragebogen des 1. Jahrgangs

Im PBSK-Unterricht...	sehr häufig		↔		nie
... wird verdeutlicht, dass die Lerninhalte und Aufgaben für die berufliche Praxis wichtig sind.	0	0	0	0	0
... werde ich über die Lernziele (das, was ich können soll) informiert.	0	0	0	0	0
... können wir unter verschiedenen Themen auswählen.	0	0	0	0	0
... fühle ich mich (von meinem/r Lehrer/in) verstanden/unterstützt.	0	0	0	0	0
... werde ich angeregt, eigene Lernwege zu erproben.	0	0	0	0	0

Wie sehr stimmen für dich die folgenden Aussagen?	trifft völlig zu		↔		trifft überhaupt nicht zu
Es ist mir wichtig,...					
... im PBSK-Unterricht gut zu sein.	0	0	0	0	0
... dass ich die Lerninhalte wirklich verstehe.	0	0	0	0	0
... dass ich neue Dinge lerne.	0	0	0	0	0
Der PBSK-Unterricht...					
... gefällt mir sehr gut.	0	0	0	0	0
... macht mir viel Spaß.	0	0	0	0	0
... interessiert mich.	0	0	0	0	0

Der Fragebogen für die Schüler/innen des 3. Jahrgangs – ebenso bestehend aus offenen und metrischen Items – wurde in Anlehnung an den Fragebogen für die ersten Klassen entwickelt. Demnach können die Meinungen mit jenen der Schüler/inne/n des ersten Jahrgangs verglichen werden. Der Fragebogen wurde

dazu auf 4 Seiten gekürzt und – aufgrund der rückblickenden Beurteilung – in die Vergangenheitsform gesetzt.

Beurteilungsblatt für Unterrichtsstunden

Im Rahmen der detaillierten Evaluation an vier Standorten wurde zur Beurteilung konkreter Unterrichtsstunden für die Schüler/innen und für die PBSK-Lehrer/innen parallel ein einseitiges Beurteilungsblatt entwickelt. Anhand dieses Blattes haben die Schüler/innen und Lehrer/innen jeweils vier Unterrichtsstunden eingeschätzt.

Das Beurteilungsblatt für die Unterrichtsstunden aus Schülersicht enthält unter anderem eine Evaluationszielscheibe (s. Abbildung 2) anhand derer die Schüler/innen unterschiedliche Aspekte – wie beispielsweise die Wichtigkeit der Themen, die Klarheit und Verständlichkeit des Unterrichts und das Unterrichts- bzw. Klassenklima – in einer Unterrichtsstunde bewerteten (Skala von „1=trifft überhaupt nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

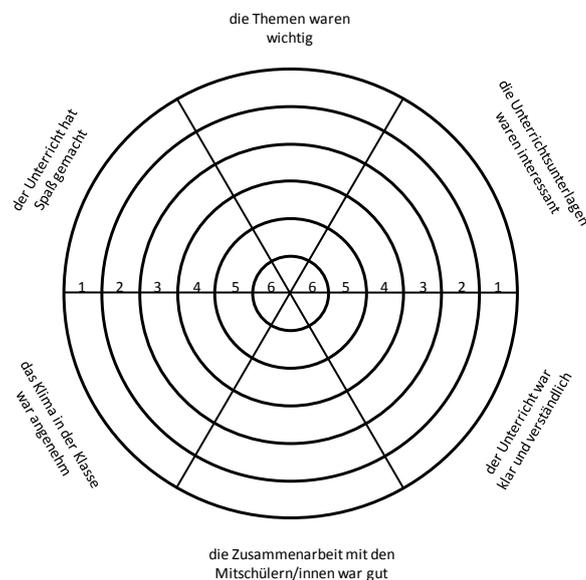


Abbildung 2: Evaluationszielscheibe zur Beurteilung der Unterrichtsstunden durch Schüler/innen

Zusätzlich wurden die Beteiligung der Schüler/innen am Unterricht, das Einbringen bereits vorhandener Kompetenzen, der Lernzuwachs und die Zufriedenheit mit der Unterrichtsstunde erfragt (s. Tabelle 8).

Tabelle 8

Fragestellungen an die Schüler/innen zur Unterrichtsstunde

Wie häufig hast du dich am Unterricht beteiligt?	sehr häufig	6	5	4	3	2	1	sehr selten
Wie häufig konntest du zeigen, was du schon kannst (z.B. bei Gruppen- oder Partnerarbeiten, in der ganzen Klasse)?	sehr häufig	6	5	4	3	2	1	sehr selten
Wie viel hast du heute dazu gelernt?	sehr viel	6	5	4	3	2	1	sehr wenig
Wie zufrieden warst du mit der Unterrichtsstunde?	sehr zufrieden	6	5	4	3	2	1	sehr unzufrieden

Für die Lehrer/innen wurde ein äquivalentes Beurteilungsblatt (entsprechende Umformulierung in Lehrersicht) entwickelt.

Verfahren zur Kompetenzerfassung

Zur Erfassung der sozialen und personalen Kompetenzen wurden zwei Verfahren entwickelt, die nachfolgend kurz dargestellt werden sollen.

Kompetenzerfassung im Rahmen einer Testaufgabe

Um soziale und personale Kompetenzen in einer konkreten Situation zu erheben, wurde eine entsprechende Aufgabe – die Kooperationsaufgabe „Turm-/Brückenbau“ (bekannt aus Assessment-Centern) – entwickelt. Bei dieser mussten die Schüler/innen in Gruppen einen Turm bzw. eine Brücke anhand vorgegebener Kriterien erbauen. Dies erfordert zahlreiche Kompetenzen, beispielsweise aus den Bereichen Kommunikation, Kooperation, Führung, Arbeitsverhalten und Verantwortung.

Im Anschluss an die Kooperationsaufgabe schätzten die Schüler/innen anhand eines Selbsteinschätzungsbogens ihre sozialen und personalen Kompetenzen während der Bearbeitung der Kooperationsaufgabe selbst ein (Beispielsitems siehe Tabelle 9). Beurteilt wurden auch die Zufriedenheit mit der Leistung der Gruppe sowie die Zusammenarbeit und das Wohlbefinden in der Gruppe.

Tabelle 9

Beispielitems zur Selbsteinschätzung im Rahmen der Kooperationsaufgabe

Ich...	6	5	4	3	2	1	
brachte stets wichtige und hilfreiche Lösungen und Vorschläge ein							konnte keine wichtigen und hilfreichen Lösungen und Vorschläge einbringen
stellte die Aufgabenstellung und eigene Vorschläge und Ideen klar und verständlich dar							hatte Probleme, die Aufgabenstellung und eigene Vorschläge und Ideen klar und verständlich darzustellen
habe meinen eigenen Standpunkt vertreten							konnte meinen eigenen Standpunkt nicht vertreten
förderte eine gute und konstruktive Zusammenarbeit							konnte nichts zu einer guten und konstruktiven Zusammenarbeit beitragen
entwickelte mit den anderen gemeinsam gute Lösungen							konnte mit den anderen keine gemeinsame Lösung entwickeln
berücksichtigte Meinungen und Ideen anderer							ignorierte Meinungen und Ideen anderer
habe mich bis zum Ende um ein gutes Ergebnis bemüht							gab bei der Suche nach Ergebnissen schnell auf

Zusätzlich wurde das Verhalten der Schüler/innen jeweils von einem/r anderen Schüler/in anhand eines äquivalenten Fremdeinschätzungsbogens eingeschätzt. Die PBSK-Lehrer/innen schätzen zudem auch noch die Zusammenarbeit in der Gruppe und die Leistung der Gruppe ein.

Tabelle 10

Beispielitems aus der Lehrerbeurteilung im Rahmen der Kooperationsaufgabe

Waren alle Schüler und Schülerinnen aktiv an der Aufgabe beteiligt?	o alle o die meisten	o wenige o nur eine/r
Haben die Schüler/innen unter sich eine Aufgabenteilung vorgenommen?	o ja	o nein
Wurden die Vorschläge der einzelnen Gruppenmitglieder berücksichtigt?	o ja	o nein
Herrschte während der Bearbeitung der Aufgabe ein gutes Arbeitsklima?	o ja	o nein
Wie war die Qualität der Bauweise?	o gut o mittelmäßig o schlecht	

Kompetenzerfassung über einen längeren Zeitraum

Neben der Erfassung der Schülerkompetenzen im Rahmen einer Testaufgabe, sollten die Kompetenzen der Schüler/innen auch über einen längeren Zeitraum – und somit unabhängig von situativen Einflüssen – erfasst werden.

Zu diesem Zweck wurden ein Selbsteinschätzungsbogen für Schüler/innen sowie Fremdeinschätzungsbögen für die Mitschüler/innen und für die PBSK-Lehrer/innen erstellt. Beim Selbsteinschätzungsbogen sollten die Schüler/innen angeben, wie häufig sie unterschiedliche sozial und personal kompetente Verhaltensweisen in den vergangenen vier Wochen tatsächlich gezeigt haben. Diese Verhaltensweisen bezogen sich auf die Bereiche Kommunikation, Arbeitsverhalten, Kooperation, Selbstständigkeit, Probleme/Streitigkeiten und Präsentation. Beispielitems können der nachfolgenden Tabelle 11 entnommen werden.

Tabelle 11
Beispielitems aus dem Selbsteinschätzungsbogen der letzten vier Wochen

Wie häufig hast du das folgende Verhalten in den letzten vier Wochen gezeigt?	sehr häufig	↔				sehr selten
Ich...						
<i>Bereich: Arbeitsverhalten</i>						
... habe sorgfältig gearbeitet.	<input type="radio"/>					
... habe meine Arbeitsschritte geplant.	<input type="radio"/>					
... habe meine Ergebnisse selbstständig kontrolliert.	<input type="radio"/>					
<i>Bereich: Kooperation</i>						
... habe Vereinbarungen eingehalten.	<input type="radio"/>					
... habe mich bei der Bearbeitung von Aufgaben mit den Mitschüler/inne/n abgestimmt.	<input type="radio"/>					
... habe mein Wissen und Können in die Zusammenarbeit eingebracht.	<input type="radio"/>					

Parallel zu diesem Selbsteinschätzungsbogen wurden zwei Fremdeinschätzungsbögen entwickelt anhand derer jeweils ein/e Mitschüler/in und der/die PBSK-Lehrer/in den/die Schüler/in einschätzen sollten. Dies ermöglicht den Abgleich der Selbsteinschätzung durch den/die Schüler/in mit den Fremdeinschätzungen durch den/die Mitschüler/in und den/die Lehrer/in.

4. Auswertung

Auswertungsmethoden

Sämtliche über Fragebögen, Beurteilungsblätter, Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie Leistungsscores erfassten Daten wurden entsprechend inhaltlich und statistisch aufbereitet.

Offene Fragen im Rahmen der Interviews der Schulleiter wurden inhaltlich zusammengefasst. Offene Fragen der Lehrer/innen und Schüler/innen wurden qualitativ und quantitativ inhaltsanalytisch ausgewertet, d.h. die Antworten wurden zu inhaltlich homogenen Kategorien zusammen gefasst und, wenn möglich, die Häufigkeiten der Antworten für jede Kategorie separat ausgezählt.

Für dichotome Antworten (ja – nein) wurden ebenso die Häufigkeiten der beiden Antwortalternativen ausgezählt und gemeinsam mit dem dementsprechenden Prozentsatz berichtet.

Für metrische Daten bzw. Angaben aus Intervallskalen (jeweils 6-stufige Skalen) wurden Mittelwerte und Standardabweichungen berechnet.

Formen der Darstellung und Berechnungen

PBSK-Lehrer/innen

Offene, dichotome und metrische Daten aus der Lehrerbefragung wurden wie oben erwähnt ausgewertet. Die graphische Aufbereitung erfolgte über Kreisdiagramme (offene Antworten) und Abbildungen mit Mittelwerten und Standardabweichungen (metrische Daten).

Lehrerkollegium

Offene und dichotome Antworten aus dem Lehrerkollegium wurden inhaltlich beschrieben, gegebenenfalls Kreisdiagramme mit den Prozentwerten der einzelnen Kategorien offener Antworten erstellt.

Für metrische Daten wurden Mittelwertsprofile erstellt, in denen die Meinungen des Lehrerkollegiums jenen der PBSK-Lehrer/innen gegenüber gestellt werden. Dies ermöglicht einen klaren Vergleich zwischen Lehrerkollegium und PBSK-Lehrer/inne/n. Mittels unterschiedsprüfender, statistischer Verfahren (t-Tests, uni- und multivariate Varianzanalysen) wurden die Unterschiede zwischen Kollegium und PBSK-Lehrer/inne/n auf ihre statistische und praktische Bedeutsamkeit überprüft.

Schüler/innen des 1. Jahrgangs

Für die graphische Darstellung wurden ebenso wie bei den PBSK-Lehrer/inne/n Kreisdiagramme und Darstellungen von Mittelwerten und Standardabweichungen gewählt. Zusätzlich wurde für die metrischen Daten statistisch berechnet, ob sich Schüler/innen der Schulformen HAK und HAS bzw. Mädchen und

Burschen in ihrem Antwortverhalten statistisch und praktisch bedeutsam voneinander unterscheiden. Diese Berechnungen werden rein inhaltlich beschrieben (keine nochmalige graphische Darstellung).

Schüler/innen des 3. Jahrgangs

Während für offene Antworten Kreisdiagramme mit den Prozentwerten des Vorkommens von Nennungen in den einzelnen Kategorien herangezogen wurden, wurde für die metrischen Daten (wie beim Lehrerkollegium) ein Mittelwertsprofil gewählt. So wurden die mittleren Antworten der Schüler/innen des 3. Jahrgangs jenen der Schüler/innen des 1. Jahrgangs gegenüber gestellt. Mittels unterschiedsprüfender, statistischer Verfahren (t-Tests, uni- und multivariate Varianzanalysen) wurden die Unterschiede in den Meinungen zwischen den Schüler/inne/n des 3. und 1. Jahrgangs auf ihre statistische und praktische Bedeutsamkeit überprüft.

Zusätzlich wurde für die metrischen Daten aus der Befragung der Schüler/innen des 3. Jahrgangs statistisch berechnet, ob sich Schüler/innen der Schulformen HAK und HAS bzw. Mädchen und Burschen in ihrem Antwortverhalten bedeutsam voneinander unterscheiden.

5. Ergebnisse

5.1 Schulleitung

Mit den acht Schulleitern der an der Untersuchung teilnehmenden Standorte wurde ein kurzes Gespräch anhand eines Interviewleitfadens geführt. Die Gespräche wurden protokolliert und anschließend ausführlicher niedergeschrieben.

Die Zusammenfassung der Meinungen der Schulleiter wird nachfolgend thematisch geordnet dargestellt. Diesbezüglich gibt es drei Schwerpunkte:

- Erfahrungen mit dem PBSK-Unterricht und den PBSK-Lehrer/inne/n
- Meinungen des Lehrerkollegiums und kollegiale Zusammenarbeit
- Generelle Förderung sozialer und personaler Kompetenzen an der Schule

Am Ende eines jeden Abschnitts folgt eine Kurzzusammenfassung bzw. ein Fazit aus den Gesprächen mit den Schulleitern.

5.1.1 Erfahrungen mit dem PBSK-Unterricht und den PBSK-Lehrer/inne/n

Stärken des Unterrichtsgegenstandes

Die Stärken des Unterrichtsgegenstandes PBSK werden v.a. in den folgenden Punkten gesehen (jeweils eine Nennung):

- der Gegenstand ist bewusst im Curriculum enthalten, wodurch Zeit für den Gegenstand und seine Themen reserviert ist
- die HAK hat durch den Gegenstand einen Vorteil gegenüber der AHS bzw. einen Vorsprung gegenüber der HTL und HLW
- dadurch, dass der Unterrichtsgegenstand schon im 1. Jahrgang unterrichtet wird, kann ein wesentlicher Grundstein gelegt werden
- der Klassenvorstand als PBSK-Lehrer/in bekommt einen Rahmen, in dem er mit den Schüler/inne/n gemeinsam arbeiten kann (Klassenvorstandsstunde)
- mit dem/der PBSK-Lehrer/in gibt es eine Lehrperson, die z.B. für das Vermitteln von Methoden und Techniken verantwortlich ist
- der/die PBSK-Lehrer/in kann den Empfang der neuen Schüler/innen übernehmen und sich um ihr Wohlbefinden in der Schule kümmern
- den Schüler/inne/n können viel wichtige Dinge mitgegeben werden, sie lernen u.a. anders miteinander umzugehen
- die Schüler/innen erkennen, dass es in diesem Gegenstand um sie und ihre Persönlichkeit geht
- die Schüler/innen sind keinem Leistungsdruck unterworfen

- es fließen nicht nur kognitive, sondern auch soziale Komponenten in die Beurteilung mit ein

Auswirkungen auf die Schüler/innen, die Klassen, die Schule insgesamt

Insgesamt wirkt sich der Unterrichtsgegenstand positiv bis sehr positiv aus, obwohl – wie seitens eines Schulleiters betont wird – die Arbeit mit den Schüler/inne/n in PBSK bestimmt nicht leicht ist. Es zeigen sich u.a. die folgenden Effekte:

- besseres Klassen- und Schulklima; gutes Verhältnis zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n; gemeinschaftsbildende Aspekte
- besseres Auftreten der Schüler/innen; höflicherer, wertschätzender Umgang miteinander; mehr Anstand; „geschultere“ Persönlichkeiten
- offenere Kommunikation bei Problemen; besserer Umgang mit Konflikten; geringere Anzahl an Mobbingfällen; weniger destruktives Verhalten

Schwierigkeiten & Verbesserungsmöglichkeiten

Schwierigkeiten bzw. Verbesserungspotential werden hingegen in den folgenden Punkten gesehen (jeweils eine Nennung):

- das Ausmaß von 2 Wochenstunden ist zu gering
- die Stundenanzahl ist zu gering, da in diesem Bereich nie genug getan werden kann
- der Gegenstand wird nach dem 1. Jahrgang nicht mehr angeboten, was jedoch von Vorteil wäre
- in der Schule wird in PBSK etwas theoretisch gelernt, dann aber nicht in der Praxis umgesetzt (z.B. Lerntechniken)
- manchmal werden Inhalte nicht richtig vermittelt
- gewisse Inhalte werden nicht extrem effizient gelehrt
- gewisse Hilflosigkeit mancher Lehrer/innen, wenn es sich um psychische Auffälligkeiten der Schüler/innen handelt

Ein Schulleiter konnte keine Schwächen nennen, da der Gegenstand viel Gestaltungsfreiheit ermöglicht.

Wünsche der Schulleiter sind:

- man soll den Unterricht in den Folgejahren fortsetzen
- die Persönlichkeitsentwicklung sollte auch in anderen Gegenständen mehr im Vordergrund sein

Kriterien zur Vergabe des Unterrichts & erforderliche Qualifikationen

Die folgenden Kriterien gelten als wesentlich für die Vergabe des PBSK-Unterrichts:

- eigener Wunsch der Lehrperson PBSK zu unterrichten
- der Nachweis einer entsprechenden Aus-/Fortbildung (z.B. im Bereich Kommunikation; ein WIPÄD-Studium alleine wäre an einem Standort beispielsweise nicht ausreichend)
- das Interesse für soziale Themen bzw. die Themen des PBSK-Unterrichts

- die eigenen sozialen und personalen Fähigkeiten und die Persönlichkeit der Lehrperson (u.a. Herzlichkeit, Engagement)

An manchen Standorten ist es üblich, dass der Klassenvorstand PBSK unterrichtet. Dies geschieht dann mitunter gemeinsam mit einem „Kommerzialisten“, der in den nachfolgenden Schuljahren soziale und personale Kompetenzen in Fächern wie Übungsfirma vermittelt.

Wichtig ist, dass nicht nur jene Lehrer/innen PBSK unterrichten, die noch Stunden brauchen. PBSK sollte nicht als „Lückenfüller“ dienen. Ein Schulleiter erwähnt, dass dies früher sehr häufig vorkam, mittlerweile aber eher nicht mehr.

Anliegen der PBSK-Lehrer/innen

Anliegen und Wünsche seitens der PBSK-Lehrer/innen werden in einem eher geringen Ausmaß an die Schulleiter heran getragen, diese betreffen dann v.a. die folgenden Punkte:

- Rahmenbedingungen, wie z.B. kleinere Gruppen oder Gruppenteilung (so steht es z.B. den Lehrer/inne/n an mindestens einem Standort frei, ob sie die Klasse gemeinsam oder getrennt voneinander unterrichten)
- größeres Stundenausmaß zur Ermöglichung einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Themen
- besondere Aktivitäten wie Outdoortraining
- besonderes Equipment, Arbeitsmaterialien und -blätter
- größere Wertschätzung für den Gegenstand und dahingehende Unterstützung bzw. Vermittlung an das Kollegium

Selbstverständlich wird versucht, den Wünschen der PBSK-Lehrer/innen nachzukommen, was bereits in einem sehr guten Ausmaß möglich ist.

FAZIT aus den Erfahrungen der Schulleiter

Die Stärken und positiven Auswirkungen des Unterrichtsgegenstandes „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“ überwiegen laut den Schulleitern eindeutig die Schwierigkeiten des Gegenstandes und sind zudem in unterschiedlichsten Bereichen – Schulart, Schule, Lehrer/innen, Schüler/innen – angesiedelt.

Die Schwächen bzw. Schwierigkeiten beziehen sich hauptsächlich auf das zu geringe Stundenausmaß von 2 Wochenstunden und die Beschränkung auf den ersten Jahrgang.

Für die Vergabe des PBSK-Unterrichts sind den Schulleitern vier Aspekte wesentlich: die fachliche Ausbildung, der eigene Wunsch das Fach zu unterrichten, das Interesse an sozialen und persönlichen Themen bzw. an den Lehrinhalten von PBSK und eigene hohe soziale und persönliche Fähigkeiten.

Anliegen seitens der PBSK-Lehrer/innen beziehen sich v.a. auf die Bereiche Unterrichtsorganisation und Unterrichtsmaterialien. An sich werden aber kaum Anliegen oder Wünsche geäußert.

5.1.2 Meinungen des Lehrerkollegiums und kollegiale Zusammenarbeit

Erwartungen an die Lehrkräfte

Für alle acht Schulleiter steht außer Frage, dass Sie vom Kollegium erwarten, dass sich alle an der Förderung der sozialen und personalen Fähigkeiten beteiligen. Dies wird vielerorts als Grundvoraussetzung bzw. definitive Erfordernis betrachtet. Einzige genannte Einschränkung seitens zweier Schulleiter war, dass nicht klar ist, ob die Forderung auch tatsächlich entsprechend umgesetzt wird bzw. man nur hoffen kann, dass sie entsprechend funktioniert.

Haltungen gegenüber PBSK und Stellenwert des Gegenstandes

Allgemein

Die Haltungen des Lehrerkollegiums sind nach den Erfahrungen von fünf Schulleitern in der Summe positiv bis sehr positiv. So erwähnt ein Schulleiter noch ergänzend, dass das Kollegium beobachten kann, was in den ersten Klassen in PBSK alles geschieht und, dass je besser am Anfang die Förderung geschieht, desto leichter wird es nachfolgend sein.

Ein Schulleiter meint, dass der Gegenstand vom Kollegium als selbstverständlich angesehen wird. Gleichzeitig funktioniert jedoch die Umsetzung in anderen Gegenständen noch nicht so gut.

Ein weiterer Schulleiter spricht von sehr unterschiedlichen Haltungen seitens des Kollegiums. So gäbe es sehr wohl auch ein paar „Hardliner“, die in ihrem jeweiligen Fach sehr gut sind, oft aber kein Verständnis für Unterrichtsgegenstände wie PBSK haben bzw. allgemein mit offenen Lernformen ihre Probleme haben.

Der verbleibende Schulleiter berichtet, dass manche Kolleg/inn/en sich erwarten würden, dass die Schüler/innen in PBSK wieder „hergerichtet“ werden würden. Zudem wird PBSK nicht unbedingt als zentraler Gegenstand erachtet.

Kritischere Haltungen

Kritische Stimmen seitens des Kollegiums gibt es laut den acht Schulleitern kaum bis keine bzw. werden keine an sie heran getragen. Dies wird von zwei Schulleitern darauf zurück geführt, dass dem Kollegium die Notwendigkeit des Faches bewusst ist bzw. der Unterrichtsgegenstand in den ersten Klassen einen hohen Stellenwert einnimmt.

Ein Schulleiter berichtet anstelle von Kritik von Vorschlägen und Wünschen, die an ihn heran getragen werden. Sollte es allgemeine Probleme geben, so fließen diese in den PBSK-Unterricht mit ein. Ein anderer Schulleiter berichtet, dass manche Kolleg/inn/en eher weniger Verständnis für den spielerischen Zugang im PBSK-Unterricht haben und das Spiel nicht als wertvolle Lernform erachten. Ein weiterer Schulleiter erklärt, dass die einzigen kritischen Stimmen sich wünschen, dass der PBSK vom Klassenvorstand gelehrt wird, da viele die Stunden gerne als „versteckte Klassenvorstand-Stunde“ nutzen würden. Diesem Wunsch wird seitens des Schulleiters selbstverständlich nicht nachgekommen.

Kenntnisse über Gegenstand

Der Kenntnisstand des Lehrerkollegiums über den Unterrichtsgegenstand PBSK wird von den Schulleitern mit großer Mehrheit als eher gering bis mittelmäßig eingestuft. Die Lehrer/innen können sich zwar grob etwas unter dem Gegenstand vorstellen (z.B. dass es um Teambildung, gegenseitiges Miteinander und Lerntechniken geht), aber eine nähere Auseinandersetzung lässt sich durch die Schulleitung nur schwer beeinflussen. An einer Schule wissen die Lehrer/innen etwas mehr über den Lehrplan Bescheid, da viele den Gegenstand unterrichten wollten und sich dafür mit dem Lehrplan auseinander setzen mussten.

Ein Schulleiter konnte die Kenntnisse seines Kollegiums über den Unterrichtsgegenstand PBSK nicht einschätzen.

Intensität der Zusammenarbeit

Die Intensität der Zusammenarbeit zwischen PBSK-Lehrer/inne/n und dem Kollegium unterscheidet sich zwischen den Schulstandorten und schwankt von „zu wenig intensiv“ bis „sehr intensiv“. In jenen Standorten, in denen die Zusammenarbeit noch nicht intensiv genug funktioniert, wird zum einen erwähnt, dass die fächerübergreifende Arbeit gleich schlecht funktioniere wie noch vor 20 Jahren und, dass die Kommunikation innerhalb des Kollegiums sich noch mehr entwickeln müsse.

Intensive Zusammenarbeit finden beispielsweise beim Vorliegen von Schwierigkeiten (z.B. mit anderen Lehrer/inne/n) und Konflikten statt oder auch im Rahmen des Klassenrats.

Ein Austausch geschieht oftmals auch unverbindlich über Gespräche im Konferenzzimmer. So berichten PBSK-Lehrer/innen beispielsweise über ihren Lehrstoff, wodurch die Kolleg/inn/en besser einschätzen können, was sie von den Schüler/inne/n erwarten können. Auch im Rahmen von Konferenzen wird teilweise über den Unterrichtsgegenstand gesprochen.

Die Zusammenarbeit hänge auch immer von der Fachgruppe ab. So berichtet ein Schulleiter beispielsweise, dass die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, die ebenso Projektarbeit machen oder mit jenen, die Sprachen unterrichten, sehr intensiv wäre.

Prinzipiell erleben die PBSK-Lehrer/innen die Schüler/innen in anderen Zusammenhängen und kennen die Schüler/innen meistens besser als die Kolleg/inn/en, wodurch ein Austausch vor allem auch für die Kolleg/inn/en besonders interessant wäre und die PBSK-Lehrer/innen an manchen Standorten bereits eine große Rolle im Kollegium spielen.

Zusammenarbeiten finden aber nicht nur mit Lehrerkolleg/inn/en statt. So berichtet ein Schulleiter beispielsweise von Zusammenarbeit mit Schulpsycholog/inn/en oder der Kriminalpolizei, v.a. bei Vorliegen von Strafdelikten.

Ein Schulleiter konnte zu dieser Fragestellung keine Angaben machen.

Fachgruppe PBSK an der Schule

An drei der acht Standorte gibt es eine eigene Fachgruppe für PBSK. In diesen Fachgruppen werden u.a. Lehrinhalte besprochen, Unterrichtsmaterialien ausgetauscht, soziale Lernbeispiele ausgearbeitet, der

Umgang miteinander besprochen sowie Lerntechniken behandelt. Die Fachgruppen sollen dem Austausch der Lehrer/innen dienen und eine gemeinsame Basis in der Lehrtätigkeit schaffen.

An einem Standort, an dem auch die steirische ARGE-Leiterin von PBSK an der Schule tätig ist, finden die Fachgruppensitzungen sogar verpflichtend (mindestens zweimal im Semester) statt. An einer weiteren Schule bilden die PBSK-Lehrer/innen eine gemeinsame Fachgruppe mit Lehrer/inne/n zum Bereich „Businessstraining“.

An den fünf Standorten, an denen es keine eigene Fachgruppe für PBSK gibt, wird die Zusammenarbeit wie folgt organisiert:

- Austausch zwischen informellen Gruppen bzw. zwischen einzelnen PBSK-Lehrer/inne/n (2 Standorte)
- Position einer Koordinatorin für PBSK (1 Standort)
- Vorhandensein einer Fachgruppe der „Kommerzialisten“ / des kaufmännischen Fachbereichs mit drei Fachgruppenleiter/inne/n mit Schwerpunkt Koordinationstätigkeiten (1 Standort)
- Vorhandensein eines Teams aus verschiedenen Fachgruppen (1 Standort)

FAZIT zu den Meinungen des Kollegiums und der kollegialen Zusammenarbeit

Die Schulleiter fordern eindeutig vom Kollegium, dass sich alle an der Förderung sozialer und personaler Fähigkeiten beteiligen – wobei auf die tatsächliche Umsetzung dieser Forderung nur bedingt Einfluss genommen werden kann.

Die Haltungen des Kollegiums gegenüber PBSK sind mitunter sehr unterschiedlich, wobei der überwiegende Teil dem Gegenstand gegenüber positiv bis sehr positiv eingestellt ist. Kritische Meinungen seitens des Kollegiums werden kaum an die Schulleiter heran getragen.

Der Kenntnisstand des Kollegiums über den Unterrichtsgegenstand ist allerdings eher gering bis mittelmäßig, wodurch sich in diesem Bereich durchaus Handlungsbedarf ergibt.

Für die fachspezifische Zusammenarbeit zwischen den PBSK-Lehrer/inne/n gibt es zwar nicht an jeder Schule eine eigene Fach-/Arbeitsgruppe zu PBSK, aber an jeder Schule gibt es eine organisierte Form der Zusammenarbeit (z.B. gemeinsam mit anderen Fachgruppen).

Die Intensität der fächerübergreifenden Zusammenarbeit hängt vom Schulstandort ab und variiert stark von „zu wenig intensiv“ bis „sehr intensiv“. Kommunikation über PBSK findet mitunter informell im Konferenzzimmer oder offiziell im Rahmen von Konferenzen statt. Mit manchen Fachbereichen – wie beispielsweise Sprachen oder Fächer mit Projektarbeit – funktioniert die fächerübergreifende Zusammenarbeit bereits besser.

5.1.3 Generelle Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule

Bedeutung der Förderung in der Schule

Die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule wird von den Schulleitern durchgehend als sehr wichtig erachtet. Die Gründe dafür liegen laut Schulleitern u.a. in den folgenden Punkten:

- Zugehörigkeit sozialer und personaler Kompetenzen zu den Schlüsselqualifikationen
- neben der kulturellen Grundbildung ist das Erlernen von sozialen und personalen Kompetenzen von zentraler Bedeutung
- sehr große Nachfrage seitens der Betriebe sowie großer Stellenwert bei Personalreferent/inn/en; nach fachlichen Kompetenzen, die als Grundvoraussetzung gelten, folgen in der Bedeutung unmittelbar die personalen und sozialen Kompetenzen (u.a. Teamfähigkeit)
- Möglichkeit der Verbesserung der Kompetenzen durch gezielten Unterricht

Auswirkungen zeigen sich u.a. dahingehend:

- Bildung der Grundlage der Ausbildung (Persönlichkeitsbildung als Dach, unter dem alles andere stattfindet)
- Verankerung im Leitbild
- Mitteilung der zentralen Bedeutung der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen im Rahmen der Aufnahmegespräche
- gezielte Förderung der Kompetenzen sowohl im PBSK-Unterricht als auch außerhalb des PBSK-Unterrichts
- Betonung sowohl einfacher Kompetenzen (z.B. Grüßen) als auch einer umfassenden Vorbereitung der Schüler/innen auf die Erfordernisse des Lebens (z.B. spätere Beziehungen, Vorstellungsgespräche)

Verantwortungsverteilung

Nachdem soziale und personale Kompetenzen bereits in einem Alter erworben werden sollten, in dem die Schüler/innen noch nicht in die Schule gehen, liegt nach Meinung der Schulleiter die Hauptverantwortung der Kompetenzförderung im Elternhaus. Wenn dort die Grundhaltung nicht stimmt, die Verantwortung nicht wahrgenommen wird oder die Kontrolle entgleitet, dann ist es für die Lehrer/innen besonders schwierig. Bestehen bei den Schüler/innen bereits Defizite, so muss die Schule vor allem auf der erzieherischen Seite viel Verantwortung übernehmen. Es sollte aber auch erwähnt werden, dass mitunter der umgekehrte Fall vorliegt und die Schüler/innen reifer erscheinen als ihre Eltern. Es gibt allerdings bereits Versuche, die Eltern einzubinden und sie auf ihre Pflichten hinzuweisen.

An der Schule liegt vor allem die Verantwortung den Schüler/innen theoretischen Hintergrund zu den Kompetenzen zu vermitteln, jene Kompetenzen zu fördern, die von Unternehmerseite wesentlich sind und im gesamten Kollegium soziale und personale Kompetenzen vorzuleben und zu vermitteln.

Demnach kommt den Lehrer/innen eine hohe Verantwortung in der Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen zu. Betont wird diesbezüglich seitens der Schulleiter, dass es

sehr wichtig ist, dass das gesamte Lehrerteam hinter der Kompetenzförderung steht, damit nicht nur Theorie vermittelt wird, sondern die Kompetenzen auch praktisch umgesetzt werden und eine entsprechende Kultur entsteht.

Besondere Verantwortung liegt dann nochmals bei den PBSK-Lehrer/inne/n, die mit PBSK den entsprechenden Rahmen haben, um die sozialen und personalen Kompetenzen gezielt zu fördern. PBSK wird u.a. auch als gute Möglichkeit gesehen, um spezielle Probleme in der Klasse zu lösen.

Die Verantwortungsaufteilung wird von einem Schulleiter wie folgt geschätzt: 60% liegt bei den Eltern, 30% bei allen Lehrer/inne/n und 10% bei den PBSK-Lehrer/inne/n, wobei das fast zu viel für diese sei.

Nach Meinung eines Schulleiters bedarf es Spezialist/inn/en bei der Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen in der Schule. An einem anderen Schulstandort wird ein spezielles „help for you-Team“ angeboten, dass aus 30 Peers besteht und v.a. den ersten Klassen zur Verfügung steht.

Kompetenzförderung in unterschiedlichen Fachbereichen

Wie gut die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in den Schulen funktioniert, hängt nach mehrheitlicher Meinung der Schulleiter stärker von den jeweiligen Lehrer/inne/n (personenabhängig) als von den Fachbereichen (gegenstandsabhängig) ab. Dementsprechend sind die genannten Fachbereiche, in denen die Förderung gut funktioniert zum Teil sogar widersprüchlich. Während beispielsweise in zwei Schulen die Förderung im Bereich der Sprachen bereits gut klappt, hinkt in einer anderen Schule gerade dieser Bereich eher noch hinterher. Als Beispielfächer für gute Kompetenzförderung werden zudem neben PBSK Religion (2 Nennungen), Übungsfirma (2 Nennungen), Projektmanagement (1 Nennung), aber auch eher „untypische“ Fächer wie Mathematik (1 Nennung) genannt.

Generell kann gesagt werden, dass im Rahmen des kooperativen offenen Lernens bzw. in offenen Lernumgebungen die Kompetenzen besser gefördert werden können. Ebenso scheint ein Klima, in dem gemeinsam an ein Problem herangetreten wird, in dem es um Teambildung/-arbeit und die Stärkung des sozialen Gefüges geht (z.B. bei diversen Schulveranstaltungen, im Rahmen von Sprachwochen), als gut geeignet (im Gegensatz zu Wettbewerbssituationen, in denen von Lehrer/inne/n u.a. punktuell abgefragt wird). In vielen Fächern scheint die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen bereits sehr gut integriert zu sein.

Weitere Maßnahmen zur Kompetenzförderung

Neben dem PBSK-Unterricht werden die sozialen und personalen Fähigkeiten der Schüler/innen laut Auskunft der Schulleiter in Handelsakademien und Handelsschulen mit Hilfe der folgenden schulischen Angebote gefördert:

- Kennenlerntage (mit Klassenvorstand und oftmals PBSK-Lehrer/in), Outdoortage, klassenübergreifende Gegenstände zum Kennenlernen
- sportliche Aktivitäten, Sportwochen (z.T. mit Begleitung der PBSK-Lehrer/innen)
- COOL-Unterricht
- Peers, (Peer-)Mediation, Tutor/inn/en (z.B. Cultural Tutors, Tutoring zw. unterschiedlichen Schulstufen), Vertrauensschüler/innen, Mentoringsystem

- Projekte, die u.a. den Zusammenhalt der Klassen fördern (z.B. Umweltprojekt)
- Trainings (z.B. Verhaltenstraining)
- Freigegenstände (z.B. Marketing, Theater, Chor)
- Eventkultur/-team

FAZIT zur generellen Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen

Die Bedeutung der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule wird von den Schulleitern u.a. aufgrund der Anforderungen seitens der Wirtschaft und der Zugehörigkeit der Kompetenzen zu den Schlüsselqualifikationen als sehr hoch angesehen. Dadurch bilden die Kompetenzen die Grundlage der Ausbildung und sind zudem in den Leitbildern der Schulen verankert.

Die Verantwortung der Förderung liegt nach Meinung der Schulleitung innerhalb der Schule beim gesamten Kollegium. So sollten zum einen in allen Fächern beruflich relevante soziale und personale Kompetenzen vermittelt werden. Zum anderen sollte an der Schule eine entsprechende Kultur herrschen und die Kompetenzen vom Lehrkörper vorgelebt werden. Positiv ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Verantwortung nicht alleine den PBSK-Lehrer/inne/n übertragen wird. Letztere haben allerdings den entsprechenden Rahmen um die Kompetenzen gezielt zu fördern und auch theoretischen Hintergrund zu vermitteln.

Die Qualität und der Umfang der Kompetenzförderung in anderen Fächern, abseits PBSK, hängen laut den Schulleitern viel stärker von den Lehrpersonen als von den Gegenständen ab. Demnach ist keine einheitlich Aussage möglich, in welchen Fachbereichen die Förderung gut klappt und in welchen weniger gut.

Neben der Förderung der Kompetenzen im Rahmen des COOL, gibt es an den Schulen bereits viele verpflichtende und freiwillige Maßnahmen, die implizit oder explizit der Kompetenzförderung dienen.

5.2 PBSK-Lehrer/innen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus der Befragung der PBSK-Lehrer/innen thematisch zusammengefasst, inhaltlich und graphisch dargestellt. Eingangs soll die Stichprobe – bestehend aus einer Gesamt- und einer Teilstichprobe – näher beschrieben werden. Die folgenden Kapitel schließen an:

- Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule
- Haltungen seitens der Schulleitung, des Lehrerkollegiums, der Eltern und der Schüler/innen
- Der Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“
- Lehrer/innen des Unterrichtsgegenstandes
- Allgemeine Maßnahmen zur Kompetenzförderung

Jedem Abschnitt ist eine Zusammenfassung bzw. ein Zwischenfazit angefügt.

5.2.1 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt waren 70 PBSK-Lehrer/innen in die Untersuchung zu ihrem Unterrichtsgegenstand involviert (=Gesamtstichprobe). 15 PBSK-Lehrer/innen aus vier Standorten nahmen an der intensiven Evaluierung der 10 Klassen über das Schuljahr 2010/11 hinweg teil. Jene 15 Lehrer/innen sowie weitere 22 Lehrer/innen (insgesamt 38 Lehrer/innen; =Teilstichprobe) füllten einen umfangreicheren Fragebogen mit zahlreichen Aspekten zum PBSK-Unterricht aus. Zusätzliche 32 PBSK-Lehrer/innen bearbeiten eine verkürzte Fragebogenversion.

Beschreibung der Gesamtstichprobe

Die Geschlechtsverteilung der PBSK-Lehrer/innen sah wie folgt aus: von den 70 Lehrkräften waren 50 Lehrerinnen (73,5 Prozent) und 18 Lehrer (26,5 Prozent). 2 Lehrer/innen machten keine Angabe zum Geschlecht.

Das mittlere Dienstalter betrug rund 16 Jahre ($M=15,93$; $s=10,131$). 19 Lehrer/innen unterrichteten ausschließlich in der HAK, 3 Lehrer/innen nur in der HAS, 48 Lehrer/innen unterrichteten an beiden Schulformen (HAK und HAS).

20 Lehrer/innen (32,3 Prozent) hatten keine spezielle Ausbildung zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen. 42 Lehrer/innen (67,7 Prozent) hatten eine Ausbildung (8 Lehrer/innen enthielten sich der Angabe). Die Art der Ausbildung kann der folgenden Abbildung 3 entnommen werden. Diese zeigt, dass die PBSK-Lehrer/innen ihre Kompetenzen zum Unterrichtsgegenstand vor allem über den Besuch diverser Seminare zu dem Fachbereich erworben haben (20 Lehrer/innen). In etwa gleich viele Lehrer/innen haben spezielle Seminare zu PBSK besucht (12 Lehrer/innen) bzw. eine Ausbildung in Beratung, Supervision und/oder Coaching absolviert (13 Lehrer/innen). Auch Trainer- und Mediationsausbildungen (9 bzw. 8 Lehrer/innen) sind unter den PBSK-Lehrer/innen verbreitet.

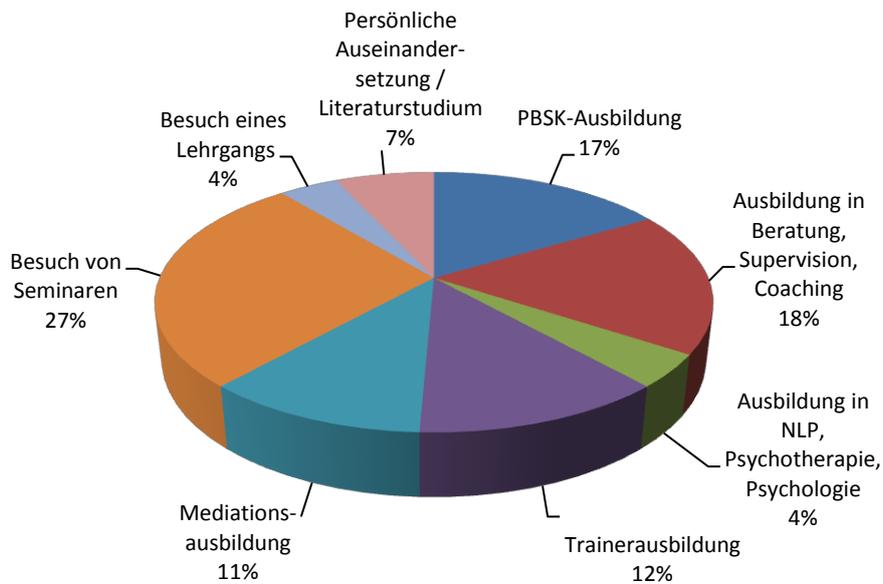


Abbildung 3: Ausbildung für den PBSK-Unterricht

Die PBSK-Lehrer/innen der Untersuchungsstichprobe unterrichteten neben ihrem Gegenstand v.a. Fächer der Allgemeinbildung (33 Lehrer/innen) und kaufmännische Fächer (23 Lehrer/innen, s. Abbildung 4). Häufig kommt auch die Kombination von PBSK mit Wirtschaftsinformatik, Informations- und Office-management (15 Lehrer/innen) sowie mit Fremdsprachen (14 Lehrer/innen) vor. Zwei Personen gaben an, nur PBSK zu unterrichten. 3 Lehrer/innen machten keine Angabe zu ihren weiteren Unterrichtsgegenständen.

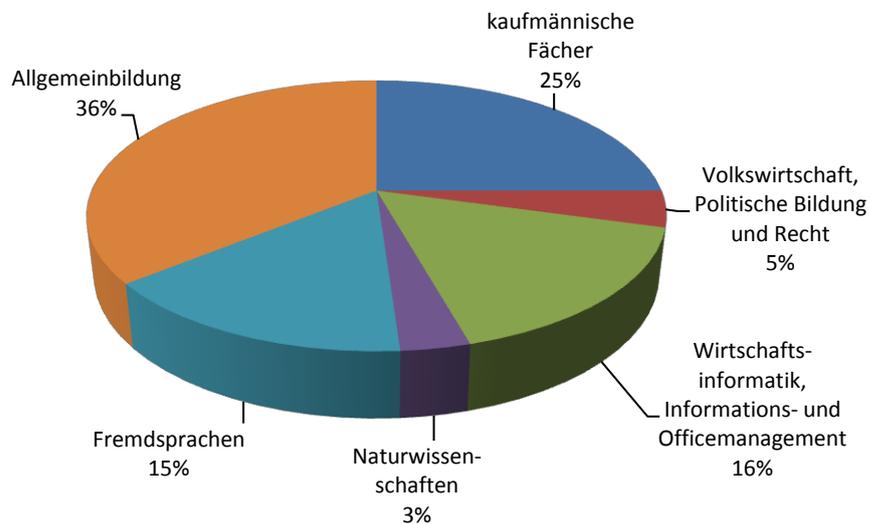


Abbildung 4: Weitere Unterrichtsgegenstände neben PBSK

Beschreibung der Teilstichprobe

Zur Teilstichprobe mit 38 Lehrer/inne/n gehören 26 Lehrerinnen (72,2 Prozent) und 10 Lehrer (27,8 Prozent). 2 Lehrer/innen machten keine Angaben zum Geschlecht.

20 Lehrkräfte haben ein Lehramtsstudium an der Universität absolviert. 10 Lehrer/innen haben Wirtschaftspädagogik studiert. Jeweils 2 Lehrer/innen führten eine BWL-Studium bzw. ein Studium an der Pädagogischen Hochschule an.

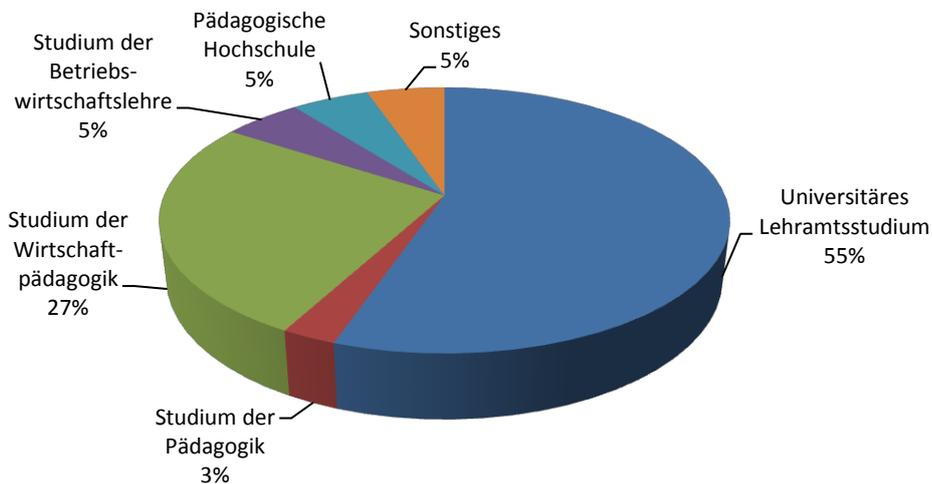


Abbildung 5: Grundstudium der PBSK-Lehrer/innen

Das mittlere Dienstalalter lag bei 17 Jahren ($M=16,92$; $s=10,244$). Die durchschnittliche Dauer, die die Lehrer/innen PBSK (mit Ende des Schuljahres 2010/11) unterrichteten, lag im Mittel bei 7 Jahren ($M=7,15$; $s=7,298$).

13 Lehrer/innen unterrichteten PBSK nur in der HAK (37,1 Prozent), 5 Lehrer/innen unterrichteten PBSK ausschließlich in der HAS (14,3 Prozent), 17 unterrichteten PBSK in beiden Schulformen (HAK/HAS; 48,60 Prozent). 3 Lehrer/innen haben diesbezüglich keine Angabe gemacht.

Gefragt nach den Kriterien, durch welche die Lehrer/innen den Unterrichtsgegenstand PBSK zugewiesen bekommen haben, antworteten 13 Lehrer/innen, dass dies aufgrund ihrer absolvierten Ausbildung geschehen sei (s. Abbildung 6). 8 Lehrer/innen führten an, PBSK zu unterrichten, da sie Klassenvorstand seien und in ihrer Schulorganisation PBSK (u.a.) durch den Klassenvorstand unterrichtet werde. 7 Lehrer/innen haben sich persönlich um das Fach bemüht, da sie den Wunsch hatten, PBSK zu unterrichten. Nur 2 Lehrer/innen haben den PBSK-Unterricht aufgrund des fehlenden Stundenkontingents übernommen.

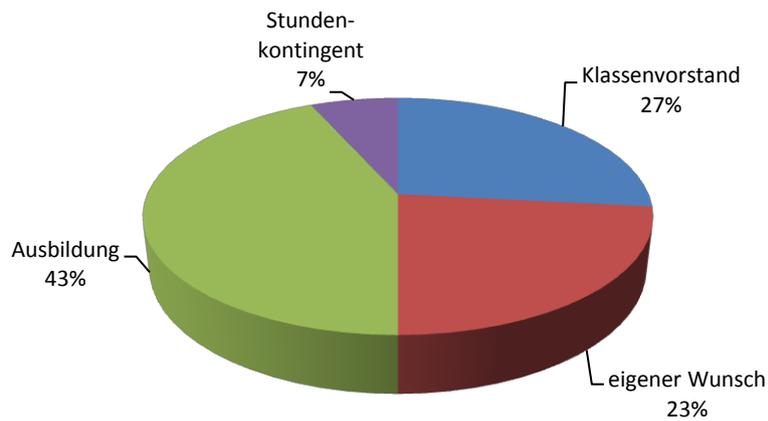


Abbildung 6: Kriterien zur Zuteilung des PBSK-Unterrichts

22 PBSK-Lehrer/innen (64,70 Prozent) führten an ihrer Schule eine zusätzliche Funktion und/oder zusätzliche Aufgaben wie z.B. die Koordination eines Fachbereichs oder die Betreuung von Projekten aus. 12 Lehrer/innen hatten keine dementsprechende Funktion und/oder Aufgabe inne.

5.2.2 Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule

Nutzen sozialer und personaler Kompetenzen und Anforderungen an die Schüler/-innen

Der Nutzen guter sozialer und personaler Kompetenzen wird von den PBSK-Lehrer/innen in allen wesentlichen – sowohl aktuellen als auch zukünftigen – Lebensbereichen der Schüler/innen als sehr hoch eingeschätzt. PBSK-Lehrer/innen sind demnach der Überzeugung, dass den Schüler/innen in der Schule ebenso wie im Alltag ein hohes Ausmaß dieser Kompetenzen zugutekommt. Zudem sind diese Kompetenzen in Zukunft für den Erhalt einer guten Arbeitsstelle, die Ausübung des späteren Berufs und die Bewältigung weiterführender Ausbildungen von hoher Bedeutung.

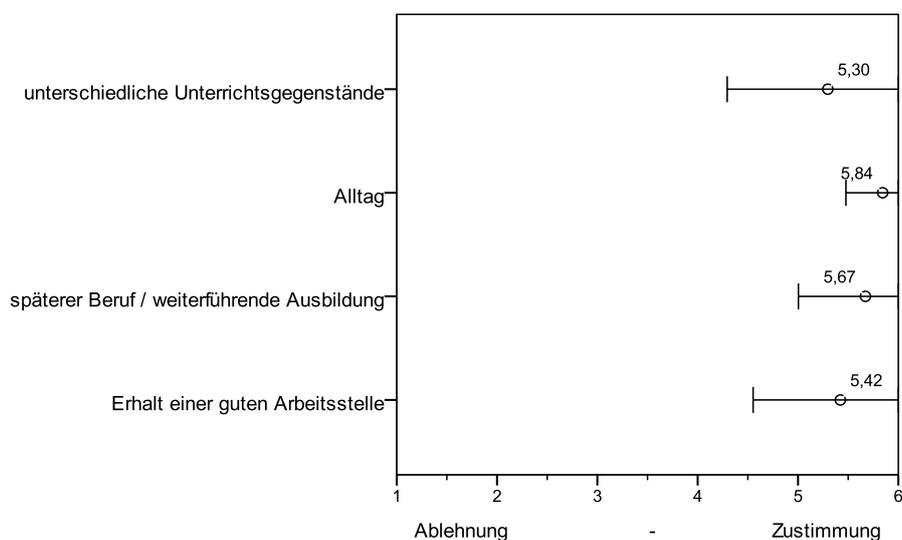


Abbildung 7: Nutzen guter sozialer und personaler Kompetenzen (N=70)

Die Einschätzung des Nutzens hoher sozialer und personaler Kompetenzen deckt sich zudem mit der Erfahrung der Lehrkräfte, dass seitens der Wirtschaft bzw. im Berufsfeld hohe Erwartungen an die sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen gestellt werden ($M=5,64$; $s=,568$) und, dass diese Fähigkeiten in den letzten Jahren wichtiger geworden sind, um in der Ausbildung und im Beruf erfolgreich zu sein ($M=5,39$; $s=,826$; Skalen jeweils von „1=Ablehnung“ bis „6=Zustimmung“).

Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung der Schüler/innen

PBSK-Lehrer/inne/n messen allen wesentlichen Personengruppen im Umfeld der Schüler/innen – Familie, Lehrer/innen, Mitschüler/innen, Freunde und andere Bezugspersonen – ein hohes Ausmaß an förderlicher Wirkung auf die Entwicklung der sozialen und personalen Fähigkeiten der Schüler/innen bei.

Detaillierter betrachtet zeigt sich, dass die Familien der Schüler/innen nach Einschätzung der PBSK-Lehrer/innen deutlich mehr Einfluss auf die Entwicklung der sozialen und personalen Fähigkeiten hat als alle anderen Bezugspersonen der Schüler/innen.

PBSK-Lehrer/innen schätzen sich selbst als gleich einflußreich ein wie das gesamte Lehrerkollegium. Sie haben demnach im Mittel nicht das Gefühl mehr Einfluss auf die Entwicklung der Schüler/innen nehmen zu können als ihre Lehrerkolleg/inn/en. Zudem zeigt sich, dass sie sich bedeutend weniger förderlich für die Entwicklung der Schüler/innen einschätzen als (feste) Freunde/Freundinnen der Schüler/innen sowie andere wichtige Bezugspersonen. Kein Unterschied zeigt sich zwischen der förderlichen Einflussnahme von Lehrer/inne/n und Mitschüler/inne/n.

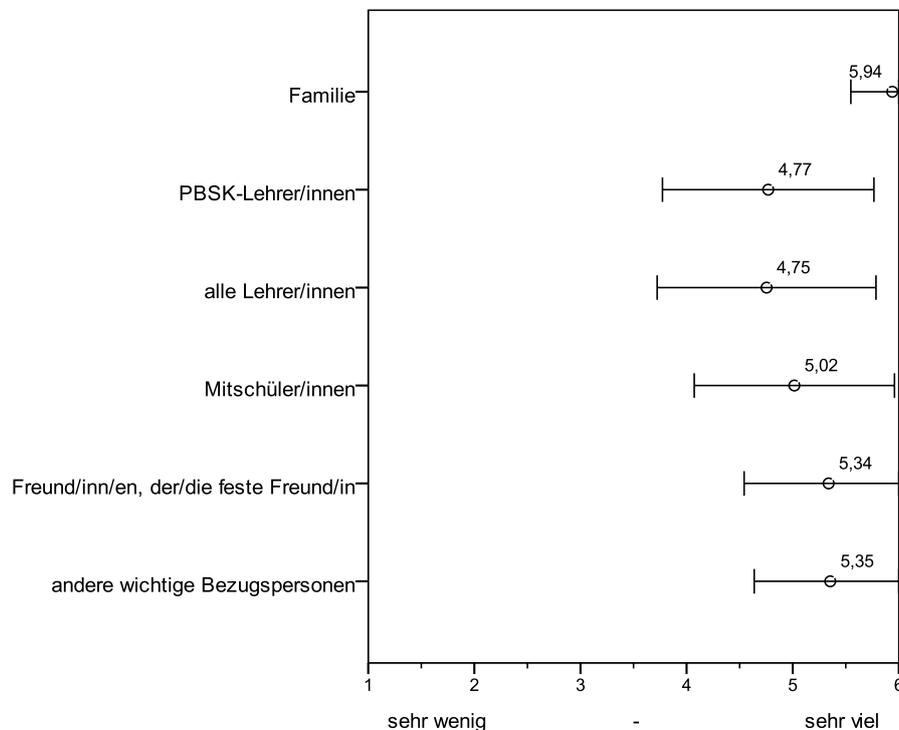


Abbildung 8: Förderlicher Einfluss auf die Kompetenzentwicklung seitens unterschiedlicher Personengruppen (N=70)

Schwierigkeiten in der Kompetenzförderung

Bei der Kompetenzförderung durch die Lehrer/innen ergeben sich allerdings unterschiedliche Schwierigkeiten. So betrachten die PBSK-Lehrer/innen die Förderung der sozialen und personalen Fähigkeiten als sehr schwierige Aufgabe für sie als Lehrer/innen. Hinzu kommen auch zwei weitere Erschwernisse – zum einen haben die sozialen und personalen Fähigkeiten der Schüler/innen in den letzten Jahren abgenommen, wodurch eine intensivere Förderung notwendig wäre, zum anderen besteht aber im Rahmen der Schule nicht ausreichend Zeit für die Kompetenzförderung. Hinsichtlich der Schwierigkeit der Einschätzung bzw. Beurteilung der sozialen und personalen Kompetenzen zeigen sich die PBSK-Lehrer/innen uneins dahingehend, ob diese hoch oder niedrig sei.

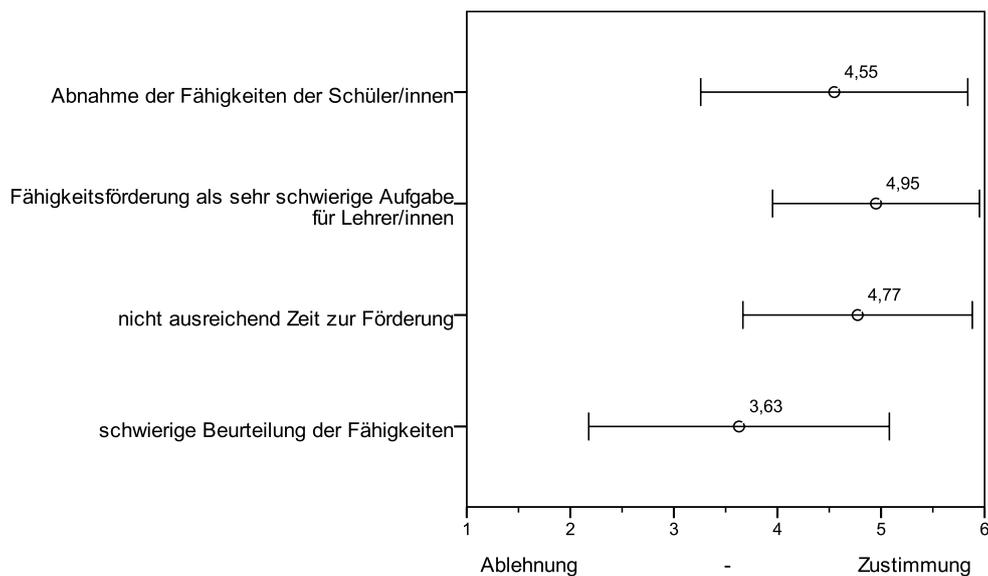


Abbildung 9: Erschwernisse hinsichtlich der Kompetenzförderung (N=70)

Verankerung in der eigenen Schule

Nach Meinung der PBSK-Lehrer/innen ist die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule bereits stark in den Zielen des Schulprogramms bzw. der Schulphilosophie verankert. Dementsprechend ist die Förderung dieser Kompetenzen Teil der Öffentlichkeitsarbeit an der Schule und wird sowohl in Gesprächen zwischen Schulleitung und Lehrkräften als auch in pädagogischen Konferenzen thematisiert.

Verbesserungsbedarf besteht hingegen hinsichtlich der jährlichen Abstimmung des Lehrangebots im Hinblick auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Fähigkeiten der Schüler/innen. Diese sollte deutlicher und häufiger stattfinden.

Als äußerst positiv kann gewertet werden, dass die Verantwortung zur Persönlichkeitsbildung und Förderung der sozialen Kompetenzen der Schüler/innen nicht alleine den PBSK-Lehrer/inne/n überlassen wird, sondern an der Schule erwartet wird, dass sich alle Lehrkräfte an der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der sozialen Kompetenzen beteiligen.

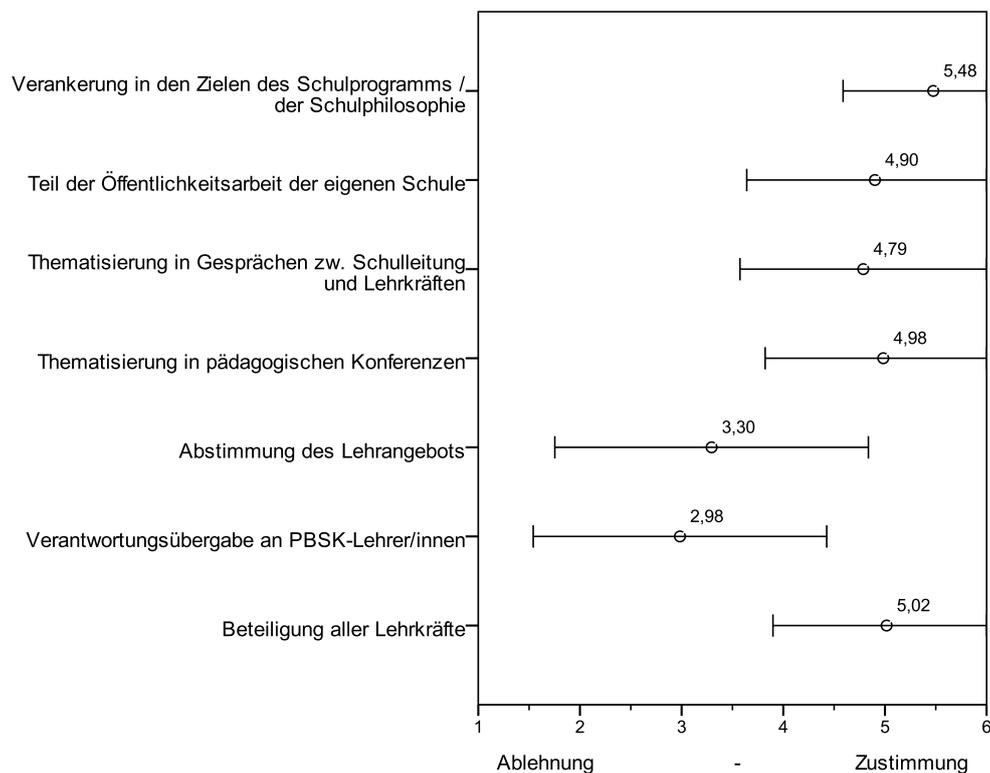


Abbildung 10: Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Kompetenzen in der Schule (N=70)

Kompetenzförderung als Unterrichtsprinzip

Danach gefragt, in welchen Fächergruppen die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Kompetenzen als Unterrichtsprinzip von den Lehrkräften berücksichtigt wird, zeigt sich folgendes Bild (s. folgende Abbildung 11): In allen sechs Fächergruppen wird die Förderung der Kompetenzbereiche als Unterrichtsprinzip berücksichtigt, wobei sich Unterschiede zwischen den einzelnen Fächergruppen zeigen. So wird in der Allgemeinbildung die Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen deutlich stärker im Unterricht berücksichtigt als dies in allen anderen Fächergruppen (mit Ausnahme der Fremdsprachen) der Fall ist. Am geringsten, aber dennoch als Unterrichtsprinzip vorhanden ist, die Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen im Bereich „Wirtschaftsinformatik, Informations- und Officemanagement“.

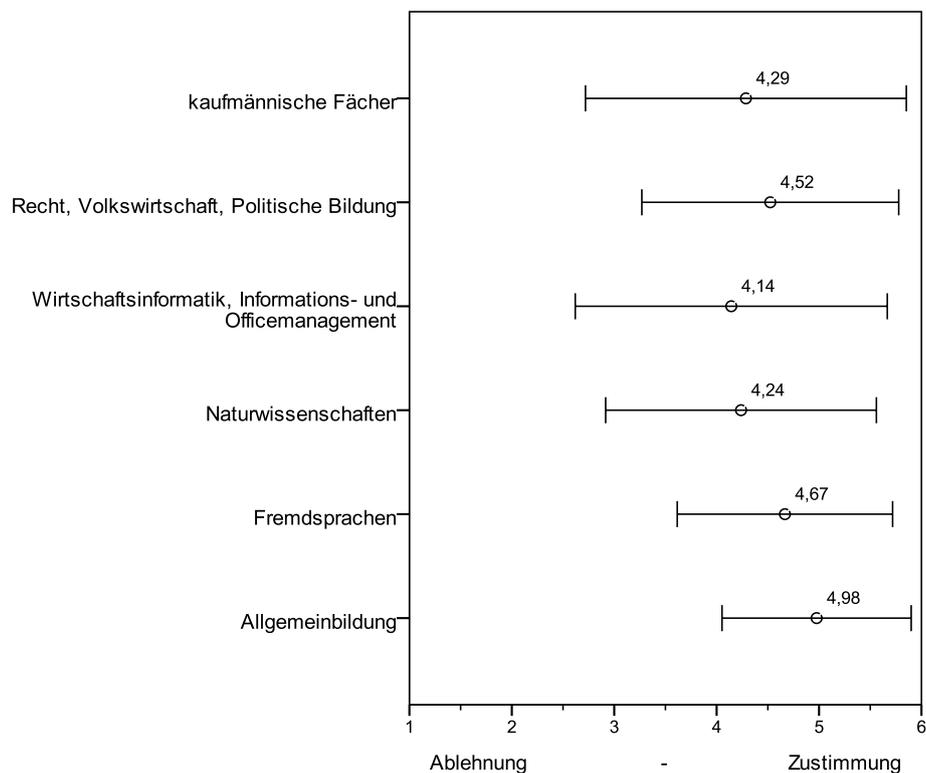


Abbildung 11: Berücksichtigung der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Kompetenzen als Unterrichtsprinzip (N=70)

Art der Kompetenzförderung

Die PBSK-Lehrer/innen stimmen im hohen Ausmaß zu, dass es für die Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen einen eigenen Gegenstand – wie PBSK – geben sollte. Gleichzeitig ist es für die PBSK-Lehrer/innen aber ebenso wesentlich, dass die Förderung nicht nur in einem eigenen Gegenstand geschieht, sondern in jedem (!) Gegenstand. Generell sind die Lehrer/innen der Überzeugung, dass soziales Lernen ständig im Schulalltag – und somit auch außerhalb des regulären Unterrichts – statt findet.

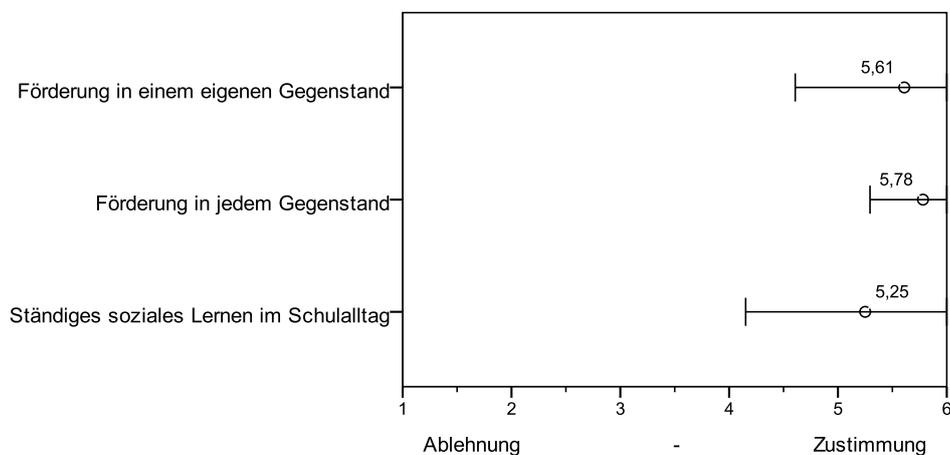


Abbildung 12: Art der Förderung der Kompetenzen in der Schule (N=70)

FAZIT zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule

Die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen ist in der Schule bereits stark verankert, u.a. im Schulprogramm, in der Öffentlichkeitsarbeit, in pädagogischen Konferenzen. Als Unterrichtsprinzip wird die Kompetenzförderung in allen Fachbereichen berücksichtigt, am stärksten in der Allgemeinbildung und den Fremdsprachen.

Neben dem ständigen sozialen Lernen im Schulalltag plädieren die PBSK-Lehrer/innen sowohl für die Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen in einem eigenen Gegenstand als auch darüber hinaus in jedem Gegenstand.

Die PBSK-Lehrer/innen schätzen ihre Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung der Schüler/innen als hoch ein. Dem Kollegium messen sie im Mittel das gleiche Maß an Einflussmöglichkeiten wie sich selbst zu.

Neben der Tatsache, dass die Kompetenzförderung an sich als schwierige Aufgaben erlebt wird, ergeben sich Erschwernisse durch die Abnahme der Kompetenzen der Schüler/innen und durch den Mangel an Zeit im Rahmen des Unterrichts.

5.2.3 Haltungen seitens der Schulleitung, des Lehrerkollegiums, der Eltern und der Schüler/innen

Stellenwert von PBSK

Der Stellenwert, der dem Unterrichtsgegenstand PBSK innerhalb des Gesamtlehrplans und der Schule beigemessen wird, variiert deutlich.

So messen die Schulleiter laut PBSK-Lehrer/inne/n dem Unterrichtsgegenstand, den höchsten Stellenwert bei bzw. einen bedeutsam höheren als dies in allen anderen Bereichen bzw. von allen anderen Personengruppen geschieht.

Der Stellenwert, den das Kollegium und die Schüler/innen dem Gegenstand beimessen, liegt im mittleren Bereich und ist deutlich niedrig als jener in der Schule allgemein und bei der Schulleitung. Auch der Stellenwert von PBSK innerhalb des Gesamtlehrplans für HAK und HAS liegt im durchschnittlichen Bereich.

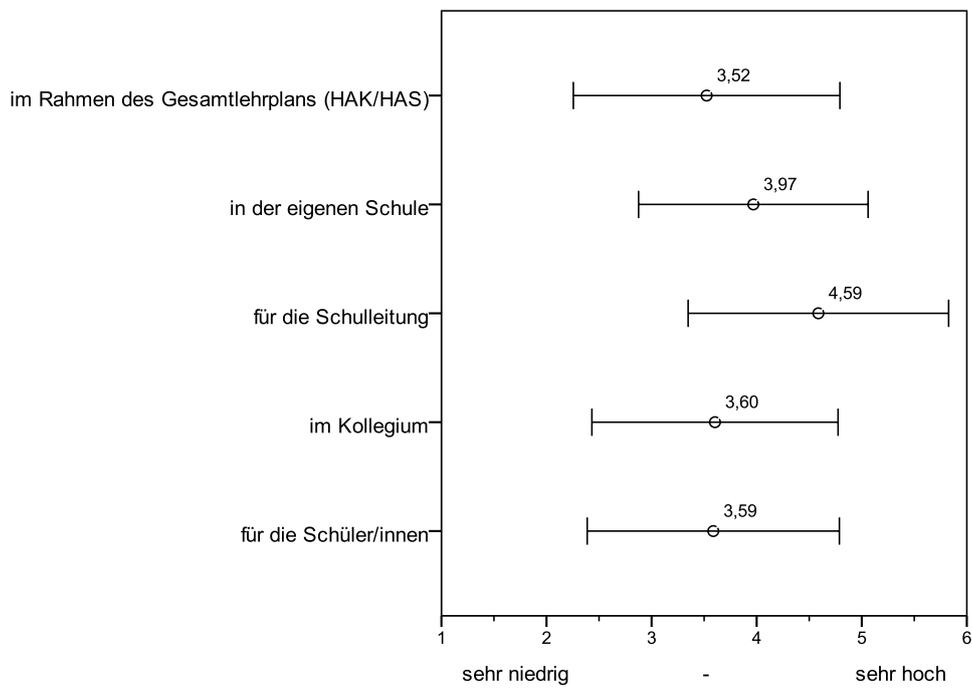


Abbildung 13: Stellenwert von PBSK (N=70)

Einstellung der Schulleitung

Auf die Frage, ob die Schulleitung PBSK für weniger wichtig hält als andere Gegenstände, gibt es im Mittel keine eindeutige Aussage. So wird der Aussage im gleichen Maße zugestimmt wie widersprochen.

Allerdings stimmen die PSBK-Lehrer/innen im hohen Maße zu, dass für die Schulleitung die Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen an der Schule sehr wichtig ist.

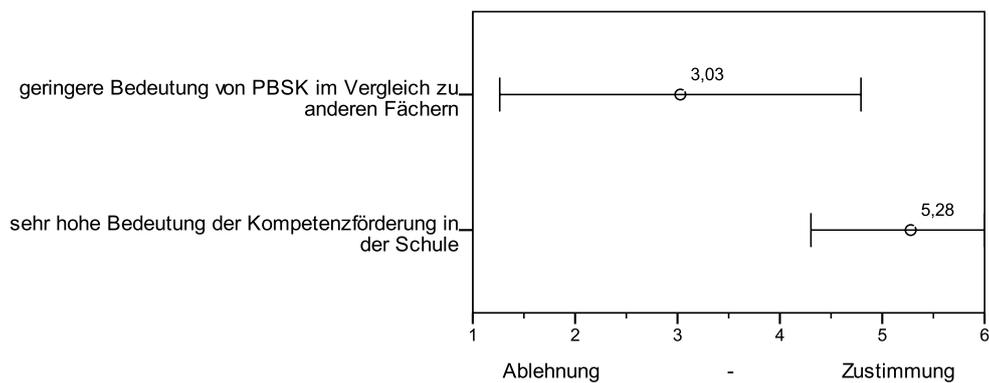


Abbildung 14: Haltung der Schulleitung (N=38)

Einstellungen des Kollegiums

Nach Einschätzung der PBSK-Lehrer/innen empfinden die meisten ihrer Kolleg/inn/en die Förderung sozialer und personaler Fähigkeiten in der Schule als sehr wichtig. Sie stimmen ebenso darüber ein, dass die soziale und persönliche Entwicklung der Schüler/innen genauso wichtig ist wie der Erwerb von Fachwissen und fachlichen Fähigkeiten. Dementsprechend scheinen die meisten Kolleg/inn/en in ihrem eigenen Unterricht die sozialen und personalen Fähigkeiten der Schüler/innen zu fördern versuchen. Allerdings kommt auch hier wieder die zuvor genannte Erschwernis des Zeitmangels in die Quere. So empfinden die PBSK-Lehrer/innen, dass die meisten Kolleg/inn/en nicht genügend Zeit im Unterricht finden, um die speziellen Kompetenzen zu fördern.

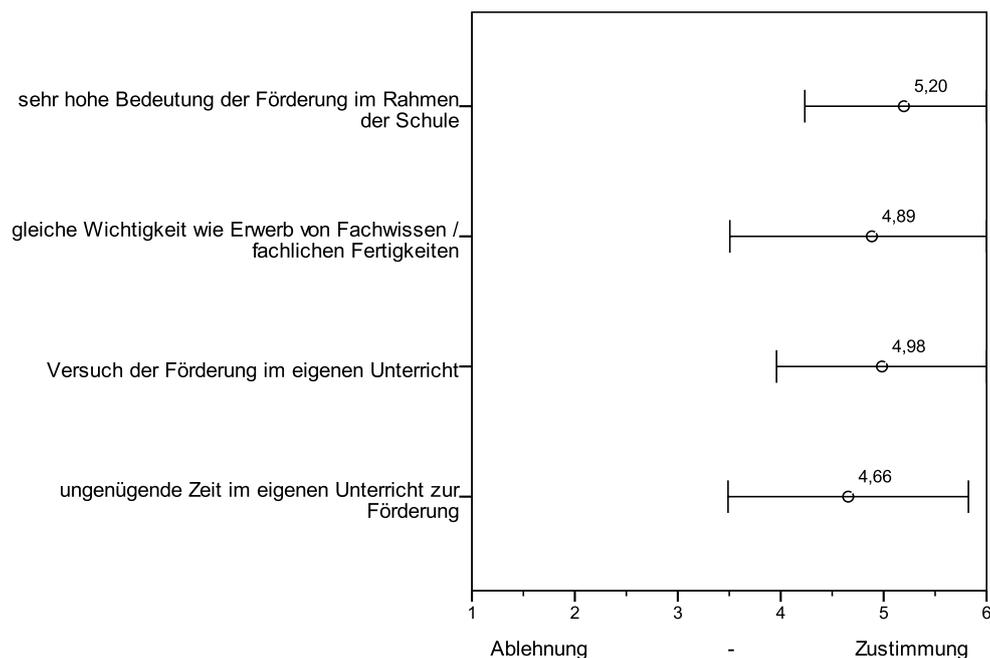


Abbildung 15: Haltung der meisten Kolleg/inn/en im Hinblick auf die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen (N=38)

Auf die Frage, ob die meisten Kolleg/inn/en den Unterrichtsgegenstand PBSK für weniger wichtig erachten als ihre eigenen Unterrichtsgegenstände, gibt es im Mittel keine klare Aussage bzgl. Zustimmung und Ablehnung seitens der PBSK-Lehrer/innen. Dennoch gibt es eine Tendenz, dass die Akzeptanz für PBSK im Kollegium als eher hoch eingeschätzt wird.

Das Ausmaß der Kenntnisse über PBSK variiert nach Einschätzung der PBSK-Lehrer/innen im Kollegium sehr stark (s. große Streuung).

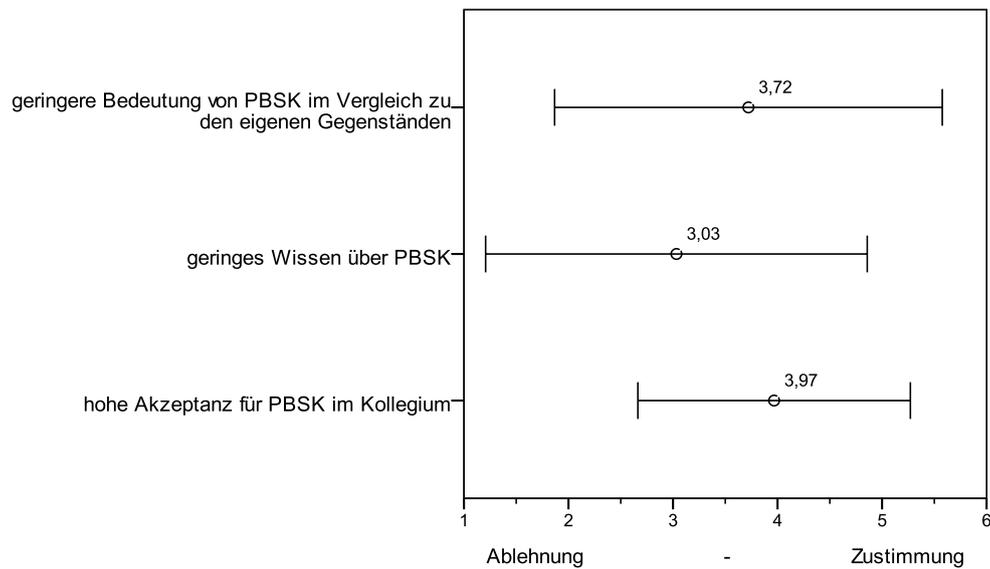


Abbildung 16: Haltungen und Wissen des Kollegiums hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes PBSK (N=38)

Wertschätzung für PBSK durch die Eltern

Neben den Haltungen der Schulleitung und des Kollegiums und der kollegialen Zusammenarbeit, wurden die PBSK-Lehrer/innen auch nach den Meinungen der Eltern gefragt. Aus Sicht der PBSK-Lehrer/innen halten die Eltern die Förderung der sozialen und personalen Fähigkeiten der Schüler/innen für wesentlich. Zudem ist ihnen im hohen Maße klar, dass man soziale und personale Fähigkeiten benötigt, um im Leben etwas zu erreichen. Der Wert des Faches PBSK im Vergleich zu anderen Gegenständen ist für die Eltern nach Einschätzung der PBSK-Lehrer/innen aber dennoch eher gering.

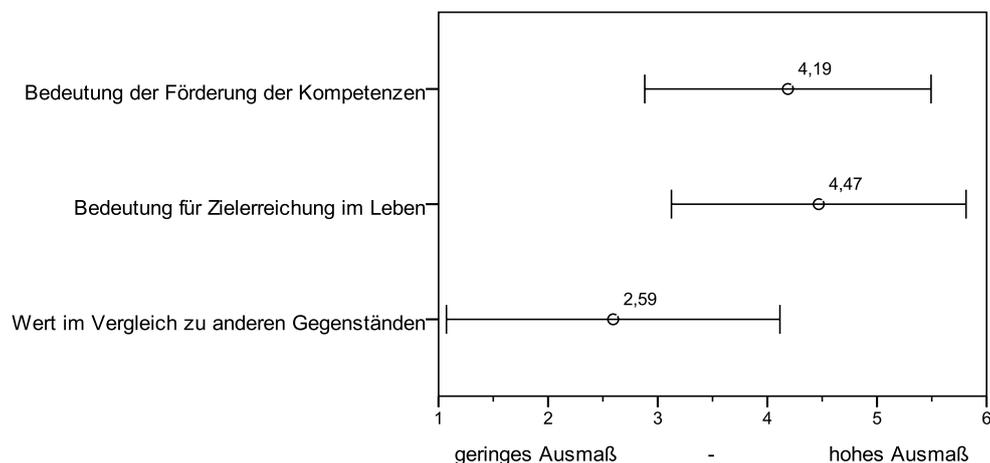


Abbildung 17: Wertschätzung für PBSK seitens der Eltern (N=38)

Auf alle Fälle stimmen die PBSK-Lehrer/innen in sehr hohem Maße zu, dass die Eltern in die Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen ihrer Kinder miteinbezogen werden müssen (M=5,43; s=1,018; Skala von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

Wertschätzung und Lernziele der Schüler/innen

Nach Einschätzung der Lehrer/innen hat PBSK für die Schüler/innen einen hohen (intrinsischen) Wert. Das heißt, dass die Schüler/innen den Unterricht interessant finden und er ihnen Spaß macht.

Demnach haben die Schüler/innen auch Lust, sich am Unterricht zu beteiligen. Sie geben sich Mühe, alles zu verstehen und versuchen, alles so gut wie möglich zu machen.

Laut PBSK-Lehrer/innen ist es den Schüler/inne/n sehr wichtig v.a. etwas Sinnvolles in PBSK zu lernen. Es ist ihnen aber auch wichtig, in PBSK gut zu sein.

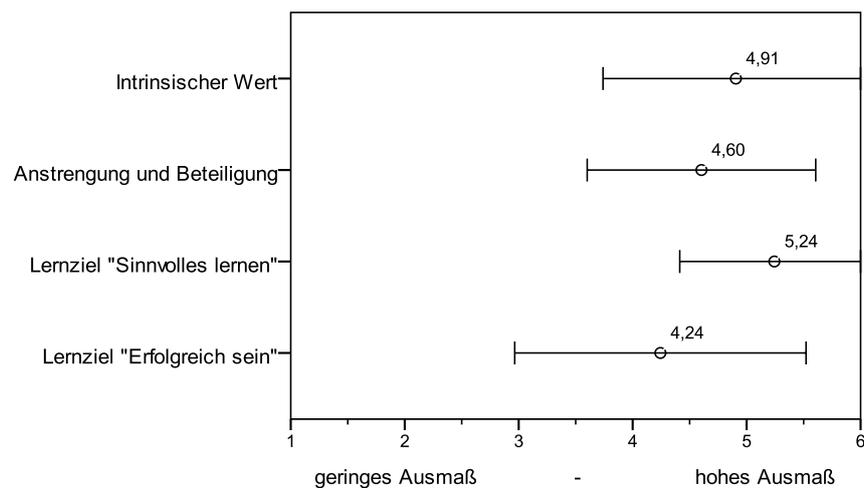


Abbildung 18: Erleben und Verhalten der Schüler/innen im Unterricht (N=38)

FAZIT zu den Haltungen des Umfelds

Die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen an der Schule wird nach Einschätzung der PBSK-Lehrer/innen von der Schulleitung, dem Kollegium und den Eltern als (sehr) wesentlich erachtet. Der Stellenwert des Unterrichtsgegenstandes PBSK variiert aber zwischen den Personengruppen: Für die Schulleitung hat der Gegenstand laut PBSK-Lehrer/inne/n mit Abstand die höchste Bedeutung, während im Kollegium der Stellenwert ebenso wie die Akzeptanz eher im mittleren Bereich liegen. Fragt man nach dem Stellenwert von PBSK gegenüber anderen Gegenständen, so wird dieser von den Schulleitern, vom Kollegium und von den Eltern sowohl höher als auch niedriger eingeschätzt, so dass im Mittel keine klare Tendenz ersichtlich ist.

Die PBSK-Lehrer/innen haben zudem den Eindruck, dass das Kollegium den sozialen und personalen Kompetenzen in etwa die gleiche Bedeutung beimisst wie den fachlichen Fertigkeiten. Demnach versuchen auch sie die sozialen und personalen Kompetenzen in ihrem Unterricht zu fördern.

Die Schüler/innen, bei denen der Stellenwert für PBSK laut den Lehrer/inne/n ebenso wie beim Kollegium im mittleren Bereich liegt, zeigen Interesse am Unterricht und haben Spaß. Auch die Anstrengung und Beteiligung am Unterricht ist gut. Vorrangig möchten die Schüler/innen im PBSK-Unterricht Sinnvolles lernen.

5.2.4 Der Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“

Rahmenbedingungen und Ressourcen

Unterstützung durch Schulleitung

Die PBSK-Lehrer/innen fühlen sich von der Schulleitung in (sehr) hohem Maße unterstützt. Persönliche Anliegen werden von der Schulleitung wahrgenommen. Es erfolgt Unterstützung, wenn die Lehrer/innen ihre fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten erweitern bzw. ihre Arbeit verbessern möchten. Auch die Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Hinblick auf die Unterrichtsplanung, -durchführung und -verbesserung wird von den Schulleitern gefördert.

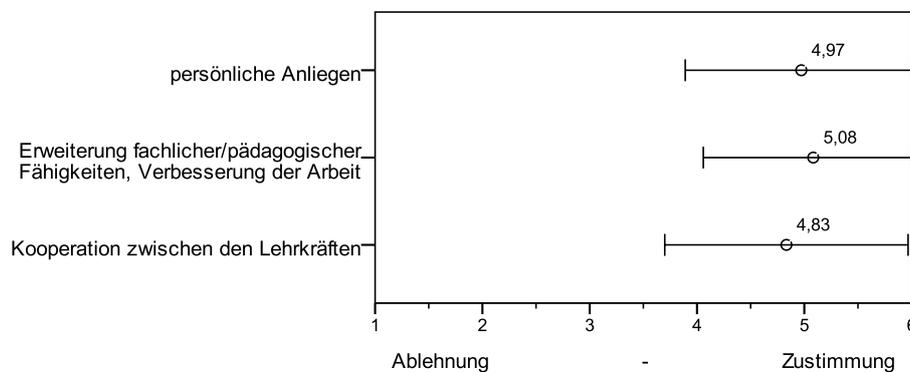


Abbildung 19: Unterstützung seitens der Schulleitung (N=38)

Die Unterstützung durch die Schulleitung erfahren die PBSK-Lehrer/innen auf vielfältige Art und Weise. Am stärksten stimmen die Lehrer/innen zu, dass die Schulleitung ihnen ausreichend Gestaltungsfreiraum für ihre Arbeit lässt, sie entsprechend ihrer Fähigkeiten und Interessen einsetzt und den Besuch von Fortbildungen sehr schätzt.

Die Schulleitung schafft zudem Voraussetzungen für effizientes Arbeiten und gibt rechtzeitig und umfassend wichtige Informationen weiter. Für Besprechungen steht sie zur Verfügung und berät gezielt bei pädagogischen Fragen oder Schwierigkeiten.

Für ihre Leistungen erhalten die Lehrer/innen Wertschätzung und Anerkennung seitens der Schulleitung.

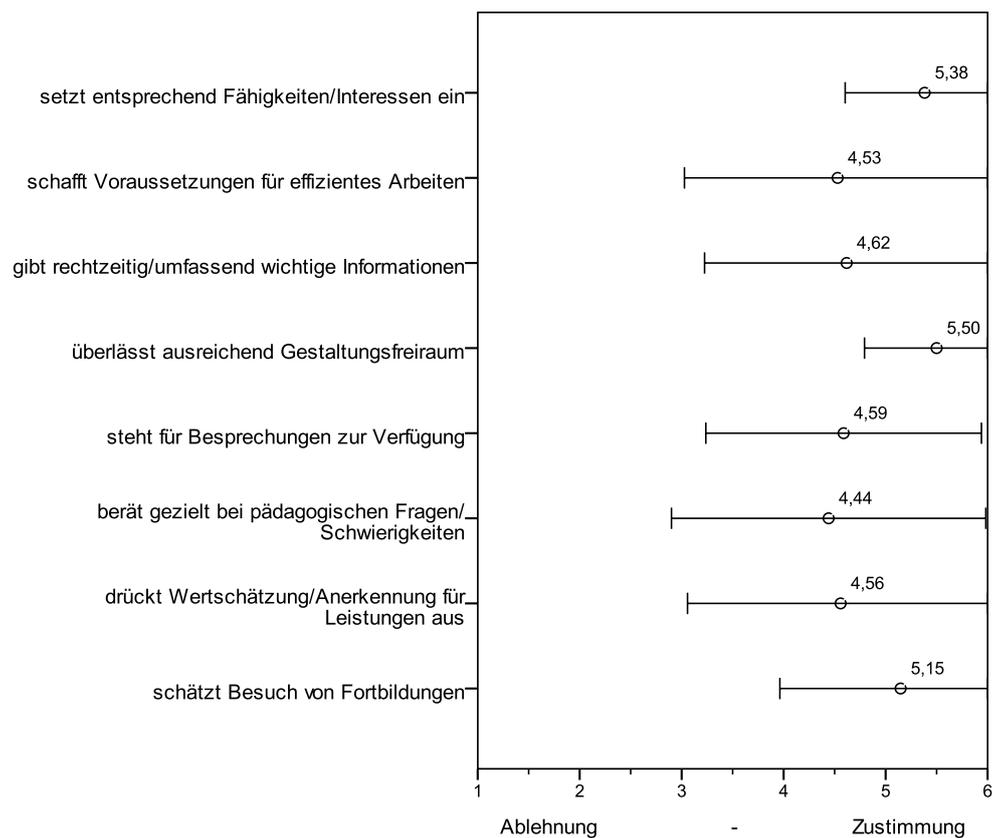


Abbildung 20: Art der Unterstützung seitens der Schulleitung (N=38)

Spezielle Wünsche an die Schulleitung werden von den PBSK-Lehrer/inne/n kaum genannt. Die Lehrer/innen scheinen mit der Unterstützung seitens der Schulleitung sehr zufrieden zu sein. Genannte Wünsche bezogen sich im Wesentlichen auf die Erhöhung des Stundenausmaßes (2 Nennungen), die Reduktion der Schüleranzahl bzw. der Unterricht von Kleingruppen (2 Nennungen), mehr und bessere Unterrichtsmaterialien (2 Nennungen) und Räume (1 Nennung), Unterstützung bei außerschulischen Aktivitäten (1 Nennung), Teamteaching (im wahrsten Sinne des Wortes, 1 Nennung) und etwas mehr Anerkennung (1 Nennung).

Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen

Die Zufriedenheit mit den personellen Rahmenbedingungen liegt in einem hohen Bereich. Auch die Zufriedenheit mit den organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen liegt in einem guten Bereich.

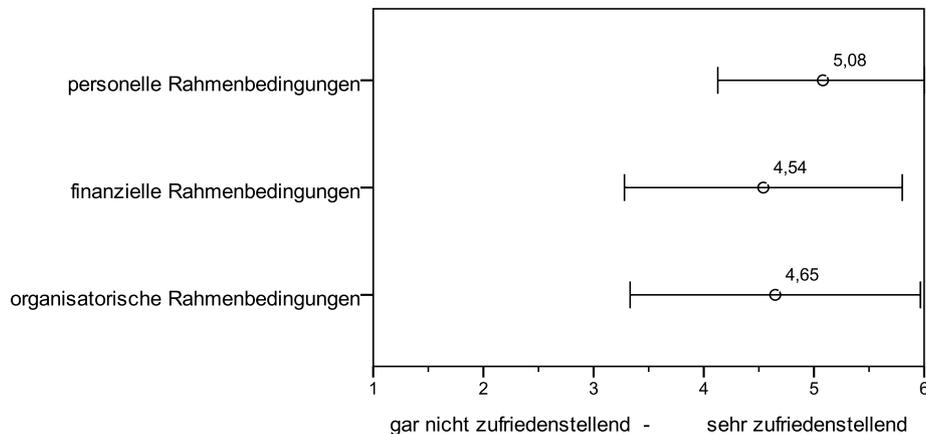


Abbildung 21: Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen zu PBSK (N=38)

Unzufriedenheit mit den Rahmenbedingungen herrscht u.a. im Hinblick auf die folgenden Punkte (jeweils 1 – 3 Nennungen):

- *Organisation*: Unterrichtsgegenstand nur im ersten Jahrgang; zu hohe Schülerzahl bzw. Gruppengröße; zu geringes Stundenmaß; zu geringe Flexibilität bzgl. Stundenblockung; erschwelter Unterricht durch Nachmittagsunterricht; PBSK-Stunden innerhalb einer Klasse an unterschiedlichen Tagen
- *Ressourcen*: zu wenige, schlechte Klassenräume; ungenügende Arbeitsplätze; fehlendes Material; zu wenig Geld für externe Fachkräfte oder Projekte
- *Fortbildung*: zu wenig Bewilligungen von Weiterbildung
- *Kollegium*: schlechtes Arbeitsklima; schlechte Personalpolitik; schwierige Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en
- *Schüler/innen*: mangelnde Aufmerksamkeit und geringes Interesse der Schüler/innen

Dementsprechend wurden die folgenden Änderungsvorschläge und Wünsche genannt: geeignetere Räume (7 Nennungen), bessere Auswahl an Unterrichtsmaterialien (4 Nennungen), Klassenteilung bzw. Bildung von Kleinstgruppen (2 Nennungen), teilweise geblockte Abhaltung (2 Nennungen), mehr finanzielle Mittel (2 Nennung), Weiterführung in höheren Jahrgängen (1 Nennung), häufigerer Einsatz von externen Expert/inn/en (1 Nennung), „richtiges“ Teamteaching (1 Nennung), Unterricht beider Gruppen in der Klasse durch denselben/dieselbe Lehrer/in (1 Nennung).

Hinsichtlich der folgenden Fragestellungen zu den Rahmenbedingungen und Ressourcen zeigt sich eine große Streuung zwischen den PBSK-Lehrer/inne/n. Im Mittel stimmen die Lehrer/innen zu, dass die Schulorganisation ihnen eine flexible Unterrichtsgestaltung (z.B. Blockung, dislozierter Unterricht, offenes Lernen) ermöglicht. Hinsichtlich des Vorhandenseins von geeigneten Räumlichkeiten und Ausstattungen für besondere Arbeits- und Sozialformen (z.B. Projekte, Gruppenunterricht) sowie von Budget für laufende oder zusätzliche Aufwendungen zeigt sich im Durchschnitt ein indifferentes Bild. So variieren die Qualität der Räumlichkeiten und Ausstattungen sowie das Vorhandensein des notwendigen Budgets stark zwischen den Standorten. Notwendige Lern- und Arbeitsmittel sind im Mittel an den Schulen vorhanden bzw. organisieren die Lehrer/innen im hohen Maße selbst zusätzliche Materialien.

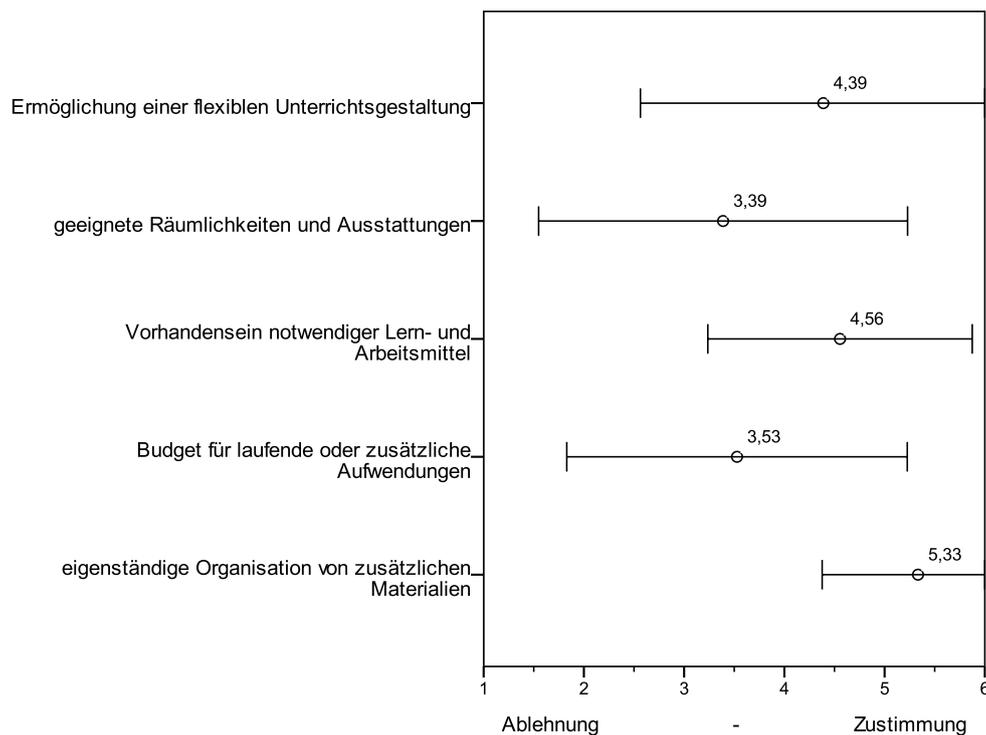


Abbildung 22: Rahmenbedingungen und Ressourcen zum PBSK-Unterricht (N=38)

Die PBSK-Lehrer/innen stimmen zu, dass zwei Schulstunden pro Woche für die Förderung sozialer und personaler Fähigkeiten eigentlich zu wenig sind ($M=4,16$; $s=1,543$). Durch die geblockte Abhaltung dieser beiden Unterrichtsstunden können die Lehrer/innen allerdings viel effektiver arbeiten ($M=4,95$; $s=1,311$; Skalen jeweils von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

Unterrichtsorganisation

Hinsichtlich der Unterrichtsorganisation zeigt sich, dass an sämtlichen Standorten eine Klassenteilung vorgenommen wird bzw. mehrheitlich in kleineren Gruppen gearbeitet wird. Mit Ausnahme von ein paar Schulzweigen, in denen nur eine Stunde für PBSK vorgesehen ist, findet PBSK 2 Stunden pro Woche statt. Zum Großteil werden diese Stunden geblockt bzw. als Doppelstunde abgehalten. Üblicherweise unterrichten zwei Lehrer/innen eine Klasse, in Form von Teamteaching oder indem je ein/e Lehrer/in einen

Teil der Klasse übernimmt. An zumindest einem Standort handelt es sich bei einem der PBSK-Lehrer/innen um den/die Klassenvorstand/Klassenvorständin. Der Unterricht für die geteilten Klassen kann entweder zeitgleich bzw. parallel erfolgen oder an unterschiedlichen Tagen und zu unterschiedlichen Zeiten.

Lehrplan und -inhalte

Die PBSK-Lehrer/innen stimmen im sehr hohen Maße zu, dass PBSK eine gute Erweiterung des Gesamtlehrplans darstellt und widersprechen, dass PBSK nur gering mit den anderen Gegenständen im Lehrplan verknüpft wäre. Sämtliche im Lehrplan enthaltene Inhalte erscheinen den PBSK-Lehrer/inne/n als relevant, wichtige Inhalte scheinen nicht zu fehlen. Die Inhalte scheinen zudem alters- und schülergerecht zu sein, so denken die Lehrer/innen im Mittel nicht, dass ein großer Teil der Schüler/innen mit den Inhalten des Lehrplans überfordert wäre.

Die PBSK-Lehrer/innen stimmen im hohen Ausmaß zu, dass der Umfang von 2 Wochenstunden beibehalten werden soll und in noch höherem Ausmaß, dass der Unterrichtsgegenstand in den nachfolgenden Schuljahren fortgesetzt werden sollte.

Insgesamt sind die Lehrer/innen sehr zufrieden, wie der PBSK-Lehrplan an ihrer Schule umgesetzt wird.

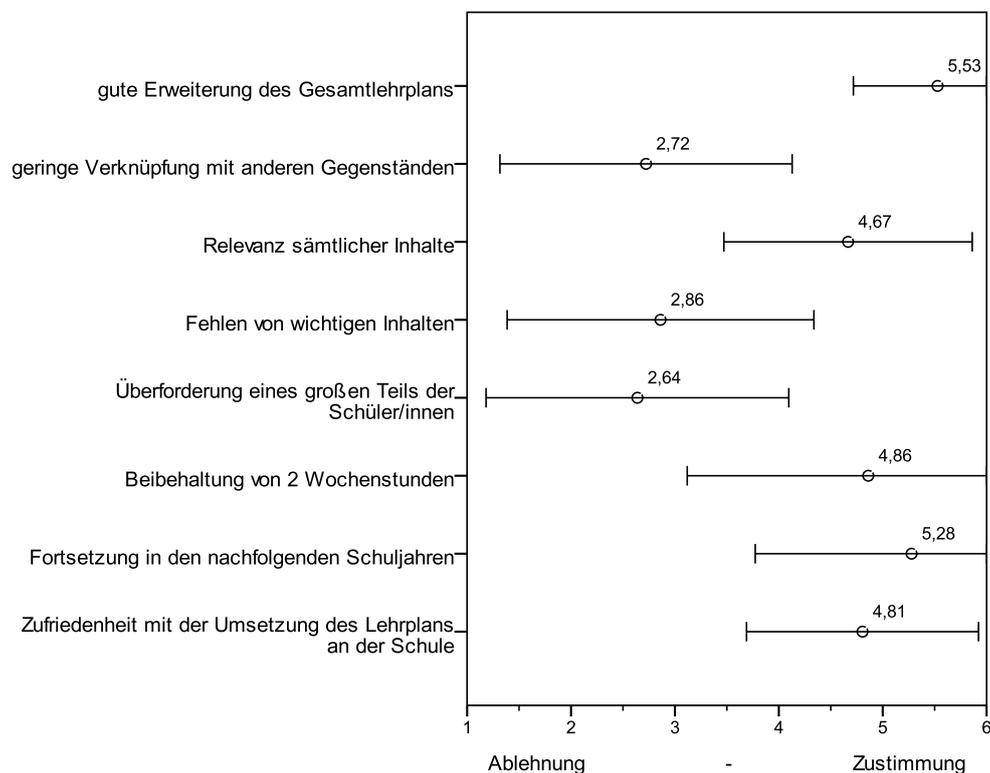


Abbildung 23: Meinungen zu Lehrplan und -inhalten (N=38)

Ergänzende schulinterne Rahmenpläne und/oder Vereinbarungen gibt es an den Schulen eher nicht (M=2,55; s=1,679; Skala von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

Insgesamt ist der Lehrplan für PBSK aus Lehrersicht nicht verbesserungsbedürftig. Die einzigen genannten Wünsche bezogen sich auf die Leistungsbewertung (nähere Hinweise vs. keine Benotung), die Fortsetzung in höheren Lehrgängen, die Betonung einzelner Inhalte (z.B. Interkulturalität) und auf spezielle, gezielte Hilfestellungen (z.B. zum Umgang mit extrem verhaltensauffälligen Schüler/inne/n).

Kompetenzförderung

Besonderen Förderbedarf scheinen die Schüler/innen laut den PBSK-Lehrer/inne/n in den folgenden Bereichen zu haben:

- Kommunikation und Umgang miteinander, Benehmen (9 Nennungen)
- Bereitschaft zu lernen und/oder an sich selbst zu arbeiten, Einsatzbereitschaft, Verlässigkeit (5 Nennungen)
- Umgang mit persönlichen Situationen und Emotionen, Selbstreflexion, Selbstvertrauen (4 Nennungen)
- Lernen lernen (2 Nennungen)

Mit Ausnahme von Projektmanagement werden nach Einschätzung der PBSK-Lehrer/innen zahlreiche soziale und personale Kompetenzen (siehe Abbildung 24) in einem sehr hohen Ausmaß im PBSK-Unterricht von ihnen gefördert. Mit diesen Kompetenzen sind die Inhalte des Lehrplans abgedeckt, die Lehraufgabe scheint von den Lehrer/inne/n erfüllt zu werden.

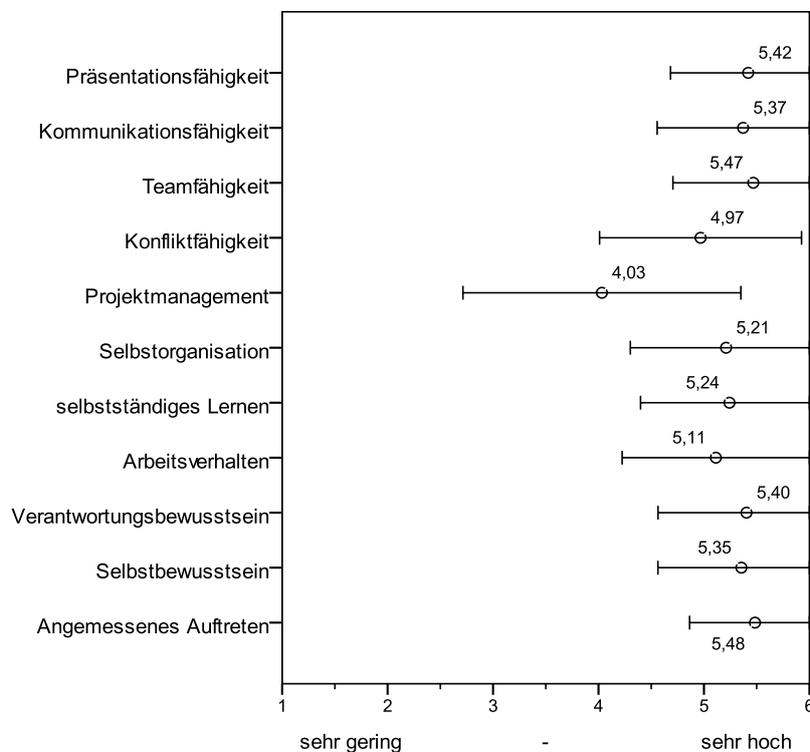


Abbildung 24: Ausmaß der Kompetenzförderung im PBSK-Unterricht (N=70)

Methoden / Arbeits-, Unterrichts- und Sozialformen

Die im Unterricht eingesetzten Methoden bzw. Arbeits-, Unterrichts- und Sozialformen unterscheiden sich in ihrer Einsatzhäufigkeit stark zwischen den Lehrer/innen/n (s. große Streuung).

Am häufigsten werden im PBSK-Unterricht Partner- und Gruppenarbeiten durchgeführt, gefolgt von Übungen (z.B. Rollenspiele, Kommunikationsübungen), Diskussionen und Referaten/Präsentationen.

Am seltensten kommen der Computer und das Internet zum Einsatz. Dies liegt allerdings ganz klar in den Inhalten und der Methodik des Unterrichtsgegenstands, für die der Computer eher weniger erforderlich bzw. sinnvoll ist.

Insgesamt kann angemerkt werden, dass in PBSK ein breites Spektrum an Methoden eingesetzt wird. So werden (mit Ausnahme von Computer/Internet) alle erfragten Methoden häufig bis sehr häufig im PBSK-Unterricht eingesetzt. PBSK-Lehrer/innen können demnach sehr gut unterschiedlichste Methoden in den Unterricht integrieren.

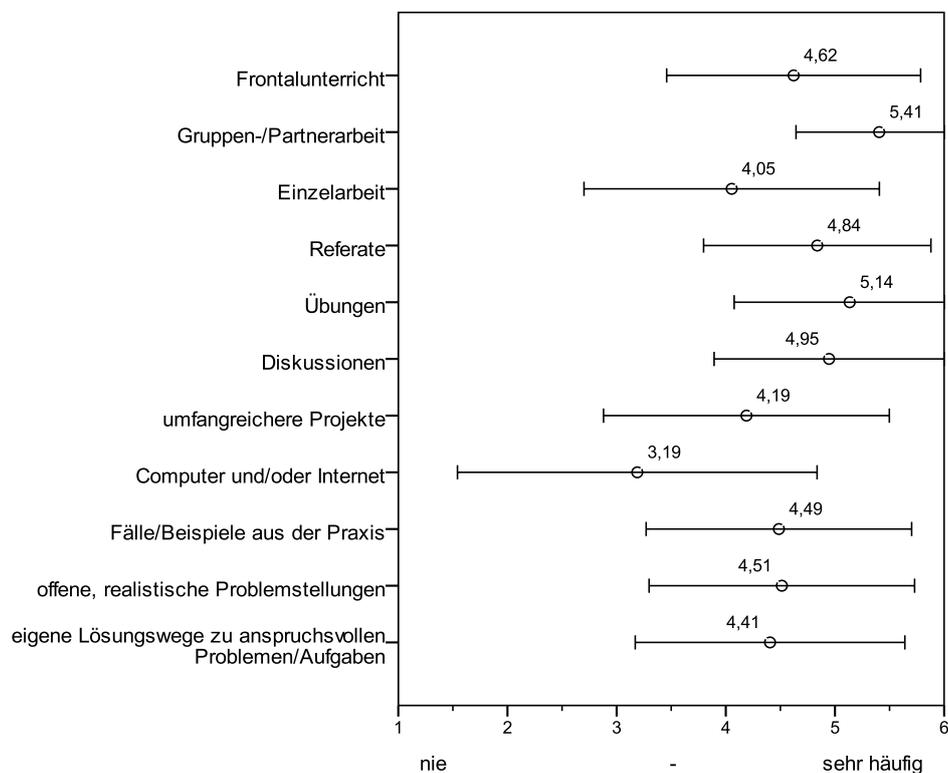


Abbildung 25: Methodeneinsatz im PBSK-Unterricht (N=38)

Lehrerkompetenzen im Unterricht

Die PBSK-Lehrer/innen schätzen ihre Kompetenzen im Rahmen des Unterrichts hoch ein.

Die Lehrer/innen verdeutlichen in sehr hohem Maße die inhaltliche Relevanz der Lehrinhalte und Aufgaben für die berufliche Praxis, für andere Unterrichtsgegenstände und für den Alltag. Ihre Instruktionsqualität und die Transparenz im Unterricht schätzen sie ebenso hoch ein, das heißt, dass die Lehrer/innen u.a. über Lernziele informieren, Hilfsmittel zur Verfügung stellen, verständliche Darstellungen und Erklärungen

verwenden, die Lerninhalte anhand von Beispielen verdeutlichen, die Anwendung des Erlernten erläutern und die Leistungsanforderungen und -bewertungen nachvollziehbar schildern.

Die Lehrer/innen versuchen den Unterricht an die Schüler/innen anzupassen und eine individuelle Förderung zu gewährleisten. So versuchen die Lehrer/innen beispielsweise den Schüler/inne/n verschiedene Aufgaben je nach ihrem Können zu geben und die Unterrichtsgeschwindigkeit und den Umfang sowie die Schwere der Lerninhalte und Aufgaben an die Schüler/innen bzw. deren Vorkenntnisse anzupassen.

Die Unterstützung der Kompetenzentwicklung ist im Unterricht sehr hoch, die Unterstützung der Selbstbestimmung und Selbstständigkeit in einem guten Bereich.

Der Umgang zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n wird im hohen Maße positiv eingeschätzt. Das bedeutet, dass die Lehrer/innen nach ihrer Einschätzung sich den Schüler/inne/n stark zuwenden, auf die soziale Einbindung der Schüler/innen achten, die Klasse gut führen und motivieren können und ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis besteht.

Die PBSK-Lehrer/innen bringen im Unterricht im hohen Maße zum Ausdruck, dass ihnen die Lehrinhalte persönlich wichtig sind und sie sich gerne mit den Inhalten beschäftigen.

Im Unterricht herrscht in einem sehr hohen Maße eine angemessene Fehlerkultur, d.h. dass die Schüler/innen Fragen stellen können, dass es erlaubt ist, Fehler zu machen und dass sie keine Angst davor haben, dran genommen zu werden.

Die Leistungserwartungen sind hoch, die Lehrer/innen achten darauf, dass die Schüler/innen sich anstrengen und gute Leistungen erbringen.

Ihre Diagnose- und Bewertungskompetenz schätzen die Lehrer/innen ebenso hoch ein. Diagnosekompetenz bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Lehrer/innen erkennen können, bei welchen Aufgaben die Schüler/innen Schwierigkeiten haben und merken, wenn die Schüler/innen etwas nicht verstanden haben.

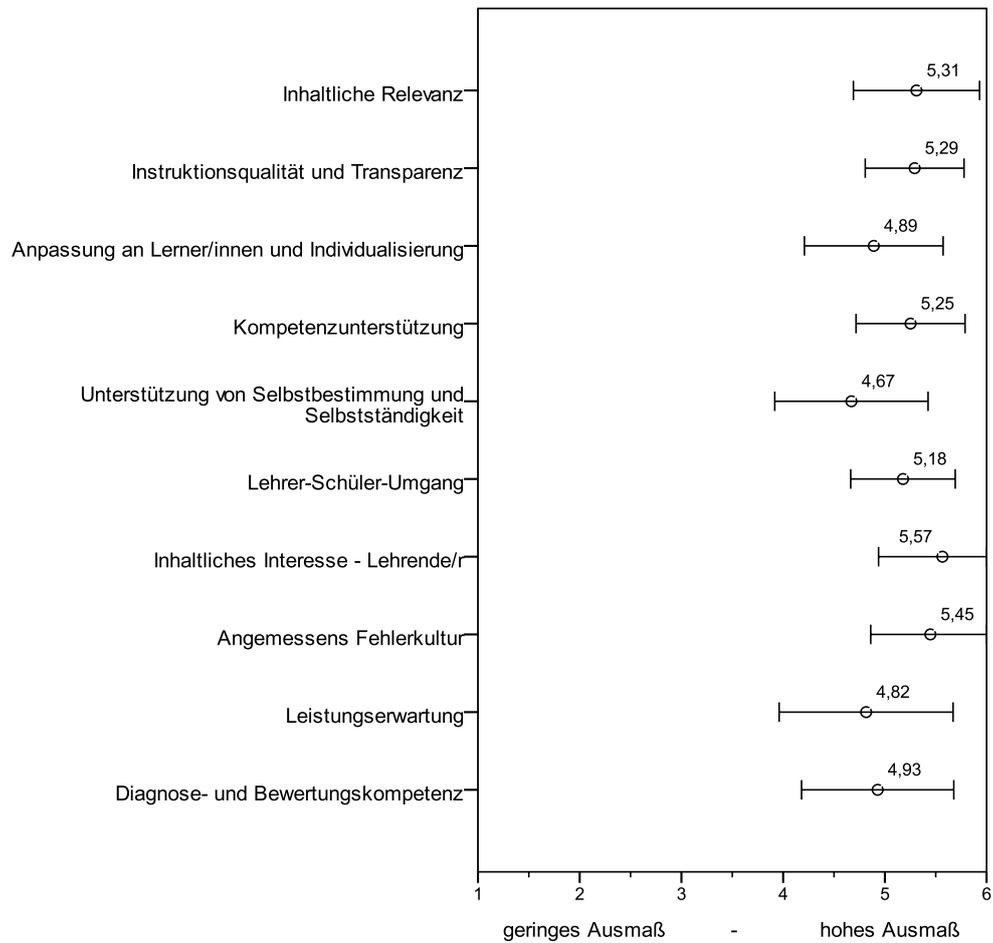


Abbildung 26: Selbsteinschätzung der Lehrerkompetenzen (N=38)

Insgesamt stimmen die Lehrer/innen in hohem Maße zu, dass sie über das fachliche und didaktische Wissen verfügen, um die sozialen und personalen Fähigkeiten der Schüler/innen fördern zu können (M=5,18; s=,875; Skala von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

Bewertungsmethoden

Zur Bewertung der Schülerleistungen in PBSK ziehen die Lehrer/innen vor allem im Unterricht bearbeitete Aufgaben heran. Zusätzlich geben sich die Schüler/innen sehr häufig gegenseitig Feedback oder sie bewerten jeweils ihre eigenen Arbeiten selbst.

(Sehr) Selten zum Einsatz kommen Prüfungen und Klassenarbeiten bzw. Tests. Die Häufigkeit der Bewertung von Hausaufgaben und des Führens von Lerntagebüchern und Portfolios liegt im mittleren Bereich, ebenso wie die Bewertung der Schüler/innen anhand von Kriterien (Kompetenzraster).

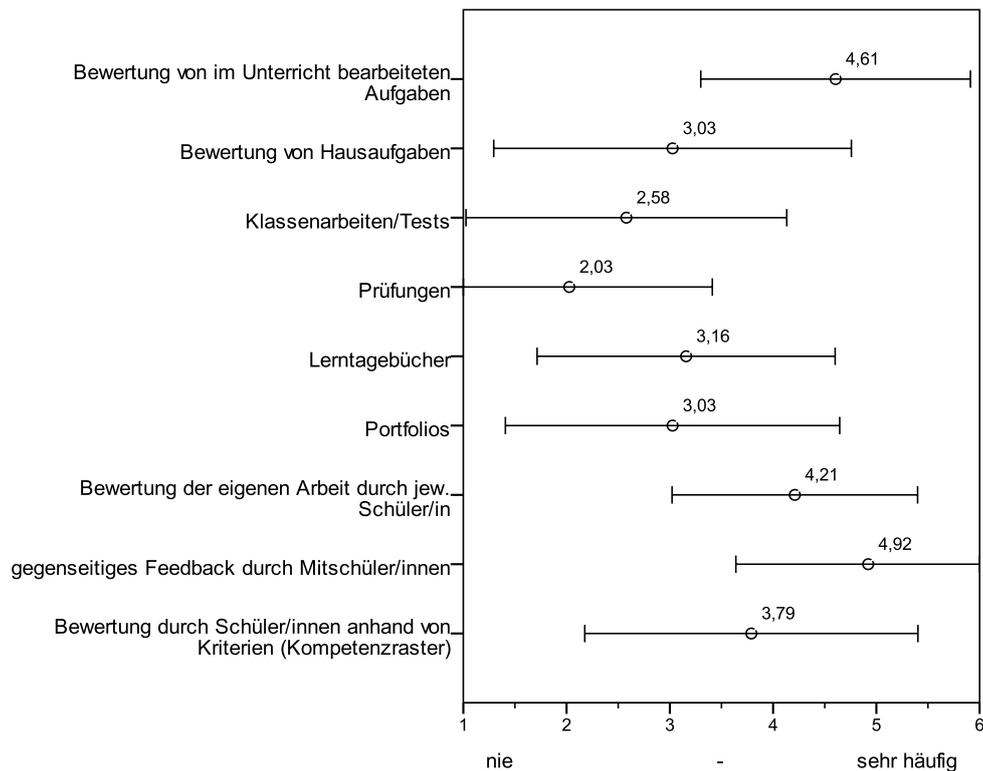


Abbildung 27: Methoden zur Bewertung der Schüler/innen in PBSK (N=38)

Weitere Beurteilungskriterien, die die Lehrer/innen heranziehen sind: aktive Beteiligung am Unterricht (Mitarbeit), Präsentationen, Verhalten bei Gruppenarbeiten, individuelle Fortschritte in unterschiedlichen Kompetenzbereichen, Termintreue und Verlässlichkeit, Führen der Mitschriften bzw. Mappe (Ordnung, Vollständigkeit, Sauberkeit), Bereitschaft zum Lernen, Verständnis des Stoffs, Selbstorganisation und Selbstständigkeit.

Kooperatives, offenes Lernen (COOL)

52 von 70 PBSK-Lehrer/inne/n (76,5 Prozent) wenden in ihrem Unterricht Prinzipien des kooperativen, offenen Lernens an. Bei 16 Lehrer/inne/n (23,5 Prozent) ist dies nicht der Fall. 31 PBSK-Lehrer/innen (47,0 Prozent) bilden zudem ein Lehrerteam im Sinne des COOL, während dies 35 Lehrer/innen (53,0 Prozent) nicht tun (4 Angaben fehlen).

Die Häufigkeit von COOL-Phasen im eigenen Unterricht liegt im mittleren Bereich, wobei die Wirksamkeit der COOL-Prinzipien zur Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen als wirksam eingestuft wird. Die Bedeutung von PBSK für das Konzept des COOL wird als sehr wichtig eingestuft.

Insgesamt liegt das Ausmaß, in dem an der eigenen Schule nach COOL-Prinzipien unterrichtet wird, im guten mittleren Bereich.

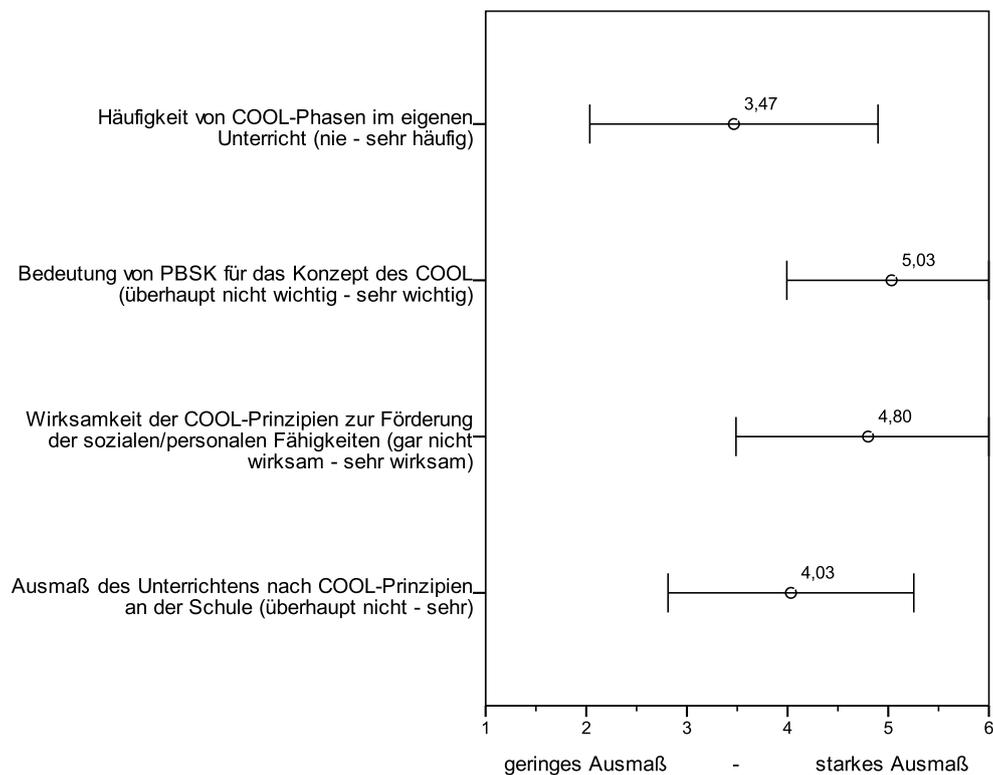


Abbildung 28: Konzept des kooperativen, offenen Lernens (COOL; N=70)

Beurteilung exemplarischer Unterrichtsstunden

Insgesamt 48 Unterrichtsstunden wurden jeweils von einem/r Lehrer/in bzw. zwei Lehrer/inne/n anhand des Beurteilungsblatts bewertet. Themen in den Unterrichtsstunden waren beispielsweise Kommunikation, Konflikte, Lernen lernen und Präsentation.

Beurteilung der Stunden anhand unterschiedlicher Kriterien

Die PBSK-Lehrer/innen empfinden die Themen der einzelnen Unterrichtsstunden als besonders wichtig, die Unterrichtsunterlagen als sehr interessant und ihren Unterricht als sehr klar und verständlich. Die Zusammenarbeit der Schüler/innen wird als gut, das Unterrichts- bzw. Klassenklima als angenehm eingeschätzt. Insgesamt machten die Unterrichtsstunden den Lehrer/inne/n Spaß.

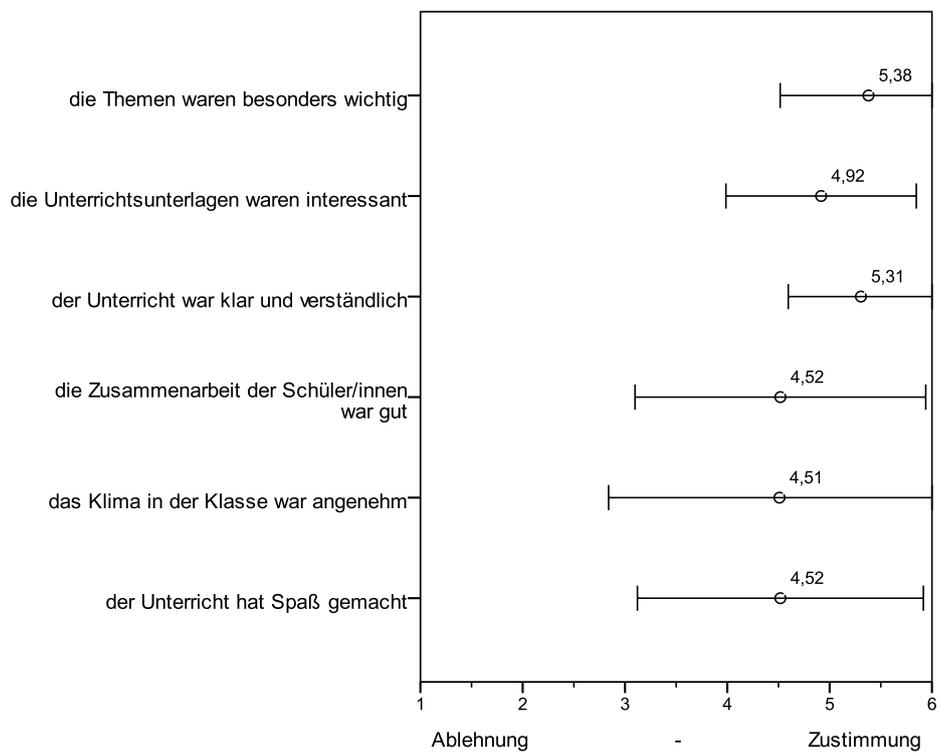


Abbildung 29: Beurteilung der Unterrichtsstunden (N=45 Unterrichtsstunden)

Die Schüler/innen beteiligen sich sehr häufig am Unterricht und bringen dabei ihre Vorkenntnisse oft in den Unterricht ein. Der Lernzuwachs der Schüler/innen in den einzelnen Unterrichtsstunden ist hoch. Insgesamt sind die Lehrer/innen mit den Unterrichtsstunden im hohen Maße zufrieden.

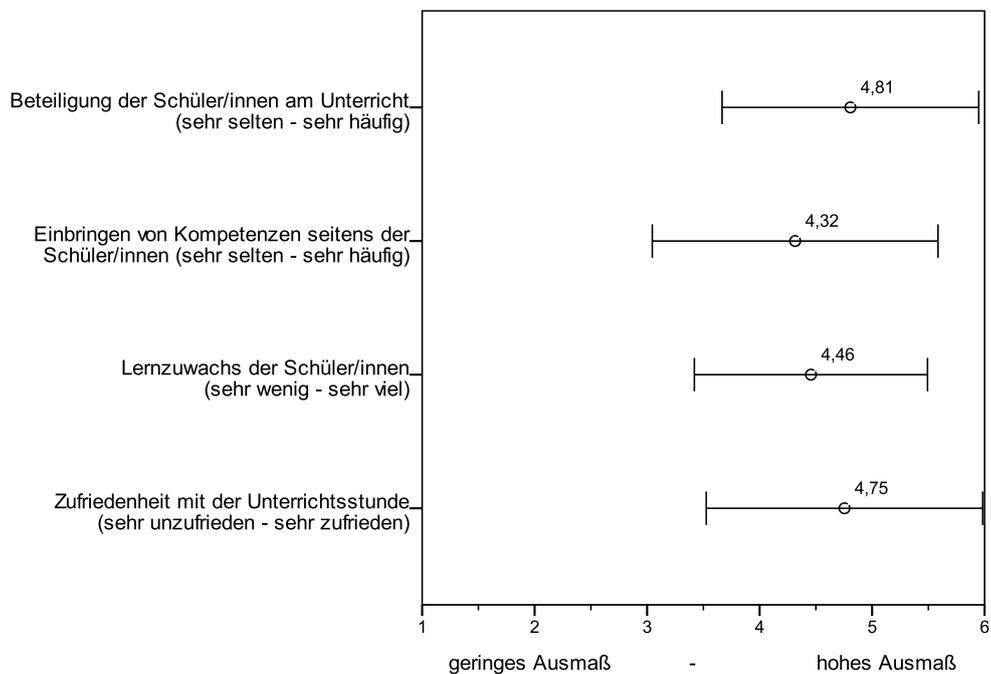


Abbildung 30: Beurteilung weiterer Unterrichtsaspekte (N=45)

Betrachtet man die Unterrichtsbeurteilung getrennt nach den Schulformen, so zeigen sich große Unterschiede zwischen Handelsschulen und Handelsakademien. Vor allem die Zusammenarbeit zwischen den Schüler/inne/n und das Klassenklima werden in den Handelsschulen seitens der Lehrer/innen deutlich schlechter beurteilt als in den Handelsakademien. Zudem macht den Lehrer/inne/n in den HAS-Klassen der Unterricht bedeutsam weniger Spaß.

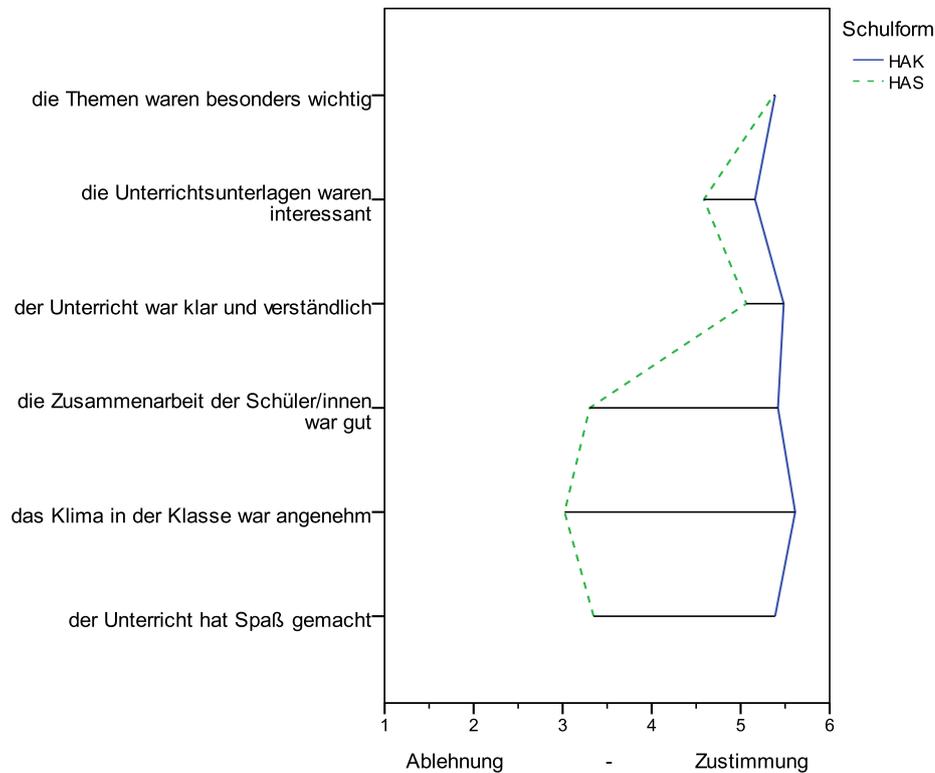


Abbildung 31: Beurteilung der Unterrichtsstunden getrennt nach HAK und HAS (N=45)

Auch hinsichtlich der weiteren Beurteilungsaspekte bezüglich des Unterrichts zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen HAK und HAS. Schüler/innen der HAS beteiligen sich deutlich seltener am Unterricht und bringen seltener ihre Vorkenntnisse und Kompetenzen ein. Auch der Lernzuwachs ist in Klassen der Handelsschulen geringer als in den Handelsakademien. Generell ist die Streuung in HAK-Klassen hinsichtlich aller Unterrichtsaspekte größer als in HAS-Klassen.

Die Gesamtzufriedenheit der PBSK-Lehrer/innen mit den Unterrichtsstunden ist in Handelsakademien deutlich höher als in Handelsschulen.

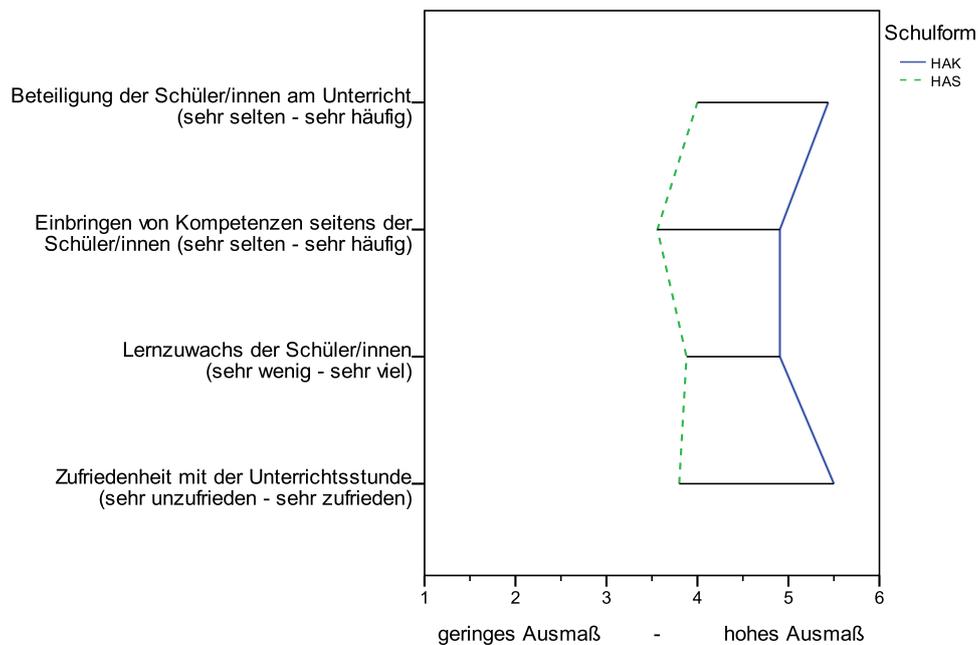


Abbildung 32: Beurteilung weiterer Unterrichtsaspekte getrennt für HAK und HAS (N=45)

Einflussfaktoren auf die Gesamtzufriedenheit

In einem weiteren Schritt wurde untersucht, welche der erfassten Unterrichtsaspekte einen Einfluss auf die Zufriedenheit der Lehrer/innen mit den Stunden haben.

Diesbezüglich zeigt sich, dass PBSK-Lehrer/innen umso zufriedener mit ihrem Unterricht sind (gereiht nach Bedeutsamkeit, von „größter Einfluss“ bis „geringster Einfluss“),

- je besser die Zusammenarbeit der Schüler/innen war,
- je häufiger die Schüler/innen sich am Unterricht beteiligt haben und
- je mehr die Schüler/innen dazu gelernt haben.

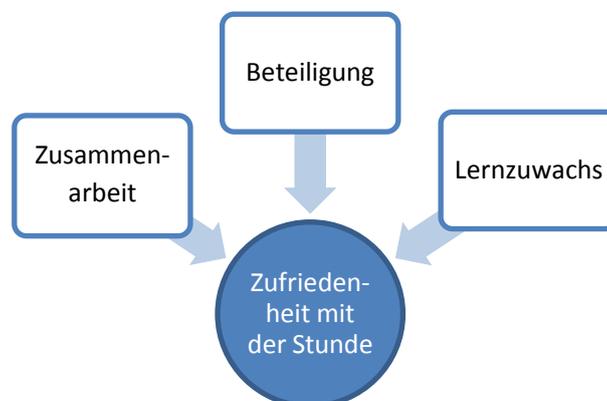


Abbildung 33: Einflussfaktoren auf die Gesamtzufriedenheit mit den Unterrichtsstunden (N=45)

Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en

Allgemein

Die Abstimmung der Lehrpläne zwischen einzelnen Fächern sowie die Abstimmung über die Art und Weise der Vermittlung überfachlicher Fähigkeiten bzw. sozialer und personaler Kompetenzen geschieht laut PBSK-Lehrer/inne/n derzeit in einem mittleren Ausmaß. Diesbezüglich besteht somit eindeutig noch Verbesserungspotenzial.

Auch Klassenkonferenzen zur pädagogischen und organisatorischen Abstimmung, die momentan teilweise stattfinden, teilweise nicht, könnten noch regelmäßiger stattfinden.

In sehr zahlreichem Ausmaß finden hingegen informelle Treffen zwischen Lehrkräften statt. So können die PBSK-Lehrer/innen Fachgespräche mit Kolleg/inn/en führen und erhalten somit viele gute Ratschläge und Anregungen seitens der Kolleg/inn/en.

Momentan findet die Zusammenarbeit allerdings fast ausschließlich bzw. in sehr hohem Ausmaß nur zwischen Kolleg/inn/en derselben Fächer statt. Eine Verstärkung der fächerübergreifenden Zusammenarbeit wäre demnach wünschenswert (s. auch nachfolgende Ergebnisse).

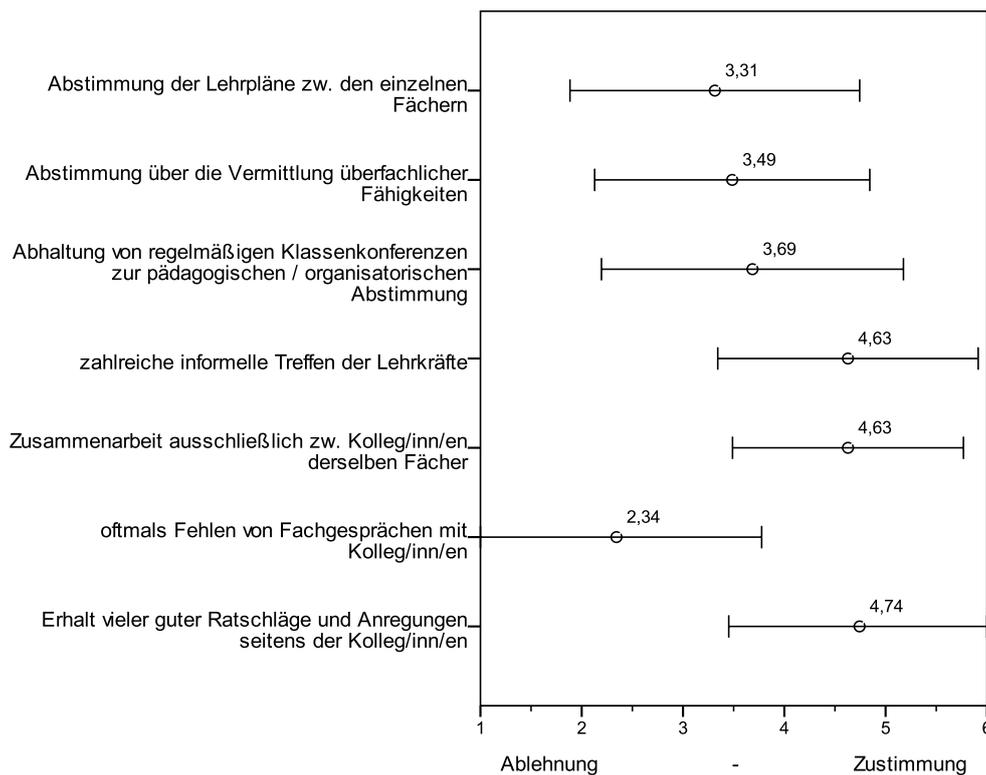


Abbildung 34: Allgemeine Aspekte der kollegialen Zusammenarbeit (N=38)

Neben der Zusammenarbeit mit Lehrer/inne/n wurde auch nach der Zusammenarbeit mit Fachinstitutionen (z.B. psychosozialer Dienst) und/oder Expert/inn/en (z.B. Schulpsycholog/inn/en) gefragt. Derzeit findet die Zusammenarbeit in einem mittleren Bereich bzw. nur teilweise statt (M=3,84; s=1,763; Skala von „1 = Ablehnung“ bis „6 = Zustimmung“).

Häufigkeit von Treffen

PBSK-Lehrer/innen arbeiten in einem sehr unterschiedlichen Ausmaß mit Fachkolleg/inn/en, Nicht-Fachkolleg/inn/en und der Schulleitung zusammen.

Am häufigsten treffen sich PBSK-Lehrer/innen mit einem/r Kollegen/Kollegin ihres Faches und zwar bedeutsam häufiger als mit mehreren Fachkolleg/inn/en sowie mit Nicht-Fachkolleg/inn/en und mit der Schulleitung. Auch die Häufigkeit von Treffen mit mehreren Fachkolleg/inn/en unterscheidet sich bedeutsam von der Anzahl an Treffen mit Nicht-Fachkolleg/inn/en und der Schulleitung. Die Intensität der Treffen mit Schulleitung und Nicht-Fachkolleg/inn/en – beide im unteren mittleren Bereich – unterscheidet sich hingegen nicht bedeutsam voneinander.

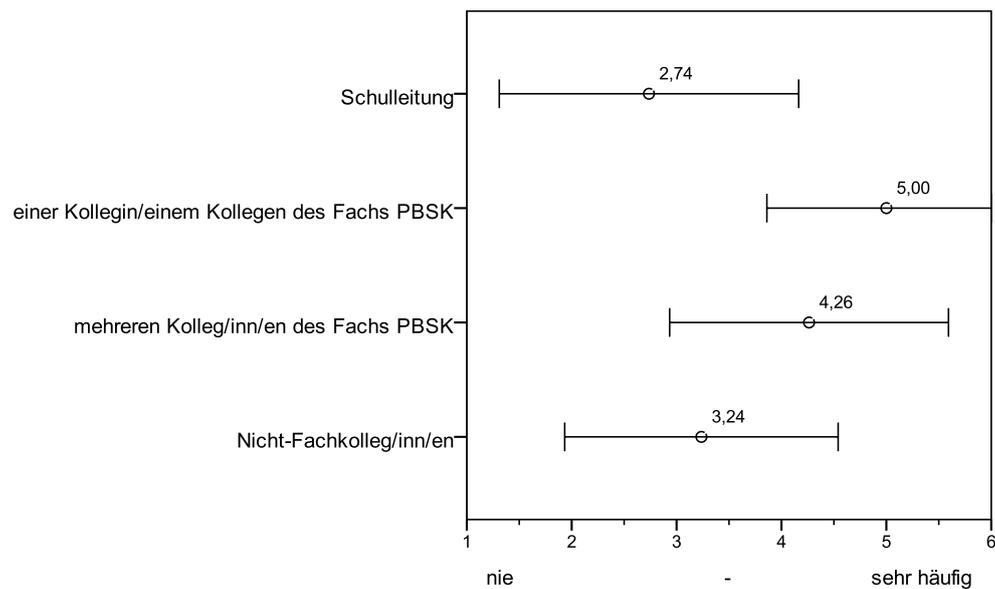


Abbildung 35: Häufigkeit von Treffen zw. PBSK-Lehrer/inn/en, mit der Schulleitung sowie Kolleg/inn/en (N=38)

Bereiche der Zusammenarbeit

Die häufigsten Bereiche der Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en sind Gespräche über den Umgang mit Schüler/inn/en, die Erstellung und der Austausch von Unterrichtsmaterialien und/oder Prüfungsaufgaben, Absprachen hinsichtlich der Lehrinhalte sowie die Klärung von Leistungsaspekten.

Nur ein mittleres Ausmaß an Zusammenarbeit findet im Bereich des fächerübergreifenden Unterrichts und der Klärung didaktisch-methodischer Aspekte des Unterrichts sowie im Bereich der Erprobung neuer Unterrichtsideen und Methoden statt.

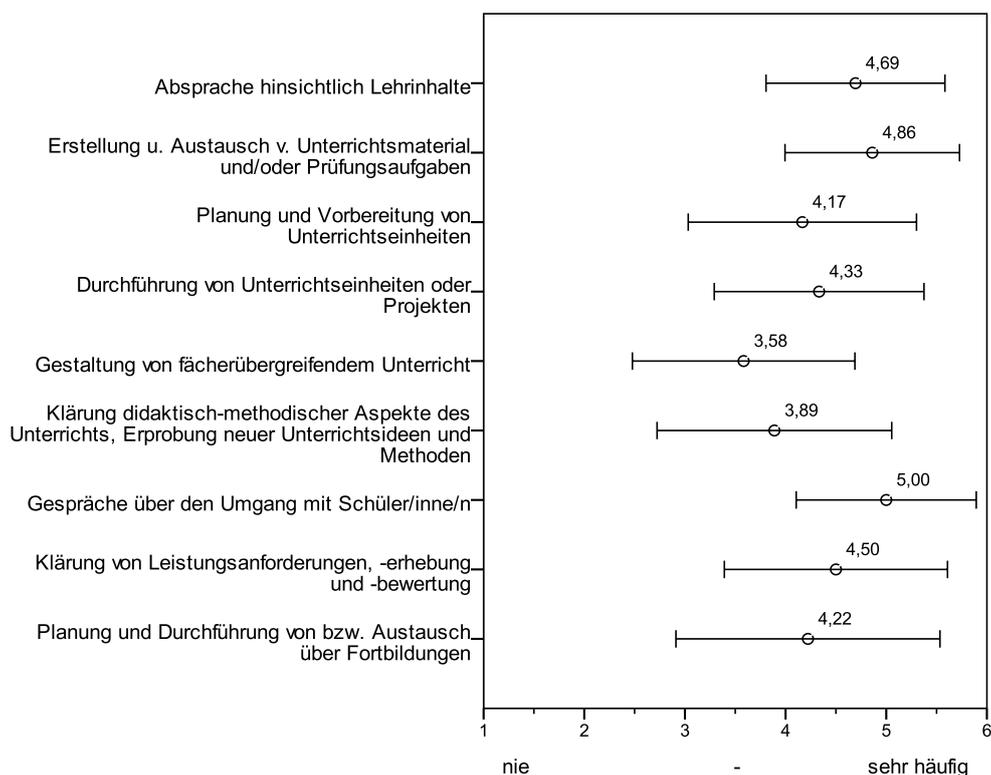


Abbildung 36: Häufigkeit der Zusammenarbeit in unterschiedlichen Bereichen (N=38)

Fach-/Arbeitsgruppe zu PBSK

An drei Standorten geben die Lehrer/innen an, dass es eine Fach-/Arbeitsgruppe zu PBSK gibt. An einem (kleineren) Standort gibt es keine entsprechende Fach-/Arbeitsgruppe. Interessanterweise ist man sich an den anderen vier Standorten darüber uneins, so wird von manchen PBSK-Lehrer/inne/n angegeben, dass es eine solche Fach-/Arbeitsgruppe gibt, während das von anderen PSBK-Lehrer/inne/n verneint wird.

Die Dauer seit Bestehen der Fach-/Arbeitsgruppen variiert von „seit Einführung des Gegenstandes“ bis „erst seit 2 Jahren“. Die Häufigkeit der Treffen nimmt eine Spannbreite von „3x pro Semester“ bis „1x pro Jahr“ ein.

Schwerpunkte in der Arbeit der Fach-/Arbeitsgruppe sind beispielsweise die Besprechung von Lehrinhalten (wie Kommunikation, Präsentation, Selbstwert, Selbst- und Fremdwahrnehmung) und Methoden, der Austausch von Materialien, Neuigkeiten und Erfahrungen, die Abstimmung der Leistungsbewertung, die Klärung des Umgangs mit Schüler/inne/n und die Besprechung von Fortbildungen.

Die Ergebnisse der Arbeit aller Fach-/Arbeitsgruppen werden an die Gruppenmitglieder (weitere PBSK-Lehrer/innen), die Lehrerkolleg/inn/en und die Schulleitung (oftmals per Protokoll) kommuniziert. Auch über die Homepage oder interne Plattformen werden die Arbeitsergebnisse weiter transportiert.

PBSK-Lehrkräfte anderer Schulen werden nie bis selten getroffen – wenn, dann trifft man sich im Rahmen von Fortbildungen.

Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit

Die Zufriedenheit der PBSK-Lehrer/innen mit der fachspezifischen Zusammenarbeit ist signifikant höher als mit der fächerübergreifenden Zusammenarbeit. Während die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit Fachkolleg/inn/en in einem hohem Ausmaß besteht, liegt jene mit der Zusammenarbeit mit Nicht-Fachkolleg/inn/en im guten mittleren Bereich.

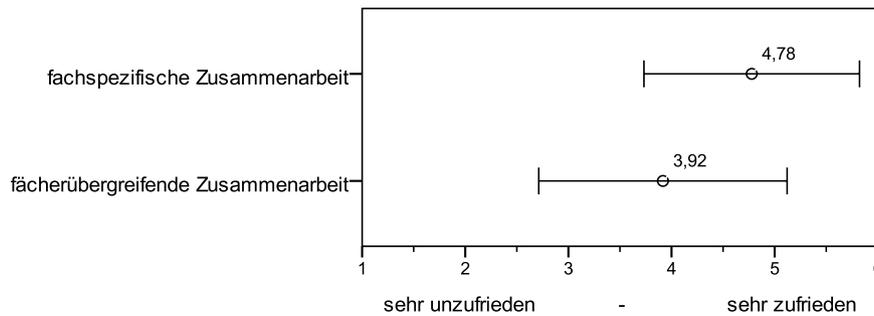


Abbildung 37: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Kollegium (N=38)

Wie wesentlich der Aspekt der Zusammenarbeit im Kollegium ist, zeigt auch folgendes Ergebnis. So geben PBSK-Lehrer/innen an, dass die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen nur durch die Zusammenarbeit aller Lehrkräfte funktionieren kann (M=4,62; s=1,157; Skala von „1=Zustimmung“ bis „6= Ablehnung“). Lediglich wenn alle Lehrer/innen an einem Strang ziehen und zusammen arbeiten, können sie gemeinsam positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Kompetenzen der Schüler/innen nehmen.

Vergleich mit anderen Unterrichtsgegenständen

Fragt man PBSK-Lehrer/innen nach den Unterschieden zwischen ihrem Unterrichtsgegenstand und anderen Gegenständen sehen sie in allen erfragten Bereichen hohe Unterschiede: so denken sie, dass in PBSK vielfältigere Unterrichtsmethoden einsetzbar sind und weniger Druck besteht wirklich alle Lehrinhalte des Lehrplans durchmachen zu müssen. Als Lehrperson muss man selbst höhere soziale und personale Fähigkeiten mitbringen als in anderen Gegenständen, hat aber mehr Möglichkeiten, um auf die einzelnen Schüler/innen einzugehen. Generell wird in PBSK mehr Wert auf die Förderung von Fähigkeiten als auf die Wissensvermittlung gelegt.

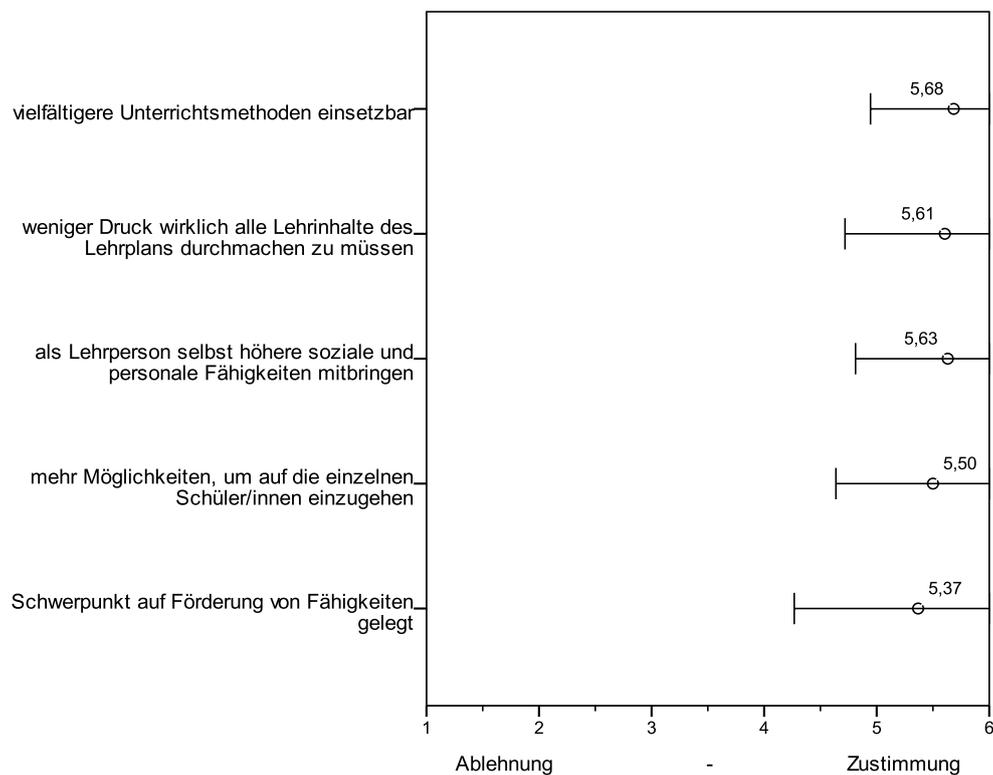


Abbildung 38: Vergleich zwischen PBSK und anderen Unterrichtsgegenständen (N=70)

Bei der offenen Frage nach den Unterschieden zwischen PBSK und den anderen Unterrichtsgegenständen, lag der am häufigsten genannte Unterschied (12 Nennungen) in der Beurteilung bzw. Benotung. So erwähnen die Lehrer/innen, dass in PBSK weniger bzw. kein Leistungs- und Notendruck bestünde. Gleichzeitig wäre aber die Benotung in PBSK für die Lehrer/innen schwieriger als in anderen Gegenständen.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied bzw. Vorteil von PBSK ist, dass in PBSK mehr Möglichkeiten bestünden, auf die Schüler/innen (z.B. aktuelle Probleme) einzugehen und eine individuellere Förderung möglich wäre (10 Nennungen).

Auch der unterschiedliche Fokus von PBSK (Förderung der sozialen und personalen Fähigkeiten, ganzheitlicher Unterricht) und den anderen Unterrichtsgegenständen (Wissensvermittlung) wird von den PBSK-Lehrer/inne/n erwähnt (9 Nennungen).

Zudem bestünde in PBSK weniger Druck den gesamten Lehrstoff durchbekommen zu müssen (7 Nennungen), eine freiere Gestaltung der Methoden und Inhalte wäre möglich und der Unterricht kann offener und lockerer gestaltet werden (4 Nennungen).

Die Unterrichtsorganisation unterscheidet sich (kleinere Gruppen, Teamteaching; 3 Nennungen).

Nachteil für PBSK ist, dass für die Schüler/innen der Sinn des Faches schwerer erkennbar ist bzw. der Gegenstand bei ihnen eine geringere Bedeutung hat (3 Nennungen).

Unterrichterschwernisse

Die größten Erschwernisse des PBSK-Unterrichts liegen in der hohen Anzahl an Schüler/inne/n in der Klasse und im schlechten Unterrichts- bzw. Klassenklima.

Etwas erschwerend sind die unterschiedlichen Begabungen der Schüler/innen und ein zu geringer Spielraum in der Unterrichtsgestaltung.

Eine zu große Stofffülle, unangemessene Inhalte des Lehrplans und Unterrichtsausfall stellen hingegen kaum Erschwernisse im Unterricht dar.

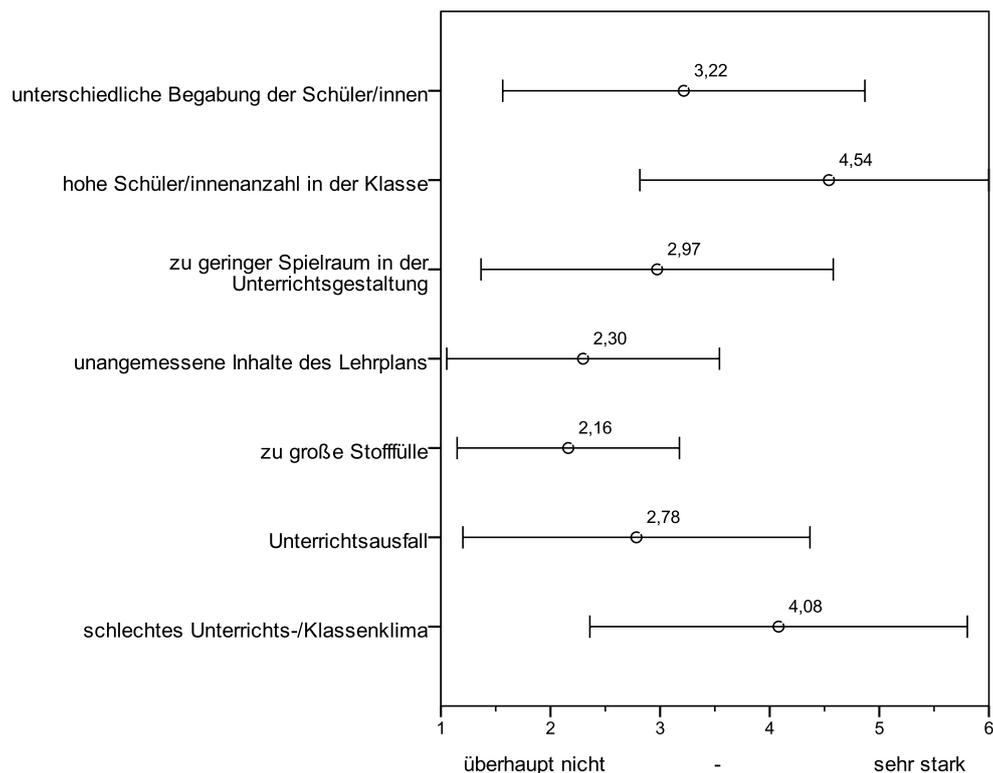


Abbildung 39: Erschwernisse im PBSK-Unterricht (N=38)

Wirkungsweisen

Das Ausmaß der sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen zu Beginn des Schuljahres wird von den Lehrer/inne/n als im mittleren Bereich liegend gesehen. Den Kompetenzzuwachs durch PBSK bis zum Ende des Schuljahres schätzen die Lehrer/innen bei den Schüler/inne/n als hoch ein. Demnach hat der Unterricht einen hohen Einfluss auf die soziale und personale Kompetenzentwicklung der Schüler/innen.

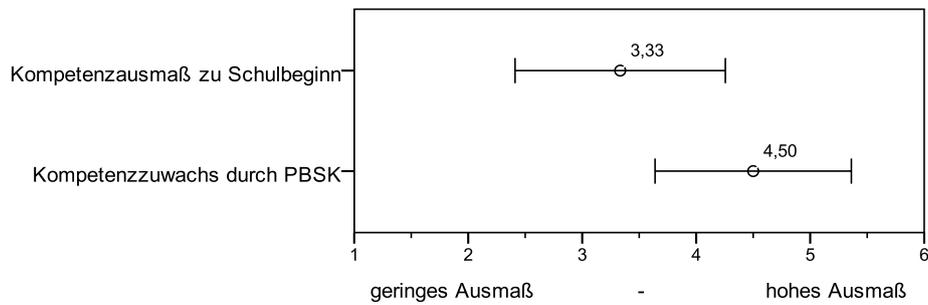


Abbildung 40: Kompetenzausmaß und -steigerung (N=38)

Konkret nach den (positiven) Auswirkungen des Unterrichts gefragt, zeigt sich, dass die Wirkung des Unterrichts in sehr vielen Bereichen als sehr hoch angesehen wird. Die Schüler/innen bekommen Verantwortungsbewusstsein und mehr Verständnis für sich und andere. Der Umgang der Schüler/innen untereinander und mit den Lehrer/inne/n verbessert sich, wodurch auch die Wirkung auf das Klassen- und Schulklima sehr stark ist.

Selbst auf die Motivation der Schüler/innen für den Schulbesuch kann laut den Lehrer/inne/n der PBSK-Unterricht einen hohen Einfluss nehmen. Zudem wird den Schüler/inne/n die Wichtigkeit des Schulbesuchs bewusst.

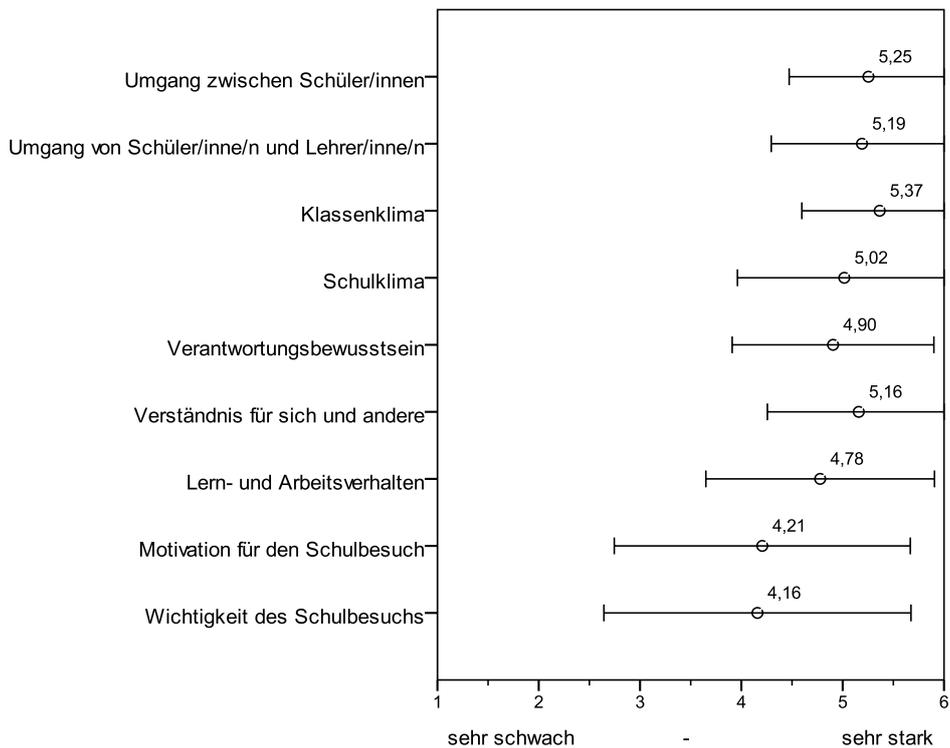


Abbildung 41: Wirkung des PBSK-Unterrichts auf unterschiedliche Bereiche (N=70)

Der PBSK-Unterricht erleichtert gerade in der Schuleingangsphase den Schüler/inne/n den Umgang miteinander (M=5,63; s=,663). Ebenso werden aber auch andere Maßnahmen (wie z.B. Kennenlertage) in

der Schuleingangsphase im Hinblick auf das gegenseitige Kennenlernen und den Umgang miteinander als effektiv angesehen ($M=4,51$; $s=1,336$; Skala jeweils von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

Klassen-, Schul- und Kollegiumsklima

Eine häufig genannte Wirkung des PBSK-Unterrichts bezieht sich auf eine Verbesserung des Klassen- und Schulklimas. Auch wenn das Klassen- und Schulklima nicht ausschließlich durch den PBSK-Unterricht beeinflusst werden bzw. ein gutes Klima nicht alleine auf den PBSK-Unterricht zurück zu führen ist, soll die Einschätzung des Klimas an der Schule betrachtet werden.

Während das Klassenklima im ersten Jahrgang von den PBSK-Lehrer/inne/n als gut eingeschätzt wird, wird das Klima in der Schule und im Kollegium noch besser eingeschätzt. Auch wenn die Höhe des Einflusses von PBSK nicht zu erfassen ist, so kann man mit der Qualität im Umgang miteinander – in den Klassen, im Kollegium und in der Schule insgesamt – sehr zufrieden sein.

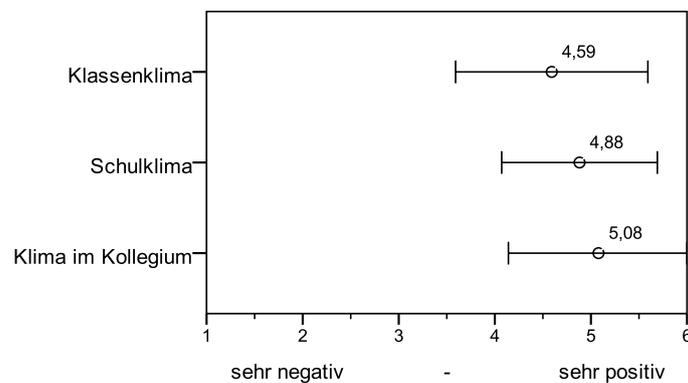


Abbildung 42: Qualität des Klimas in den Klassen (1. Jahrgang), dem Kollegium und der Schule insgesamt ($N=38$)

Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit mit dem PBSK-Unterricht

Eine weitere Frage, die zum PBSK-Unterricht beurteilt werden soll, ist, wann PBSK-Lehrer/innen mit ihrem Unterricht zufrieden sind. Diesbezüglich zeigte sich, dass die Zufriedenheit mit dem PBSK-Unterricht umso höher ist (absteigend gereiht nach Wichtigkeit),

- je interessanter der Unterricht für die Schüler/innen ist und je mehr er ihnen Spaß macht (hoher intrinsischer Wert)
- je mehr Methoden die Lehrer/innen im Unterricht einsetzen und
- je mehr die Schüler/innen ihre sozialen und personalen Fähigkeiten durch den Unterricht verbessern können.

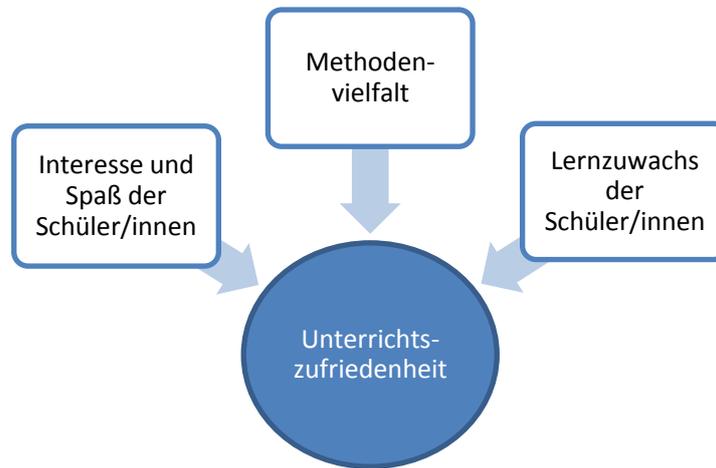


Abbildung 43: Einflussfaktoren auf die Unterrichtszufriedenheit (N=38)

Offene Fragestellungen / Antworten

Stärken

Am häufigsten wurden die folgenden Stärken des Unterrichtsgegenstandes „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“ genannt:

- *Bildungs- und Lehraufgaben des Unterrichtsgegenstands:* Persönlichkeitsentwicklung; Förderung von Schülerkompetenzen und wichtigen Qualifikationen; Lernen von Selbstreflexion und der eigenen Weiterentwicklung; Stärkung von Eigenschaften und Selbstwert (11 Nennungen)
- *Individualisierung:* Raum und Zeit für individuelle Förderung der Schüler/innen; Möglichkeiten des Aufgreifens von persönlichen Bedürfnissen (10 Nennungen)
- *Bestimmte Lehrinhalte:* z.B. Lernen lernen, Arbeitsorganisation, Selbstmanagement, Arbeiten im Team, Umgang-(sformen), Kommunikation (9 Nennungen)
- *Freiraum:* stärkere Methodenfreiheit; größerer Gestaltungsfreiraum; mehr Freiraum für Klassen- vorstand (9 Nennungen)
- *Umgang miteinander:* Erleichterung des gegenseitigen Kennenlernens (Lehrer/innen-Schüler/innen, Schüler/innen untereinander); Stärken des Gemeinschaftsgefühls und Klassenzusammenhalts; Verbesserung der Beziehungen untereinander (7 Nennungen)
- *Stress/Druck:* geringerer Leistungs- und Notendruck für die Schüler/innen; geringerer Druck seitens der Lehrer/innen, den Lehrstoff komplett durchbringen zu müssen (6 Nennungen)
- *Atmosphäre:* stressfreier Unterrichtgegenstand für die Schüler/innen; entspannte, lockere Atmosphäre; Lebendigkeit; spielerischeres Lernen (6 Nennungen)
- *Relevanz:* Vermittlung von Kompetenzen für das Leben/den Alltag; Vorbereitung auf das alltägliche Leben in Gemeinschaften; starker Praxisbezug (5 Nennungen)

Schwierigkeiten

Schwierigkeiten lassen sich hingegen v.a. in den folgenden Bereichen orten:

- *Haltungen der Schüler/innen*: schlechte Arbeitshaltung; mangelnde Leistungsbereitschaft aufgrund fehlendem Notendruck; mangelnde Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit sozialen Kompetenzen; Probleme hinsichtlich Benehmen, Konzentration, Motivation, Aggressionen und Mobbing (9 Nennungen)
- *Abhaltung ausschließlich im ersten Schuljahr*: Schüler/innen sind für manche Themen zu jung, erst in höheren Jahrgängen ist die Auseinandersetzung mit bestimmten Themen möglich; Förderung ausschließlich im ersten Jahrgang ist zu wenig für spätere Kompetenzen (6 Nennungen)
- *Wertschätzung*: Schüler/innen erkennen Wert und Sinnhaftigkeit des Gegenstandes nicht oder nur schwer (6 Nennungen)
- *Haltungen des Kollegiums*: „Sonderstellung“ von PBSK; geringe Wichtigkeit des Fachs im Kollegium; wenig Zusammenarbeit mit den Kolleg/inn/en (4 Nennungen)
- *Lehrpersonen*: teilweise Unterricht durch Lehrer/innen, die keine Ausbildung haben, den Unterrichtsgegenstand nicht ernst nehmen oder selbst über keine hohen sozialen Kompetenzen verfügen (3 Nennungen)

Voraussetzungen

Die folgenden Voraussetzungen benötigen die PBSK-Lehrer/innen, um die sozialen und personalen Kompetenzen erfolgreich fördern zu können:

- geblockte Abhaltung/Doppelstunden bzw. flexible Unterrichtszeiten (10 Nennungen)
- geeignetere und mehr Räume (abseits des Klassenzimmers, leicht umzugestalten, z.B. Raumteilung; 8 Nennungen)
- als Lehrperson eigenes Ausmaß an sozialen Fähigkeiten und Angebote für Weiterentwicklung (7 Nennungen)
- kleine Gruppen (5 Nennungen)
- mehr Zeit/Stunden, Fortsetzung in höheren Jahrgängen (5 Nennungen)
- Vorbildwirkung und Zusammenarbeit aller Lehrkräfte (2 Nennungen)
- bessere Eingangsvoraussetzungen der Schüler/innen (1 Nennung)

Nachhaltigkeit

Für den Erfolg und die Nachhaltigkeit des PBSK-Unterrichts sind u.a. die folgenden Punkte wesentlich:

- *Lehrperson*: Vorbildwirkung; ständiges respektvolles Verhalten; vertrauensvolles Verhältnis zu den Schüler/inne/n (Loyalität, Diskretion); Schaffen eines guten Klassen- und Lernklimas; Begeisterung der Lehrperson bzw. Interesse für Lehrinhalte (9 Nennungen)
- *Einsicht der Schüler/innen*: Aha-Erlebnisse; Verständnis für die Inhalte; persönliche Betroffenheit; Erkennen der Wichtigkeit; Ernstnehmen des Gegenstandes (6 Nennungen)

- *Auslösung der Kompetenzentwicklung*: Zugewinn an Kompetenzen – v.a. auch jenen, die für zukünftige Aufgaben erforderlich sind (z.B. Problemlösekompetenz); Rüstzeug für die (selbstständige) Weiterentwicklung der Schüler/innen (3 Nennungen)
- *Wiederholen*: Wiederholen des Gelernten; regelmäßige Übungsphasen; regelmäßige Gespräche mit den Schüler/inne/n (3 Nennungen)
- *Weiterführung*: Fortsetzung in nachfolgenden bzw. allen Jahrgängen (3 Nennungen)

Aspekte „guten Unterrichts“

Folgende Aspekte machen nach den Lehrer/inne/n einen guten PBSK-Unterricht aus:

- *gutes Unterrichtsklima und Lehrer-Schüler-Verhältnis*: freundliche, lockere Atmosphäre; Wohlbefinden aller Beteiligten; guter Umgangston, respektvolle Haltung und gute Verhältnis zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n; verständnisvolle, reflektierte, tolerante Lehrpersonen als Vorbild; gute Gruppendynamik unter den Schüler/inne/n (15 Nennungen)
- *Lernzuwachs*: Verbesserung in sozialen Kompetenzen, Selbstbewusstsein, Reflexionsfähigkeit, Toleranz; mehr Verständnis für sich und andere; Erreichen von Selbsterkenntnissen, Aha- und Erfolgserlebnisse; Erwerb von Rüstzeug für weitere Entwicklung; Nachhaltigkeit (12 Nennungen)
- *Beteiligung*: aktive Beteiligung aller bzw. möglichst vieler Schüler/innen; Beteiligung mit Freude und Begeisterung; gemeinsame Erarbeitung der Erfolge; reger Austausch und Diskussionen (12 Nennungen)
- *Unterrichtsgestaltung*: Methodenvielfalt; viele Übungen (z.B. gruppendynamische) und Beispiele, aber auch theoretischer Hintergrund; breites Themenspektrum; roter Faden; prozessorientierter Unterricht (10 Nennungen)
- *Relevanz und Anwendbarkeit*: Praxisbeispiele, praktisches Üben von Situationen/Inhalten und praxisgerechte Anwendbarkeit; Anwendung des Erlernten in anderen Gegenständen; Weitergabe des Erlernten seitens der Schüler/innen; Lernen fürs Leben (6 Nennungen)
- *Individualisierung* (2 Nennungen)
- *positive Einstellungen der Jugendlichen zum Gegenstand* (2 Nennungen)

Verbesserungsvorschläge und Wünsche

Hinsichtlich der Verbesserungsvorschläge und Wünsche zum Unterrichtsgegenstand und zur Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen in der Schule, bezogen sich 5 Nennungen auf die Wahl der Lehrperson. So sollten geeignete Lehrer/innen ausgewählt und das Fach nicht als Stundenfüller verwendet werden und von den PBSK-Lehrer/inne/n sollte eine gute Ausbildung sowie ständige Weiterbildung gefordert werden.

Dementsprechend wünschen sich vier Lehrer/innen, die leichtere Genehmigung von Fortbildungen, ein entsprechendes Ausbildungsangebot sowie ein Coaching bzw. Seminare (z.B. Gruppendynamik) durch externe Trainer/innen und zwar sowohl für sich als auch für das gesamte Kollegium.

Ebenso vier Lehrpersonen wünschen sich mehr Akzeptanz durch das Kollegium, das Aufzeigen der Bedeutung des Faches, eine stärkere Verankerung des Gegenstandes in der Schule und mehr Zusammenarbeit mit den Kolleg/inn/en. Drei Lehrpersonen wünschen sich eine Vorbildwirkung durch alle Lehrpersonen sowie die Einhaltung von Verhaltensvereinbarungen durch alle Lehrer/innen und durch die Schüler/innen.

Viele Verbesserungsvorschläge und Wünsche beziehen sich auf die Organisation von PBSK:

- Klassenteilung, Klein- bzw. Kleinstgruppen (4 Nennungen)
- Stundenblockung (4 Nennungen)
- höheres Stundenausmaß (3 Nennungen)
- Ermöglichung von disloziertem Unterricht (z.B. Museumsbesuch) und der Integration externer Expert/inn/en (2 Nennungen)

FAZIT zum Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“

Die PBSK-Lehrer/innen fühlen sich von der Schulleitung in hohem Maße unterstützt und sind mit den personellen, organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen von PBSK weitgehend zufrieden. Verbesserungspotential gibt es jedoch hinsichtlich geeigneter Räumlichkeiten und Ausstattung und einem Budget für laufende oder zusätzliche Aufwendungen.

Mit den Lehrinhalten von PBSK und der Umsetzung des Lehrplans an der Schule sind die PBSK-Lehrer/innen sehr zufrieden. Sie betrachten PBSK als sehr gute Erweiterung des Gesamtlehrplans der HAK/HAS. In ihrem Unterricht fördern sie – nach eigenen Angaben – alle Inhalte bzw. Kompetenzbereiche des Lehrplans in einem sehr hohen Maße.

Der PBSK-Unterricht zeichnet sich durch eine besonders große Methodenvielfalt aus. Arbeits- und Sozialformen wie Gruppen-/Partnerarbeit, Übungen, Diskussionen und Präsentation finden besonders häufig Anwendung. Eingeschränkter ist hingegen die Vielfalt an Bewertungsmethoden, v.a. gegenseitiges Feedback der Schüler/innen, die Bewertung von im Unterricht bearbeiteter Aufgaben und die Bewertung der eigenen Arbeit durch Schüler/innen kommen am häufigsten zum Einsatz. Tests und Prüfungen gibt es kaum. Mehr als Dreiviertel der PBSK-Lehrer/innen wenden in ihrem Unterricht COOL-Prinzipien an, die Häufigkeit von COOL-Phasen liegt im mittleren Bereich. Insgesamt wird PBSK für das Konzept des COOL als sehr wichtig erachtet.

Die Lehrer/innen schätzen ihre fachlichen, didaktischen und diagnostischen Kompetenzen sowie ihr Motivierungsvermögen und ihre Klassenführung als sehr gut ein. Allerdings fallen ihre Zufriedenheit mit einzelnen Unterrichtsstunden und die Bewertung unterschiedlicher Unterrichtsaspekte in Handelsakademien deutlich besser aus als in Handelsschulen. Wesentlich für die Zufriedenheit der Lehrer/innen mit den Unterrichtsstunden sind die Zusammenarbeit der Schüler/innen, ihre Beteiligung und ihr Lernzuwachs.

Während die fachliche Zusammenarbeit sehr gut funktioniert, d.h. häufig Treffen stattfinden und in vielen Bereichen Kooperation herrscht, gibt es hinsichtlich der fächerübergreifenden Zusammenarbeit – wie auch bereits von den Schulleitern erwähnt – deutlichen Verbesserungsbedarf.

Unterschiede zwischen PBSK und anderen Fächern werden v.a. im geringeren Lehrstoff-, Leistungs- und Notendruck, in den Möglichkeiten auf die Schüler/innen einzugehen, der Methodenvielfalt, der Schwerpunktsetzung auf Fähigkeiten und auf die Person des/der Schülers/in und den höheren Anforderungen an die PBSK-Lehrer/innen gesehen.

Unterrichterschwernisse liegen in der zu hohen Anzahl der Schüler/innen und einem schlechten Unterrichts- bzw. Klassenklima. Schwierigkeiten bereiten eine schlechte Arbeitshaltung und mangelnde Leistungsbereitschaft der Schüler/innen, eine geringere Wertschätzung von PBSK seitens der Schüler/innen und des Kollegiums im Vergleich zu anderen Gegenständen und die Beschränkung auf den 1. Jahrgang.

Die positive Wirkung des PBSK-Unterrichts wird in vielen Bereichen – wie z.B. ein besserer Umgang miteinander, ein besseres Klassen- und Schulklima, mehr Verständnis für sich und andere – gesehen, den Kompetenzzuwachs ihrer Schüler/innen schätzen die PBSK-Lehrer/innen als hoch ein. Stärken des Gegenstandes liegen u.a. in der Bildungs- und Lehraufgabe und der Möglichkeit der Individualisierung. Für die Nachhaltigkeit des Unterrichts sind die Lehrerkompetenzen, die Einsicht der Schüler/innen und die Auslösung der sozialen und personalen Kompetenzentwicklung wesentlich.

Insgesamt sind die PBSK-Lehrer/innen mit ihrem Unterricht zufrieden, wenn der Unterricht den Schüler/inne/n Spaß macht, sie interessiert und sie etwas dazu lernen sowie wenn die Lehrer/innen vielfältige Methoden einsetzen können. Guter Unterricht zeichnet sich durch ein gutes Unterrichtsklima, Lernzuwachs und Beteiligung der Schüler/innen und gute, praxisbezogene Unterrichtsgestaltung aus.

5.2.5 Lehrer/innen des Unterrichtsgegenstandes

Notwendige Qualifikationen von PBSK-Lehrer/inne/n

Die erwähnten erforderlichen Qualifikationen, um die pädagogischen und fachlichen Aufgaben von PBSK-Lehrer/inne/n erfolgreich bewältigen zu können, beziehen sich auf zwei Aspekte: auf die Ausbildung und auf die Person des/der Lehrers/Lehrerin. Interessanterweise bezogen sich viel mehr Äußerungen auf die Lehrperson (30 Nennungen) als auf die Ausbildung (6 Nennungen). Im konkreten sind die folgenden Aspekte notwendige Qualifikationen:

- Ausbildung: Vorhandensein von Fachwissen und guter Allgemeinbildung; Besuch von diversen Lehrgängen und Seminaren zu PBSK bzw. Inhalten von PBSK; grundlegende pädagogische/psychologische Ausbildungen; ev. WIPÄD-Studium
- Person des/der Lehrers/Lehrerin: Vorhandensein von sozialer Kompetenz, Einfühlungsvermögen, persönlicher Stärke und Reife; Selbst- und Menschenkenntnisse; Freude am Unterrichten, am Gegenstand und an der Arbeit mit Jugendlichen; positive Einstellung gegenüber Jugendlichen; respektvoller, netter, verständnisvoller und konsequenter Umgang mit den Jugendlichen; Offenheit für unterschiedlichste Lernformen; Führen eines entspannten Unterrichts

Fortbildungen

34 Lehrer/innen (53,10 Prozent) haben im letzten Schuljahr eine entsprechende Fortbildung (bundesweite Angebote, SCHILF, SCHÜLF) im Bereich der Förderung sozialer und/oder personaler Fähigkeiten wahrgenommen. Auf die Frage, wie viel ihnen die Fortbildung gebracht hat, zeigt sich, dass den Lehrer/innen die Fortbildung im Mittel viel gebracht hat ($M=5,18$; $s=,983$; Skala von „1=sehr wenig“ bis „6=sehr viel“).

30 Lehrer/innen (42,9 Prozent) haben im letzten Schuljahr an keiner derartigen Fortbildung teilgenommen (6 Angaben fehlen).

Wünsche im Hinblick auf die Fortbildungen lauten u.a. wie folgt:

- *Organisatorische Aspekte:* breiteres Angebot, externe Trainer/innen, Fortbildungen während des Schuljahres zur direkten Umsetzung gelernter Inhalte
- *Inhaltliche Aspekte:* fachlicher Input zu Inhalten und Methoden, Erhalt von Anregungen und neuen Ideen, Bezug zur Zielgruppe (Jugendliche) und entsprechender Input (z.B. Interesse und Neugier wecken), Austausch zwischen Kolleg/inn/en

Selbstwirksamkeitserwartung

Die PBSK-Lehrer/innen fühlen sich im guten bis hohen Maße in der Lage, die Anforderungen im Bereich der Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen zu erfüllen. Es fällt ihnen leicht, den Unterricht so zu gestalten, dass alle Schüler/innen soziale und personale Kompetenzen erwerben können. So können die Lehrer/innen u.a. auch unter Zeitdruck Anlässe im Unterricht schaffen, bei denen die Schüler/innen ihre sozialen und personalen Kompetenzen erproben können. PBSK-Lehrer/innen sehen sich auch sehr gut in der Lage, eine entspannte Atmosphäre mit den Schüler/innen herzustellen. Sie schaffen es, dass sich die Schüler/innen konstruktiv in den Unterricht einbringen und haben das Gefühl, Einfluss auf die Entwicklung der Schüler/innen nehmen zu können.

Auf die Frage, ob sie den steigenden Anforderungen erzieherisch zu wirken, mit den schulischen Möglichkeiten noch nachkommen können, gibt es keine klare Antwort. Dieser Frage wird im Mittel weder klar zugestimmt noch widersprochen.

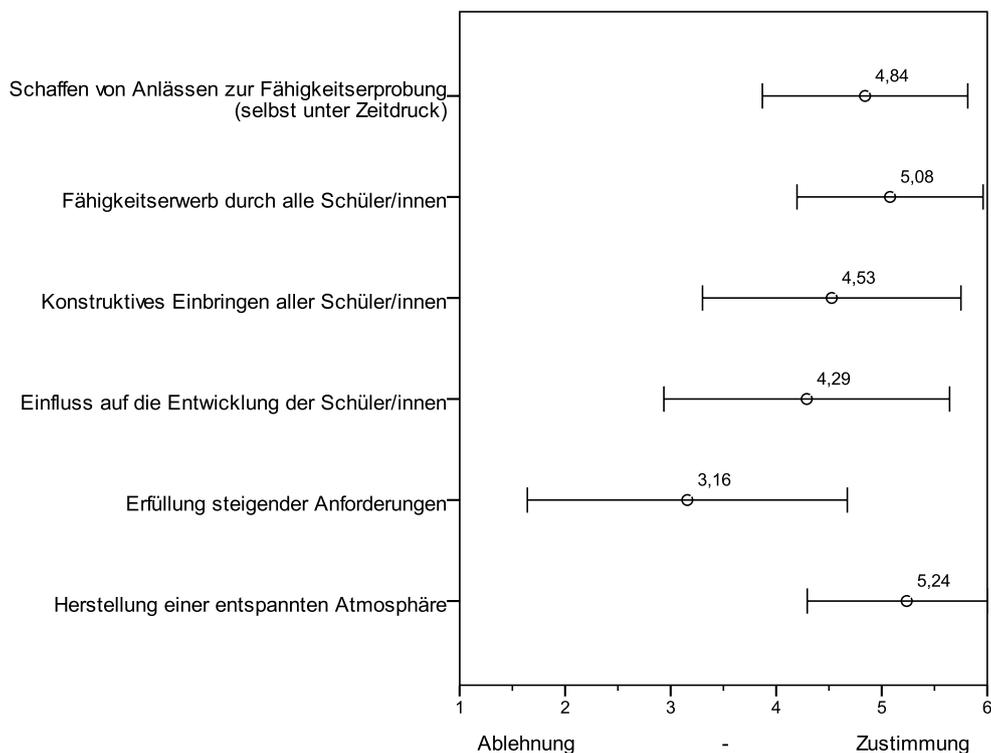


Abbildung 44: Selbstwirksamkeitserwartung der PBSK-Lehrer/innen (N=70)

Persönliche Unterstützung

Laut PBSK-Lehrer/inne/n wenden sich Schüler/innen bei Schwierigkeiten und Problemen bevorzugt an PBSK-Lehrer/innen. Die Lehrer/innen bemühen sich auch im großen Maße darum, auf die persönlichen Schüler-anliegen einzugehen und sich im Unterricht Zeit für persönliche und soziale Angelegenheiten zu nehmen. Zusätzlich haben die Schüler/innen auch die Möglichkeit sich an externe Berater/innen zu wenden.

Hinsichtlich der bevorzugten Hinwendung von Lehrerkolleg/inn/en zu PBSK-Lehrer/inne/n bei persönlichen Fragen oder Problemen zeigt sich ein indifferentes Bild. So stimmen die PBSK-Lehrer/innen im Mittel der Frage weder zu noch lehnen sie diese ab.

Der Wunsch nach Supervision für ihre Tätigkeit besteht bei manchen Lehrer/inne/n (sogar in deutlichem Ausmaß), bei manchen nicht. Diesbezüglich gibt es eine große Streuung.

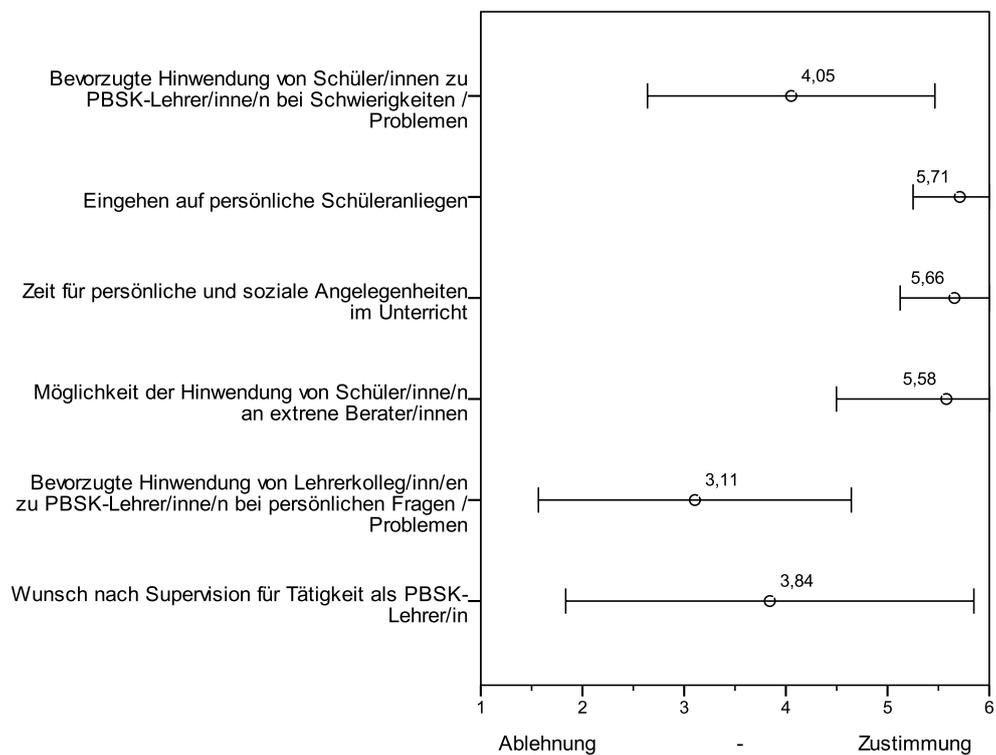


Abbildung 45: Bevorzugte Hinwendung von Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n (N=38)

Schulische Belastungen

Die stärksten Belastungen für PBSK-Lehrer/innen liegen im Umfang der Organisations- und Verwaltungsaufgaben. Auch die Tatsache, dass den Lehrer/inne/n ständig neue Aufgaben übertragen werden, scheint sich negativ auf das Empfinden der Lehrer/innen auszuwirken. Nur eine geringe Belastung stellen die alltäglichen Anforderungen des Berufs dar.

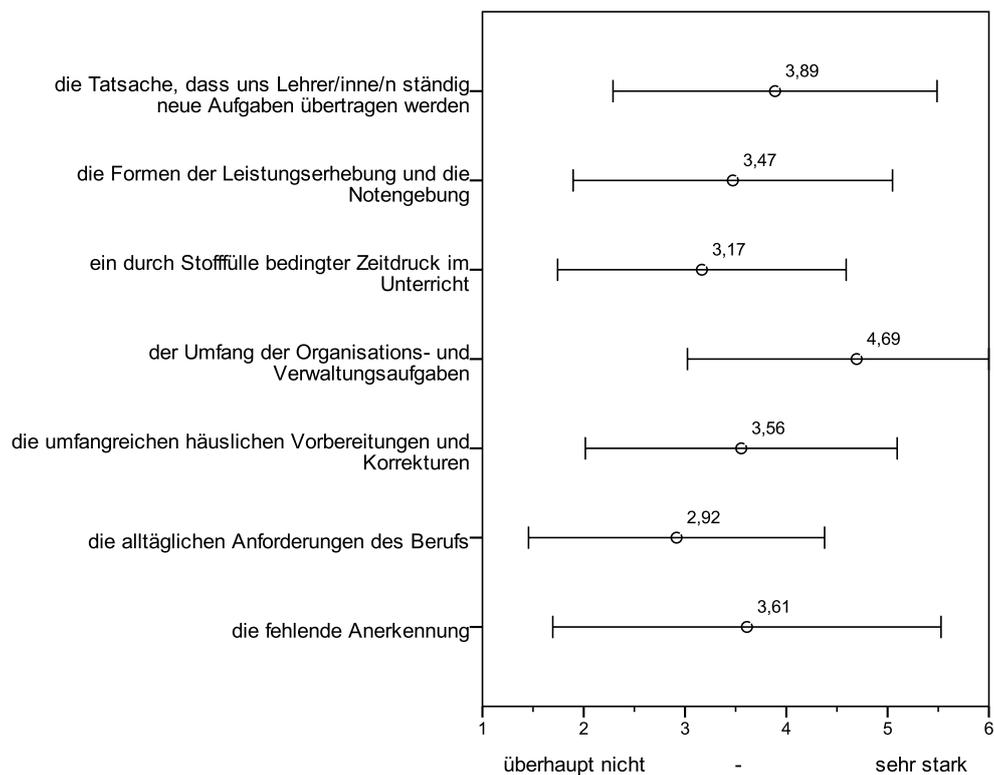


Abbildung 46: Schulische Belastungen für PBSK-Lehrer/innen (N=38)

Berufszufriedenheit

Die Berufszufriedenheit der PBSK-Lehrer/innen ist sehr hoch und ihre Tätigkeit bedeutet ihnen persönlich sehr viel. Sie haben sehr viel Freude am Umgang mit Schüler/inne/n und der PBSK-Unterricht bietet ihnen genügend Entfaltungsmöglichkeit. Insgesamt unterrichten die PBSK-Lehrer/innen sehr gerne an der Schule (M=5,65; s=,664; Skala jeweils von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

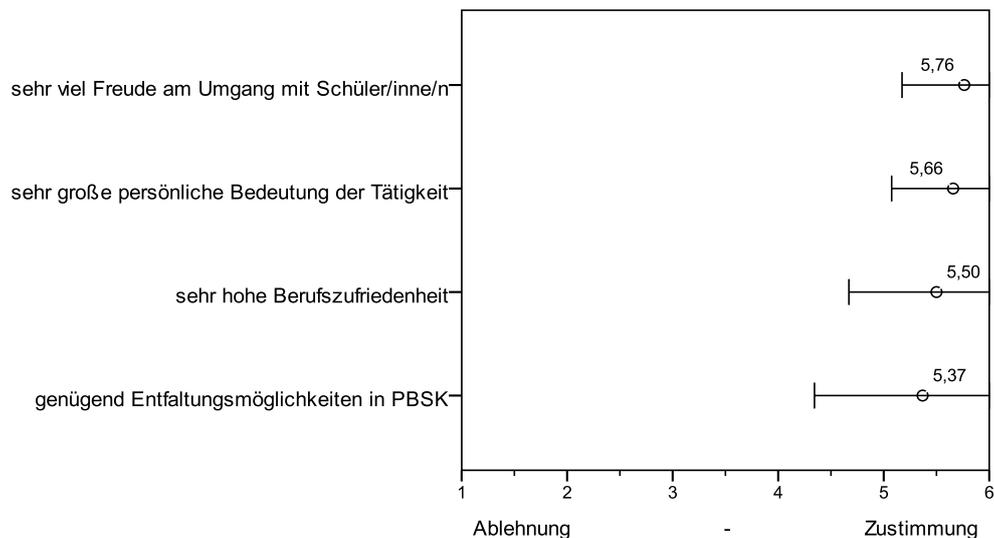


Abbildung 47: Berufszufriedenheit der PBSK-Lehrer/innen (N=38)

FAZIT zu den Lehrer/inne/n des Unterrichtsgegenstandes PBSK

Notwendige Qualifikationen für die PBSK-Lehrer/innen sind zum einen die fachliche Ausbildung, zum anderen ihre eigenen sozialen und personalen Kompetenzen. Diese beiden Bereiche decken sich auch mit den Qualifikationen, die sich die Schulleiter von ihnen erwarten.

Die PBSK-Lehrer/innen scheinen diese Qualifikationen nach ihren Einschätzungen mitzubringen, so fühlen sie sich in gutem bis hohem Maße in der Lage, die Anforderungen des PBSK-Unterrichts erfüllen zu können. Allerdings könnte der Besuch bzw. die Bewilligung von Fortbildungen noch deutlich erhöht werden, so haben nur etwas mehr als die Hälfte der Lehrer/innen im vergangenen Schuljahr eine entsprechende Fortbildung besucht.

Neben der Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen versuchen die PBSK-Lehrer/innen im Unterricht auch auf deren persönlichen Anliegen einzugehen, was dazu führt, dass die Schüler/innen sich bei Schwierigkeiten und Problemen bevorzugt an diese Lehrer/innen wenden.

Die PBSK-Lehrer/innen sind einem mittleren und somit gut erträglichen Ausmaß an Belastungen ausgesetzt. Insgesamt weisen sie eine sehr hohe Berufszufriedenheit auf und unterrichten demnach sehr gerne.

5.2.6 Allgemeine Maßnahmen zur Kompetenzförderung

Möglichkeiten der Förderung

Eine weitere Frage an die PBSK-Lehrer/innen war, wie man (unabhängig von PBSK) ganz allgemein die sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen erfolgreich fördern kann. Diesbezüglich am häufigsten genannte Anregungen werden nachfolgend dargestellt:

- *Lehrpersonen*: entsprechende Ausbildung; Einnehmen von Vorbildwirkung; individuelles Eingehen auf Schülerbedürfnisse und Einbindung der Schüler/innen; angemessener Umgang mit den Schüler/inne/n (u.a. Zutrauen haben, loben, Grenzen setzen); Ansprechbarkeit außerhalb des Unterrichts (11 Nennungen)
- *Methodenvielfalt* bzw. Einsatz bestimmter Methoden (z.B. COOL, eigenverantwortliches Lernen, Gruppenarbeiten, Diskussionen; 7 Nennungen)
- *Projekte/Projektarbeit* (5 Nennungen)
- *entsprechende Organisation*: mehr, besser Räume/Aufenthaltsräume; mehr Zeit für die Schüler/inne/n; kleinere Klassen (5 Nennungen)
- *gemeinsame Aktivitäten* (z.B. Exkursionen, Chor); Events (4 Nennungen)

Adäquate Lernformen

Als adäquate Lernformen zur erfolgreichen Förderung sozialer und personaler Kompetenzen werden in erste Linie Partner-, Gruppen- und Teamarbeiten (15 Nennungen) bzw. alle kooperativen offenen Lernformen (3 Nennungen) angesehen. Ebenso als sehr geeignete Methoden werden Rollenspiele bzw. (gruppensdynamische) Spiele (9 Nennungen) betrachtet, gefolgt von Diskussionen und Gesprächen (3

Nennungen). Auch kreative Methoden (z.B. Collagen, emotional theatre) und Projekte werden als für die Kompetenzförderung geeignet angesehen (jeweils 2 Nennungen). Zwei Lehrpersonen meinten, dass alle Lernformen in ihrer Vielfalt bzw. Kombination der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen dienen können (alle weiteren Methoden fanden nur jeweils einmal Erwähnung und werden daher nicht weiter angeführt).

Zusätzliche Maßnahmen und Angebote

In weiterer Folge wurden die PBSK-Lehrer/innen gefragt, welche zusätzlichen Maßnahmen bzw. Angebote es zur Förderung sozialer und personaler Fähigkeiten an ihrer Schule gibt. Die folgende Abbildung veranschaulicht nicht das tatsächliche Vorhandensein der jeweiligen Angebote, sondern der Prozentwert, mit welchem die PBSK-Lehrer/innen die Angebote genannt haben. So gibt es z.B. Sprach- und Sportwochen wahrscheinlich an jedem Standort, allerdings wurden diese Maßnahmen nicht seitens aller Lehrer/innen genannt – sei es mangels Kenntnis, sei es weil die Schulangebote nicht als für die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen geeignet betrachtet werden oder sei es, weil die Lehrperson schlichtweg nicht daran gedacht hat.

Der folgenden Abbildung 48 kann nun entnommen werden, dass Kennenlern-, Outdoor- und Teamtage nach Meinung der befragten PBSK-Lehrer/innen am populärsten sind, um an Schulen die sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen zu fördern (52 Nennungen). An zweiter Stelle steht der Bereich der Mediation, Peers und Tutoren (25 Nennungen), gefolgt von Freigegegenständen wie z.B. Theater oder Chor (18 Nennungen). Auch Sprach- und Sportwochen bzw. Ausflüge allgemein werden von den PBSK-Lehrer/inne/n als an der Schule vorhandene Maßnahme zur Kompetenzförderung genannt (12 Nennungen). Erstaunlicherweise wird das Unterrichtsprinzip COOL lediglich von 2 Lehrkräften als gute Maßnahme zur Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen angeführt.

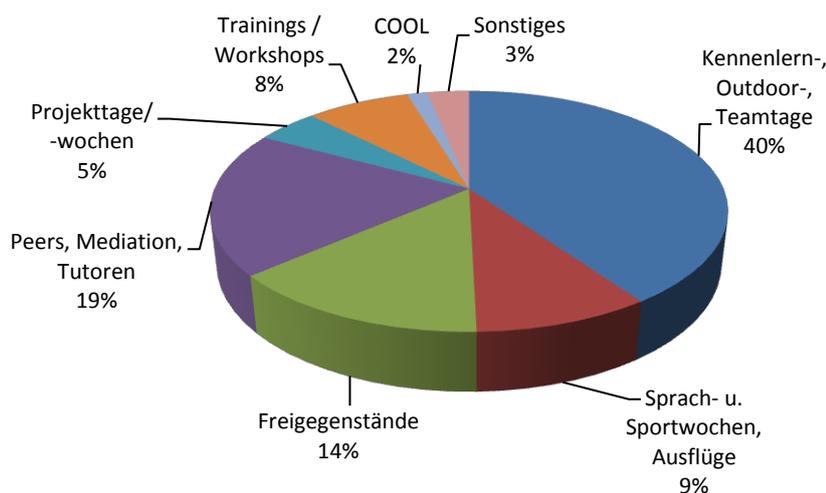


Abbildung 48: Zusätzliche Maßnahmen zur Kompetenzförderung an der Schule (N=70)

Die von den Lehrer/inne/n genannten Maßnahmen und Angebote verteilen sich in ihrer Häufigkeit auf die folgenden Schulstufen. Am häufigsten werden Maßnahmen der 9. Schulstufe bzw. des 1. Jahrgangs genannt. In den darauf folgenden Schulstufen finden hingegen deutlich weniger Maßnahmen nach Einschätzung der Lehrer/innen statt, wobei das Ausmaß in den Schulstufen 10 bis 13 in etwa gleich hoch ist.

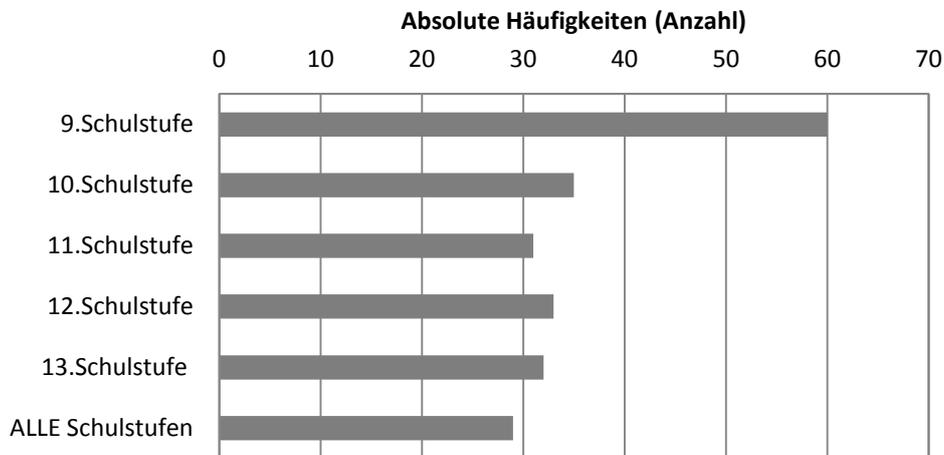


Abbildung 49: Anzahl genannter Maßnahmen nach Schulstufen (N=70)

Die Wirksamkeit der zusätzlichen Maßnahmen bzw. Angebote zur Förderung der sozialen und personalen Fähigkeiten wird von den PBSK-Lehrer/inne/n mit einem Mittelwert von 5,22 (Skala von „1=gar nicht wirksam“ bis „6=sehr wirksam“) als sehr hoch eingeschätzt ($s=,804$).

Gesamtbeurteilung der Kompetenzförderung an der Schule

Insgesamt wird die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen an der eigenen Schule von den PBSK-Lehrer/inne/n als gut empfunden ($M=4,61$; $s=,984$; Skala von „1=sehr schlecht“ bis „6=sehr gut“).

FAZIT zu den allgemeinen Maßnahmen zur Kompetenzförderung

Wesentlich für die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen außerhalb des PBSK-Unterrichts sind die Lehrpersonen (u.a. entsprechende Ausbildung, Vorbildwirkung und angemessener Umgang mit den Schüler/inne/n), der Einsatz von vielfältigen Methoden (wie z.B. COOL, Gruppen- und Teamarbeiten, Projektarbeit), entsprechende organisatorische Mittel (u.a. geeignete Räume, mehr Zeit, kleinere Klassen) und gemeinsame Aktivitäten.

Gemeinsame Aktivitäten bzw. zusätzliche Maßnahmen und Angebote zur Kompetenzförderung gibt es bereits in größerem Ausmaß an den Schulen. Eine zentrale Bedeutung nehmen dabei die Kennenlern-, Outdoor- und Teamtage ein, die an allen Standorten vorhanden und unter den Lehrer/inne/n sehr bekannt sind bzw. prominente Beispiele für die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen darstellen.

Insgesamt sind die PBSK-Lehrer/innen mit der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen an ihrer jeweiligen Schule zufrieden.

5.3 Kollegium

Anschließend werden die Ergebnisse der Befragung des Kollegiums geschildert. Dabei werden die unterschiedlichen Fragestellungen thematisch zusammengefasst und den Einschätzungen der PBSK-Lehrer/-innen gegenüber gestellt. So kann bestimmt werden, ob das Kollegium die Ansichten der PBSK-Lehrer/-innen teilt oder von ihnen abweicht.

Auch die Kapitel wurden weitgehend parallel zu denen der PBSK-Lehrer/-innen gehalten:

- Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule
- Haltungen des Kollegiums und kollegiale Zusammenarbeit
- Der Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenzen“
- Eigene Förderung sozialer und personaler Kompetenzen
- Allgemeine Maßnahmen zur Kompetenzförderung

Einführend soll die Stichprobe der Lehrerkolleg/inn/en näher beschrieben werden:

5.3.1 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt 143 Lehrkräfte haben den Kollegiumsfragebogen ausgefüllt, davon waren 91 Lehrerinnen (65 Prozent) und 49 Lehrer (35 Prozent; 3 Lehrer/-innen machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht).

Das durchschnittliche Dienstalder der Lehrkräfte betrug rund 16 Jahre ($M=16,32$; $s=11,227$) und ist demnach mit jenem der PBSK-Lehrer/-innen vergleichbar. 66 Lehrer/-innen unterrichteten ausschließlich an der HAK, 71 an der HAK und der HAS (6 Lehrer/-innen machten keine Angaben).

Die Aufteilung der Lehrkräfte nach Fachbereichen kann der folgenden Abbildung 50 entnommen werden. Am häufigsten vertreten waren Lehrer/-innen, die kaufmännische Fächer unterrichten, gefolgt von Lehrkräften der Allgemeinbildung und Fremdsprachen.

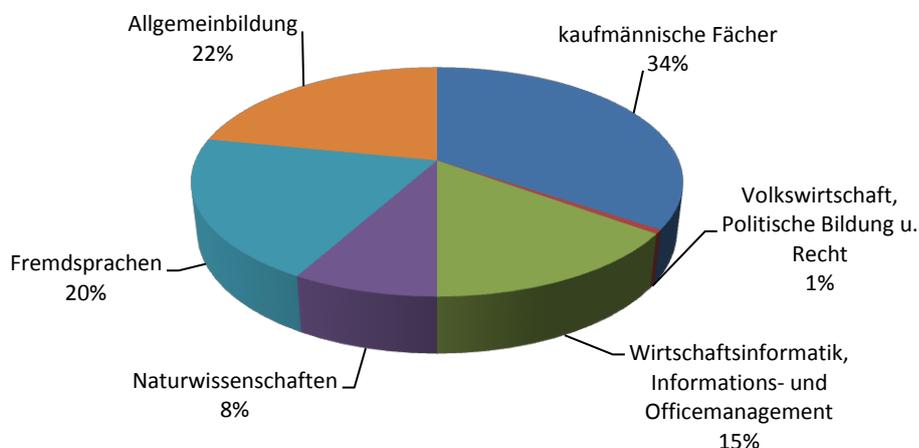


Abbildung 50: Verteilung nach Unterrichtsgegenständen

40 Lehrer/innen (29,6 Prozent) hatten eine spezielle Ausbildung im Bereich sozialer und/oder personaler Kompetenzen, 95 Lehrer/innen (70,4 Prozent) hatten keine (8 Lehrer/innen machten diesbezüglich keine Angabe). Die Art der Ausbildung kann der folgenden Abbildung entnommen werden. Die meisten Lehrer/innen (15 bzw. 27 Prozent) haben sich im Bereich Beratung und Coaching weitergebildet. 11 Lehrer/innen (20 Prozent) besuchten entsprechende Seminare. 8 Lehrer/innen (14 Prozent) hatten eine Ausbildung im Bereich Kommunikation und Konfliktlösung. Eine Ausbildung im Bereich COOL, PBSK, ÜFA und/oder BPQM haben 6 Lehrer/innen (11 Prozent).

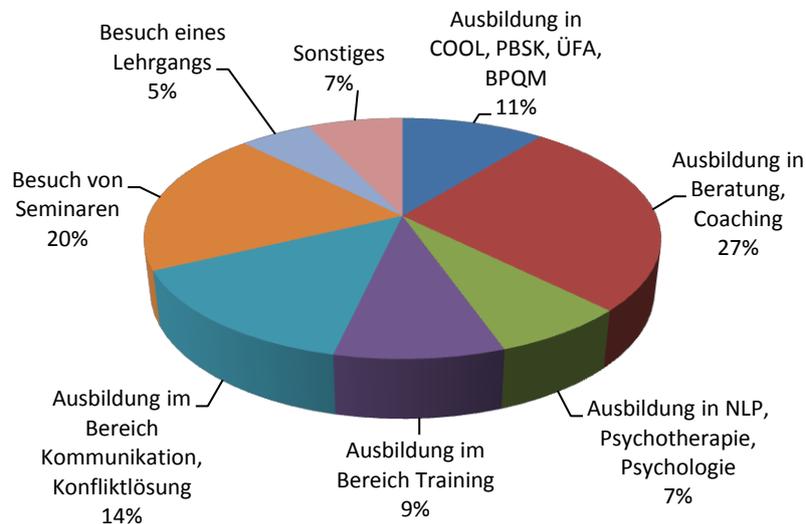


Abbildung 51: Spezielle Ausbildungen des Lehrerkollegiums

Die Frage, ob sie im letzten Schuljahr an einer Fortbildung im Bereich der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen teilgenommen haben, verneinten 109 Lehrer/innen (79,6 Prozent). Denen gegenüber stehen 28 Lehrer/innen (20,4 Prozent), die an einer solchen teilgenommen haben. Die Teilnahme an der Fortbildung hat ihnen nach eigener Einschätzung im Durchschnitt viel gebracht ($M=4,76$; $s=1,300$; Skala von „1=sehr wenig“ bis „6=sehr viel“).

5.3.2 Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule

Nutzen sozialer und personaler Kompetenzen und Anforderungen an die Schüler/-innen

Die Einschätzung der Anforderungen hinsichtlich sozialer und personaler Kompetenzen und deren Nutzen unterscheidet sich nicht zwischen PBSK-Lehrer/inne/n und ihrem Kollegium.

Das Kollegium stimmt auch im hohem Ausmaß zu, dass seitens der Wirtschaft bzw. Berufswelt hohe Erwartungen an die sozialen und personalen Fähigkeiten der Schüler/innen gestellt werden ($M=5,57$; $s=,634$) und diese Fähigkeiten in den letzten Jahren wichtiger geworden sind, um in der Ausbildung und im Beruf erfolgreich zu sein ($M=5,29$; $s=,976$; Skala von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

Die Lehrerkolleg/inn/en sehen ebenso wie PBSK-Lehrer/innen einen sehr hohen Nutzen guter sozialer und personaler Fähigkeiten für unterschiedliche Unterrichtsgegenstände, für den Alltag, für den späteren Beruf oder eine weiterführende Ausbildung und für den Erhalt einer guten Arbeitsstelle.

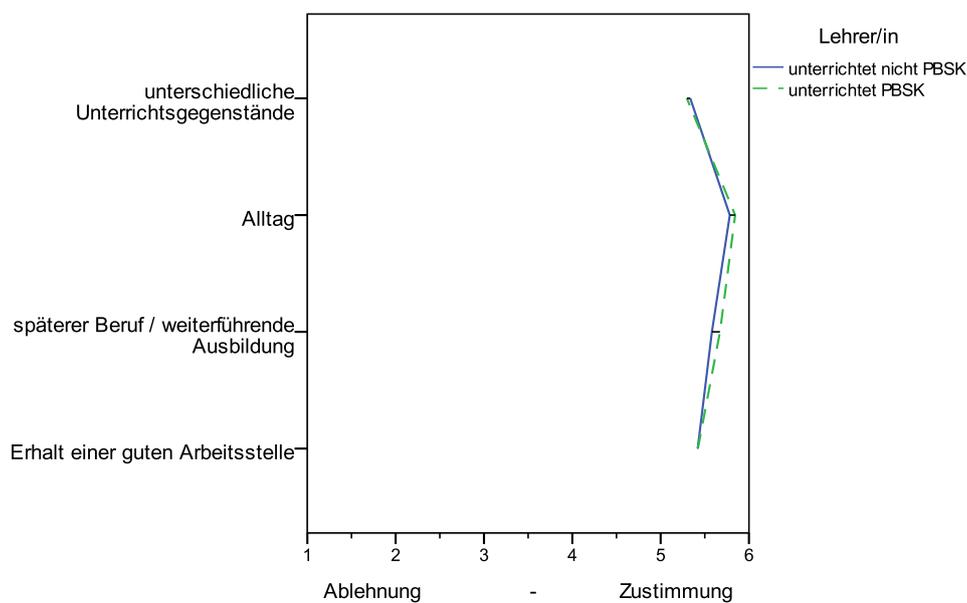


Abbildung 52: Nutzen guter sozialer und personaler Kompetenzen (Lehrer/innen-Vergleich)

Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung der Schüler/innen

Die Einschätzung des Kollegiums, wie förderlich die unterschiedlichen Personen im Umfeld von Schüler/inne/n für die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen sind, unterscheidet sich nicht signifikant von jenen der PBSK-Lehrer/innen. Auch die Lehrerkolleg/inn/en erachten den Einfluss der Familie als am wesentlichsten. Interessanterweise messen sie selbst (s. alle Lehrer/innen) die gleichen Einflussmöglichkeiten wie den PBSK-Lehrer/inne/n zu. Sie haben demnach das Gefühl, gleich viel zur Entwicklung der sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen beitragen zu können.

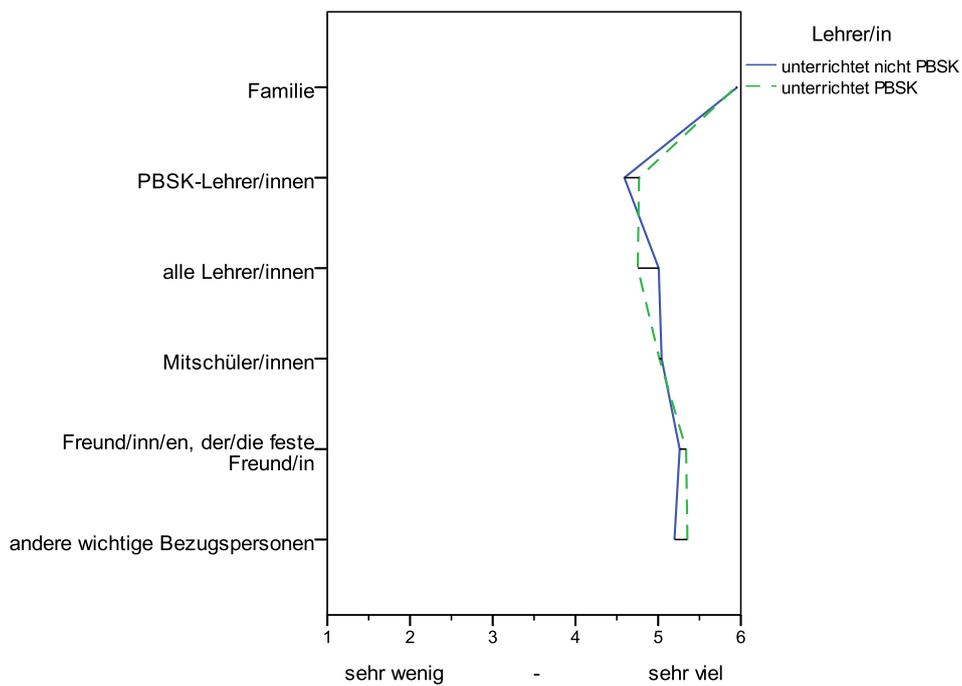


Abbildung 53: Ausmaß des entwicklungsförderlichen Einflusses (Lehrer/innen-Vergleich)

Schwierigkeiten in der Kompetenzförderung

Keine Unterschiede zeigen sich zwischen Lehrerkollegium und PBSK-Lehrer/inne/n in der Beurteilung der Schwierigkeiten, die sich bei der Vermittlung der sozialen und personalen Kompetenzen ergeben. Die Lehrer/innen registrieren ebenso eine Abnahme der Fähigkeiten der Schüler/innen, was eine verstärkte Förderung von Nöten macht. Sie empfinden die Förderung von Fähigkeiten gerade im Bereich der sozialen und personalen Kompetenzen als schwierige Aufgabe für sie als Lehrer/innen und denken, dass sie nicht die notwendige Zeit dafür haben. Die Beurteilung der Fähigkeiten wird weder als besonders schwer noch als besonders leicht empfunden.

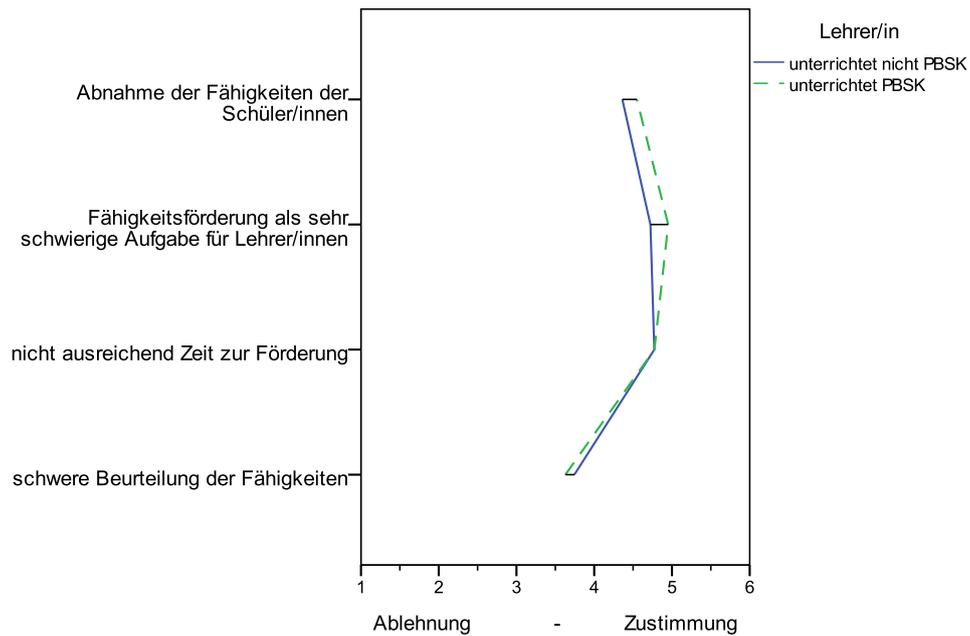


Abbildung 54: Erschwernisse hinsichtlich der Kompetenzförderung (Lehrer/innen-Vergleich)

Verankerung in der eigenen Schule

Hinsichtlich der Verankerung der Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen in der eigenen Schule zeigt sich ein interessanter Unterschied zwischen dem Lehrerkollegium und den PBSK-Lehrer/inne/n. So lehnen die Lehrerkolleg/inn/en im Gegensatz zu den PBSK-Lehrer/inne/n, die sich dahingehend eher indifferent in ihrer Antwort zeigten, ab, dass die Verantwortung für die soziale und personale Kompetenzförderung in ihrer Schule alleine den PBSK-Lehrer/inne/n überlassen wird. Demnach fühlen sich im Kollegium alle Lehrer/innen (mehr oder weniger) für die Kompetenzförderung mitverantwortlich.

Alle anderen Fragen werden von den Lehrerkolleg/inn/en im Mittel gleich beantwortet wie von den PBSK-Lehrer/inne/n.

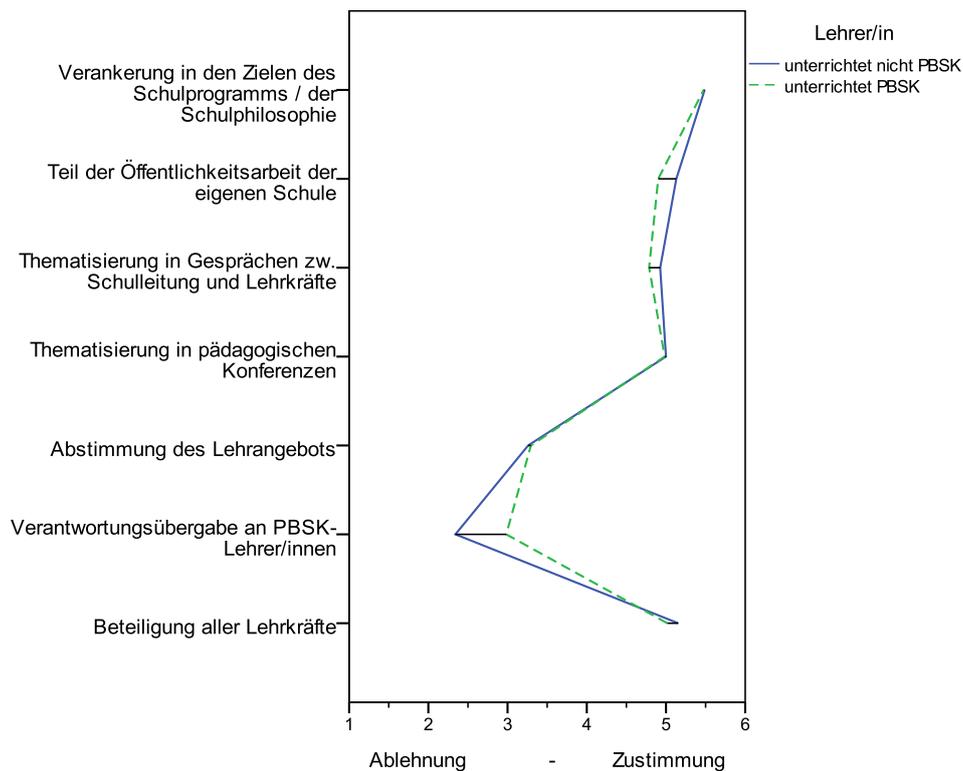


Abbildung 55: Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Kompetenzen in der Schule (Lehrer/innen-Vergleich)

Kompetenzförderung als Unterrichtsprinzip

Die Frage, inwieweit die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Kompetenzen in den unterschiedlichen Fachbereichen der eigenen Schule bereits Unterrichtsprinzip ist, beantworten die Lehrerkolleg/inn/en mit einer Ausnahme gleich wie die PBSK-Lehrer/innen. So stimmen Lehrer/innen, die nicht PBSK unterrichten, stärker zu, dass in den kaufmännischen Fächern die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der sozialen Kompetenzen ein Unterrichtsprinzip darstellt.

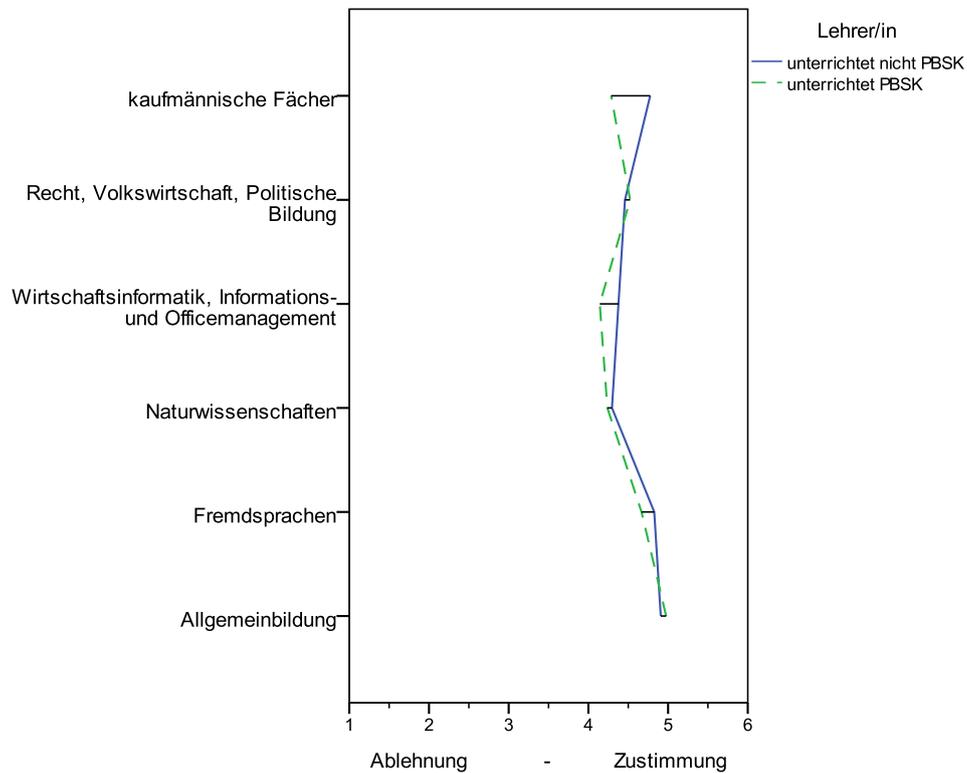


Abbildung 56: Berücksichtigung der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Fähigkeiten als Unterrichtsprinzip (Lehrer/innen-Vergleich)

Art der Kompetenzförderung

Die Lehrerkolleg/inn/en sprechen sich zwar in einem etwas geringeren Ausmaß als die PBSK-Lehrer/innen, aber dennoch in hohem Maße dafür aus, dass die sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen in einem eigenen Gegenstand wie PBSK gefördert werden sollen. Keine Unterschiede zwischen Lehrer/innen, die PBSK unterrichten, und jenen, die das Fach nicht unterrichten, gibt es in der Überzeugung, dass die sozialen und personalen Kompetenzen in jedem Gegenstand gefördert werden sollten und, dass im Schulalltag ständig soziales Lernen stattfindet.

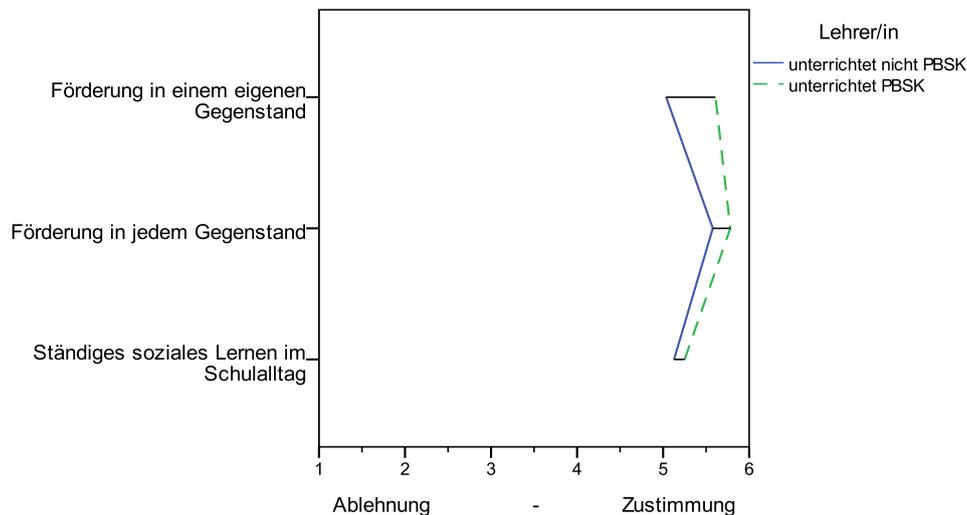


Abbildung 57: Art der Förderung der Kompetenzen in der Schule (Lehrer/innen-Vergleich)

Die Lehrerkolleg/inn/en sind zudem der Überzeugung, dass die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen nur durch die Zusammenarbeit aller Lehrkräfte funktionieren kann ($M=4,73$; $s=1,378$). Die Lehrer/innen sind sich demnach ihrer eigenen Verantwortung in der Kompetenzförderung bewusst.

Zudem stimmen die Lehrerkolleg/inn/en in sehr hohem Maße zu, dass die Eltern in die Förderung sozialer und personaler Fähigkeiten ihrer Kinder miteinbezogen werden müssen ($M=5,45$; $s=,906$; Skalen jeweils von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

FAZIT zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule

Das Lehrerkollegium sieht die Notwendigkeit und den Nutzen sozialer und personaler Kompetenzen für unterschiedliche Lebensbereiche der Schüler/innen gleich wie die PBSK-Lehrer/innen. Die Lehrerkolleg/inn/en sehen aber genauso auch die Schwierigkeiten, die sich im Bereich der Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen ergeben (z.B. Kompetenzabnahme, Zeitmangel).

Das Lehrerkollegium schätzt seinen Einfluss auf die soziale und persönliche Entwicklung der Schüler/innen als gleich stark ein wie die PBSK-Lehrer/innen, obwohl letztere aufgrund ihrer Ausbildung eigentlich die Expert/inn/en sein müssten.

Die Verankerung der Kompetenzförderung in der Schule wird vom Kollegium ebenso sehr deutlich wahrgenommen. Interessant ist, dass sie die Verantwortung stärker als die PBSK-Lehrer/innen beim gesamten Kollegium als bei den PBSK-Lehrer/inne/n sehen. Zudem wird vom Kollegium das Ausmaß der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen im Bereich der kaufmännischen Fächer höher eingeschätzt als von den PBSK-Lehrer/inne/n.

Auch das Lehrerkollegium spricht sich klar für die gleichzeitige Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen in einem eigenen Gegenstand und in allen Gegenständen aus.

5.3.3 Haltungen des Kollegiums und kollegiale Zusammenarbeit

Stellenwert und Akzeptanz

Die Lehrerkolleg/inn/en schätzen den Stellenwert von PBSK im Kollegium höher ein als die PBSK-Lehrer/innen, d.h. möglicherweise unterschätzen die PBSK-Lehrer/innen den Wert ihres Faches im Kollegium. Der Stellenwert liegt laut Lehrerkollegium im guten mittleren Bereich.

Im Hinblick auf den Stellenwert von PBSK bei den Schüler/inne/n zeigt sich ein umgekehrtes Bild: Das Lehrerkollegium sieht den Stellenwert des Gegenstandes bei den Schüler/inne/n als geringer an als die PBSK-Lehrer/innen dies tun.

Bei der Einschätzung des Stellenwerts von PBSK für den Gesamtlehrplan, im Rahmen der eigenen Schule und für die Schulleitung gibt es keine Unterschiede in der Einschätzung zwischen dem Kollegium und den PBSK-Lehrer/inne/n. Auch das Lehrerkollegium empfindet, dass PBSK den größten Stellenwert bei der Schulleitung hat. Dies deckt sich auch mit den Interviews mit den Schulleitern, aus denen klar hervor kommt, dass diese sehr stark für die Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen an der Schule eintreten.

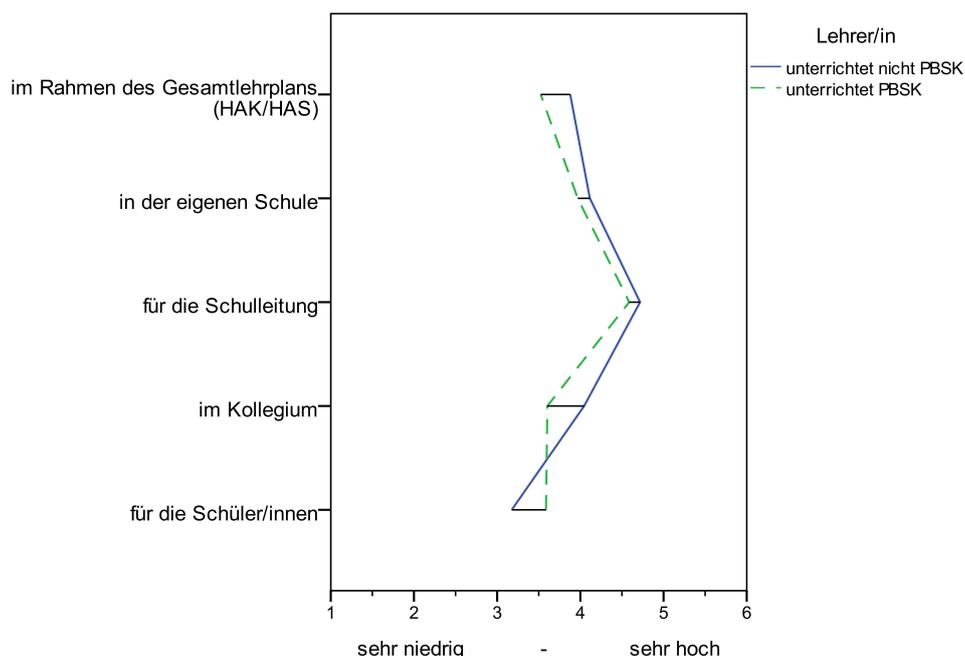


Abbildung 58: Einschätzung des Stellenwerts von PBSK (Lehrer/innen-Vergleich)

Neben dem Stellenwert von PBSK im Kollegium wurde auch nach der Akzeptanz für PBSK im Kollegium gefragt. Diesbezüglich zeigt sich, dass die Lehrerkolleg/inn/en die Akzeptanz für PBSK unter sich höher einschätzen ($M=4,37$; $s=1,256$) als dies die PBSK-Lehrer/innen tun ($M=3,94$; $s=1,301$; Skala von „1=sehr niedrig“ bis „6=sehr hoch“).

Einstellungen des Kollegiums

Sowohl die PBSK-Lehrer/innen als auch das Kollegium selbst wurden nach den Einstellungen des Lehrerkollegiums zu PBSK und zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen an der Schule befragt. Diesbezüglich zeigt sich, dass das Kollegium der Förderung der genannten Kompetenzen mehr Bedeutung beimisst als die PBSK-Lehrer/innen dies einschätzen.

Ebenso wird deutlich, dass das Kollegium stärker den Versuch unternimmt im eigenen Unterricht soziale und personale Kompetenzen zu fördern als die PBSK-Lehrer/innen ihnen dies zutrauen.

Der größte Unterschied zeigt sich in der Bewertung von PBSK im Vergleich zu den eigenen Unterrichtsgegenständen. Während PBSK-Lehrer/innen sich im Mittel uneins dahingehend sind, ob die Lehrerkolleg/inn/en ihre eigenen Unterrichtsgegenstände besser bewerten als PBSK, lehnt das Kollegium dies ab. Sie empfinden eher nicht, dass PBSK eine geringere Bedeutung als ihre eigenen Gegenstände hat.

PBSK-Lehrer/innen und Lehrerkolleg/inn/en stimmen darüber ein, dass im Kollegium die soziale und persönliche Entwicklung der Schüler/innen gleich wichtig ist wie der Erwerb von Fachwissen bzw. fachlichen Fertigkeiten.

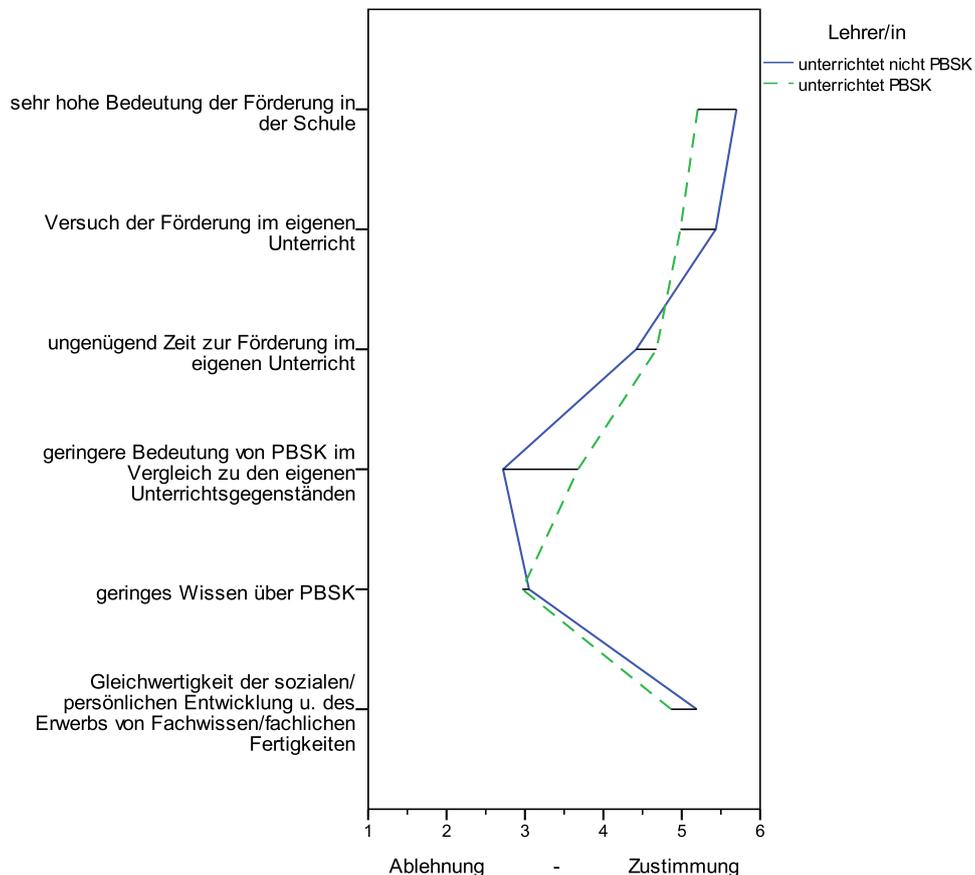


Abbildung 59: Haltungen des Kollegiums (Lehrer/innen-Vergleich)

Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en

Während die Lehrer/innen (im Mittel) sich häufig mit Fachkolleg/inn/en treffen, findet ein Zusammenreffen mit PBSK-Lehrer/inne/n nur in geringem Ausmaß statt. Die Lehrerkolleg/inn/en bestätigen auch, dass sich die Zusammenarbeit an ihrer Schule fast ausschließlich an den Fächern orientiert (M=4,79; s=1,021; Skala von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

Die Häufigkeit der Treffen mit der Schulleitung liegt im mittleren Bereich.

Insgesamt betrachtet scheint die Häufigkeit der Treffen stark zu variieren (s. große Streuung). An den Schulen gibt es auch viele informelle Treffen der Lehrkräfte (M=4,24; s=1,357; Skala von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

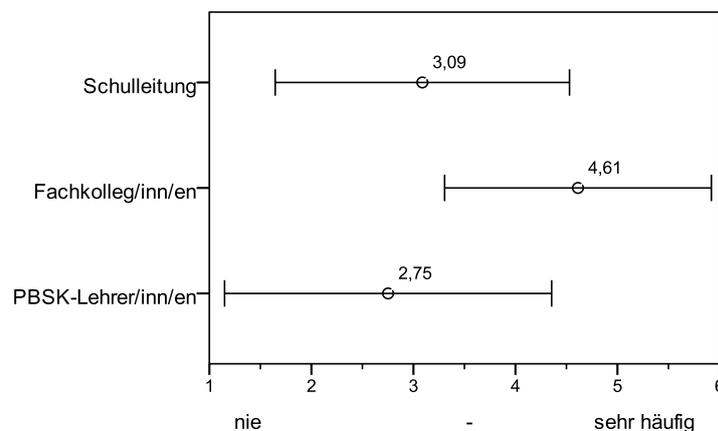


Abbildung 60: Häufigkeit der Treffen mit Schulleitung und Kolleg/inn/en aus Sicht des Lehrerkollegiums

Betrachtet man die Bereiche, in denen eine Zusammenarbeit zwischen dem Lehrerkollegium und den PBSK-Lehrer/inne/n stattfindet, so zeigt sich, dass lediglich im Bereich des Umgangs mit Schüler/inne/n eine Zusammenarbeit im mittleren Ausmaß stattfindet. In allen anderen Bereichen besteht die Zusammenarbeit nur in geringem Ausmaß.

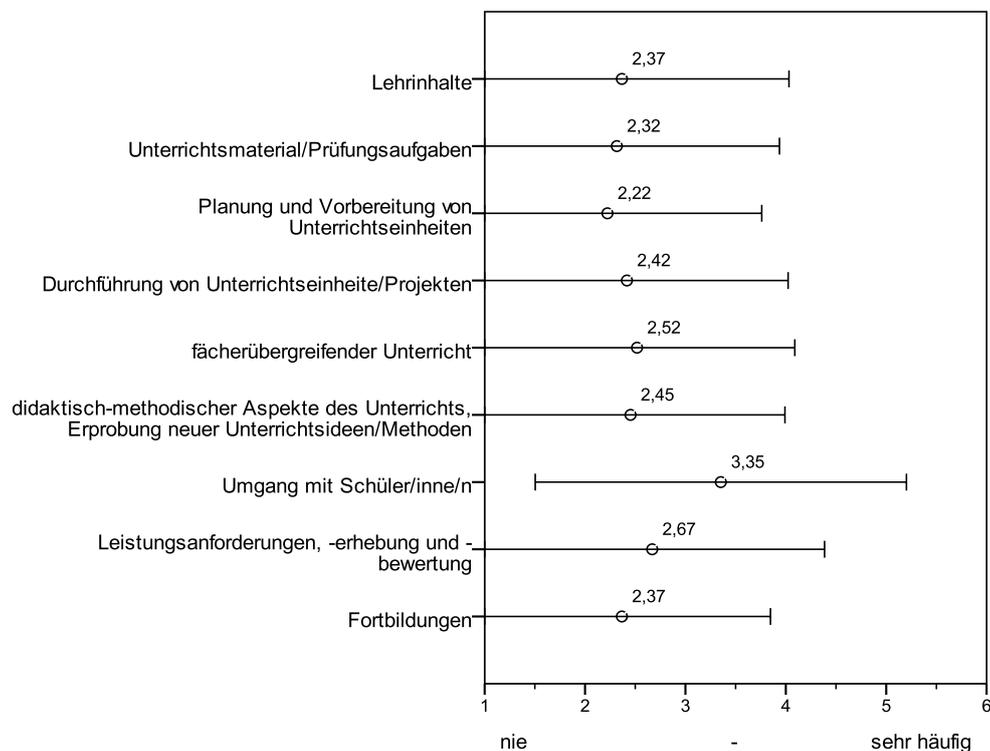


Abbildung 61: Häufigkeit der Zusammenarbeit mit PBSK-Lehrer/inne/n aus Sicht des Lehrerkollegiums

Hinsichtlich der Abstimmung der Vermittlung überfachlicher Fähigkeiten ($M=3,38$; $s=1,452$) und der Abstimmung der Lehrpläne zwischen den einzelnen Fächern aufeinander ($M=3,42$; $s=1,408$; Skala jeweils von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“) zeigt sich ein indifferentes Bild. Während die Abstimmung an manchen Schulen bzw. zwischen manchen Lehrkräften stattfindet, ist dies an anderen Schulen bzw. zwischen anderen Lehrkräften nicht der Fall.

FAZIT zu den Haltungen des Kollegiums und der kollegialen Zusammenarbeit

Laut Lehrerkollegium hat PBSK den höchsten Stellenwert bei den Schulleitern. Dies deckt sich mit den Meinungen der PBSK-Lehrer/innen und den Interviews mit den Schulleitern.

Interessanterweise schätzt das Lehrerkollegium sowohl den Stellenwert von PBSK als auch die Akzeptanz für den Unterrichtsgegenstand unter den Kolleg/inn/en höher ein als die PBSK-Lehrer/innen selbst. Die Kolleg/inn/en widersprechen auch der Aussage, PBSK hätte im Vergleich zu den eigenen Unterrichtsgegenständen eine geringere Bedeutung. Das Kollegium misst auch der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen mehr Bedeutung bei und versucht die Kompetenzen stärker in ihrem Unterricht zu fördern als die PBSK-Lehrer/innen sich dies von ihnen erwarten. Anscheinend schätzen die PBSK-Lehrer/innen die Haltungen ihres Kollegiums bezüglich PBSK bzw. der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen kritischer ein als sie tatsächlich sind.

Wie bereits bei der Befragung der Schulleiter und PBSK-Lehrer/innen deutlich wurde, orientiert sich die kollegiale Zusammenarbeit hauptsächlich an den Fächern. Während häufig Kooperationen mit Fach-

kolleg/inn/en stattfinden, arbeitet das Kollegium kaum mit den PBSK-Lehrer/inne/n zusammen. Diesbezüglich besteht somit noch großer Verbesserungsbedarf.

5.3.4 Der Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“

Vergleich mit den eigenen Unterrichtsgegenständen

Allgemein

Das Kollegium wurde danach gefragt, wie es PBSK im Vergleich zu ihren eigenen Unterrichtsgegenständen sieht. Diesbezüglich zeigt sich, dass das Kollegium in deutlich geringerem Ausmaß als die PBSK-Lehrer/innen zustimmt, dass in PBSK vielfältigere Unterrichtsmethoden einsetzbar wären und weniger Druck herrsche alle Lehrinhalte des Lehrplans wirklich durchmachen zu müssen. Zudem empfindet das Kollegium es als weniger notwendig als die PBSK-Lehrer/innen, dass man in PBSK als Lehrperson selbst höhere soziale und personale Kompetenzen mitbringen muss.

Übereinstimmung zwischen Kollegium und PBSK-Lehrer/inne/n herrscht dahingehend, dass man in PBSK viel mehr Möglichkeiten hat, um auf die einzelnen Schüler/innen einzugehen und, dass in PBSK im Vergleich zu anderen Gegenständen mehr Wert auf die Förderung von Kompetenzen als auf die Wissensvermittlung gelegt wird.

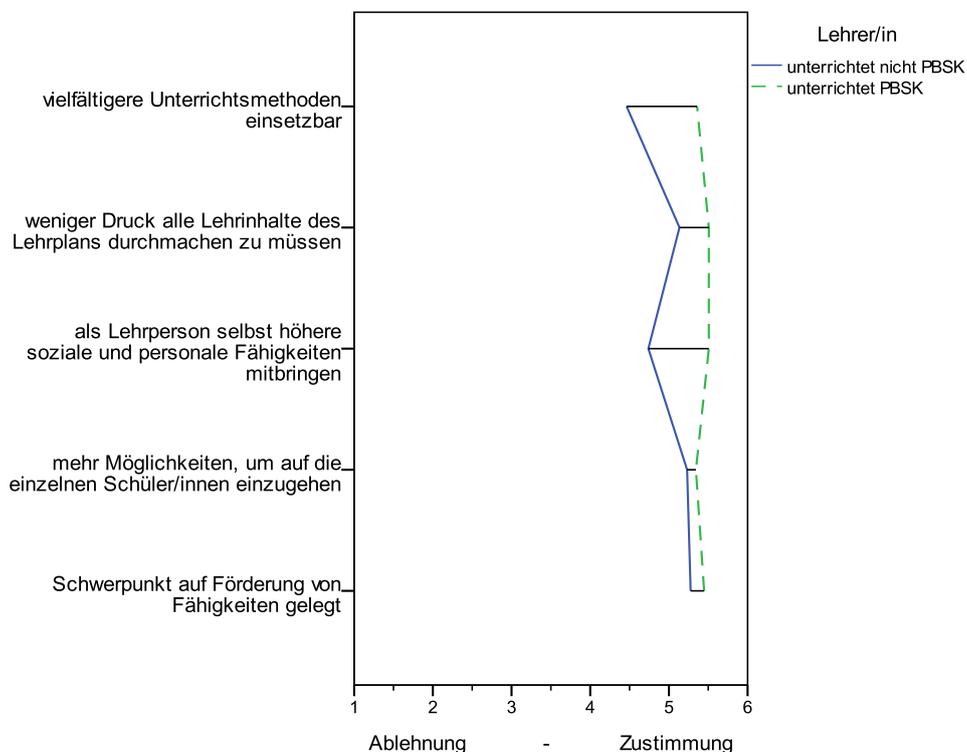


Abbildung 62: Vergleich von PBSK mit den eigenen Unterrichtsgegenständen (Lehrer/innen-Vergleich)

Gemeinsamkeiten

Die wesentlichste Gemeinsamkeit aus Sicht des Kollegiums zwischen PBSK und den anderen Unterrichtsgegenständen ist, dass in allen Unterrichtsgegenständen soziale Kompetenzen und die Persönlichkeitsentwicklung implizit oder sogar explizit gefördert werden würden und die sozialen und personalen Kompetenzen in allen Gegenständen von Nöten seien (42 Nennungen). Exemplarische Kompetenzbereiche, die diesbezüglich genannt wurden sind: Kommunikation, Lern- und Arbeitsverhalten, Benehmen, Einhaltung von Regeln, Rücksichtnahme, Kooperation, Selbstständigkeit und Eigeninitiative.

Große Überschneidungen zwischen PBSK und anderen Fächern gäbe es auch hinsichtlich der Unterrichtsmethoden bzw. Arbeitsformen (14 Nennungen). So kann zum einen in allen Fächern allgemein eine Methodenvielfalt eingesetzt werden, zum anderen werden die gleichen Methoden verwendet (z.B. Gruppenarbeiten, Diskussionen, Projekte, Präsentationen).

Eine weitere Gemeinsamkeit stellt der Fokus auf die Schüler/innen dar (11 Nennungen). Der Unterricht ist auf Personen konzentriert, die Lehrer/innen sind um die Schüler/innen und ihre Anliegen bemüht. Es wird auf individuelle Probleme eingegangen, aber auch die Selbstreflexion der Schüler/innen gefördert.

Unterschiede

Der augenscheinlichste und somit am häufigsten genannte Unterschied (mehr als 20 Nennungen) zwischen PBSK und den anderen Unterrichtsgegenständen ist, dass während in PBSK das Soziale und Persönliche bzw. der/die Schüler/in und dessen/deren Verhalten sowie die Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund stehen (schülerorientiert), in den anderen Unterrichtsgegenständen der Fokus auf den fachlichen Inhalten und der Wissensvermittlung liegt (fach-/sachorientiert). In allen Unterrichtsgegenständen außer PBSK kann die Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen nur „nebenbei“ erfolgen.

Häufig genannt wird zudem, dass es sich bei PBSK um keinen Maturagegenstand handelt. Dies hat weitreichende Konsequenzen für den Unterricht. So erwähnen die Lehrerkolleg/inn/en, dass in PBSK Probleme wie zu große Stofffülle, der Druck, den Lehrplan durchzubekommen und die Lehrziele zu erreichen und dadurch entstehender Zeitdruck wegfallen würden (ebenso mehr als 20 Nennungen).

Auch in der Leistungsbeurteilung sehen die Lehrer/innen große Unterschiede (mehr als 20 Nennungen). In PBSK wäre die Leistungsfeststellung deutlich weniger von Bedeutung wie in anderen Gegenständen. So gibt es auch keine Schularbeiten und kaum Prüfungen oder Hausaufgaben. Dadurch würde laut Lehrerkollegium der Leistungs- und Notendruck weit geringer sein. Lehrer/innen hätten weniger Druck in der Leistungsfeststellung, wobei angemerkt wird, dass die Benotung anders erfolgt als in anderen Fächern, und Schüler/innen hätten weniger Druck, Leistung erbringen zu müssen.

Insgesamt bestünde in PBSK mehr Freiraum hinsichtlich der Inhalte, Methoden und Unterrichtsgestaltung. Dadurch ist es u.a. möglich, die Schüler/innen besser kennen zu lernen und speziellere Situationen (z.B. Mobbing, Lernschwächen) im Unterricht anzusprechen. Auch die Möglichkeit der Durchführung des Unterrichts in kleineren Gruppen wird als (positiver) Unterschied zu den anderen Gegenständen erwähnt.

Integration in den Lehrplan

Die Kolleg/inn/en stimmen in einem hohen, aber im Vergleich zu den PBSK-Lehrer/inne/n geringeren Ausmaß zu, dass es sich bei PBSK um eine gute Erweiterung des Gesamtlehrplans der HAK/HAS handelt.

Zur Äußerung, dass zwischen PBSK und anderen Gegenständen wenige Berührungspunkte bestünden, gibt es die Tendenz, dass dies vom Kollegium – wie auch von den PBSK-Lehrer/inne/n – abgelehnt wird.

Das Lehrerkollegium spricht sich im gleichen Maße wie die PBSK-Lehrer/innen für eine Fortsetzung des Unterrichtsgegenstands in den nachfolgenden bzw. höheren Jahrgängen aus.

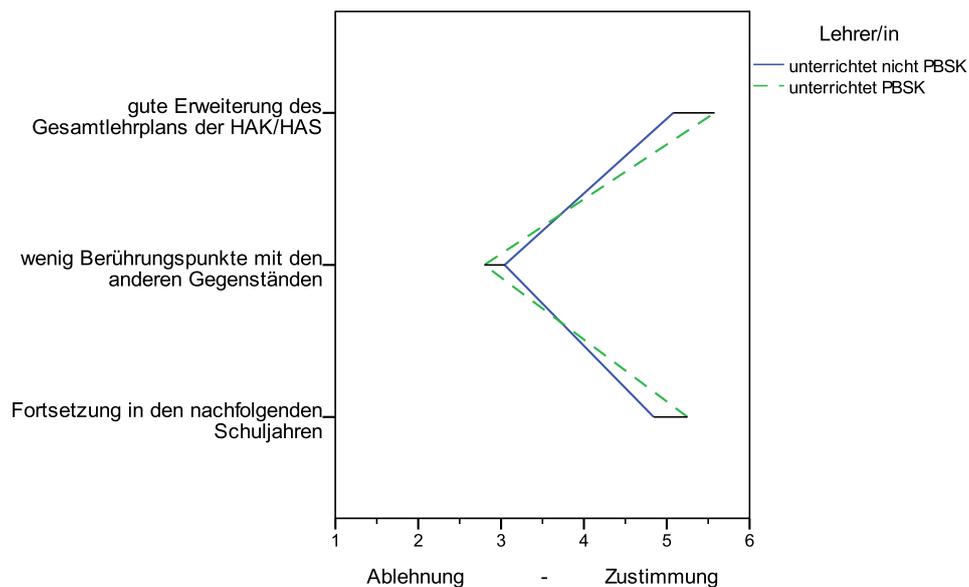


Abbildung 63: Meinungen zu Lehrplan und -inhalten (Lehrer/innen-Vergleich)

Wirkungsweisen

Bei der Einschätzung der Wirkungsweise von PBSK zeigt sich, dass das Lehrerkollegium in allen Bereichen die Wirkung geringer einschätzt als die PBSK-Lehrer/innen. Allerdings liegen ihre Einschätzungen dennoch in einem guten Bereich. Lediglich dahingehend, ob PBSK die Motivation für den Schulbesuch erhöhen und die Wichtigkeit des Schulbesuchs generell verdeutlichen kann, zeigt sich das Kollegium im Mittel unentschieden.

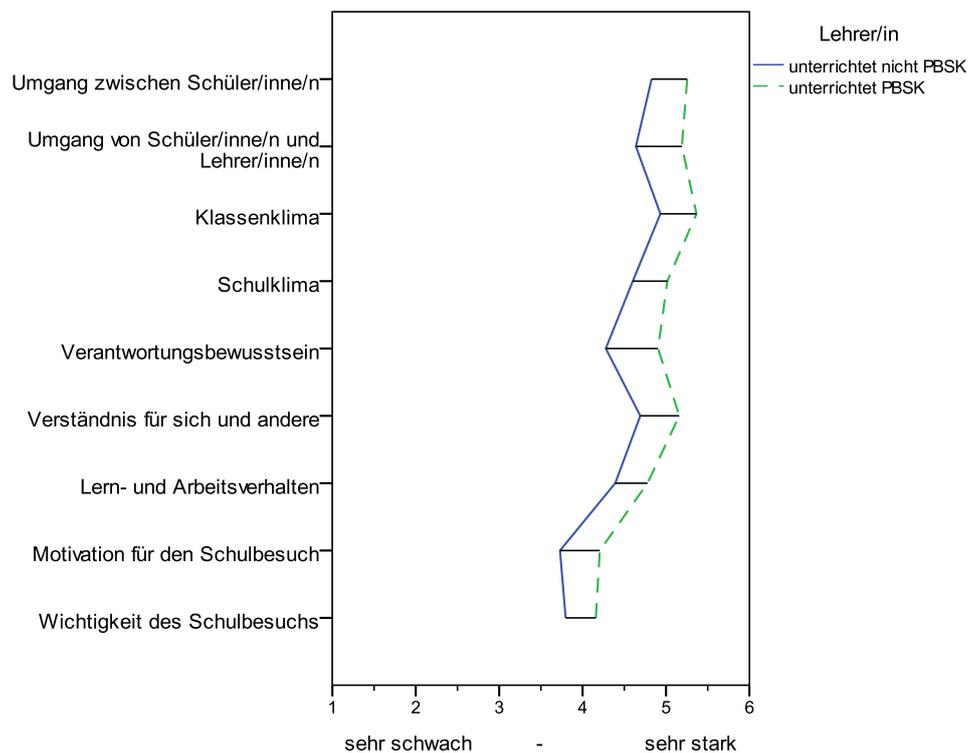


Abbildung 64: Wirkung des PBSK-Unterrichts auf unterschiedliche Bereiche (Lehrer/innen-Vergleich)

Die Lehrerkolleg/inn/en denken zudem, dass gerade in der Schuleingangsphase der Unterrichtsgegenstand den Schüler/inne/n den Umgang miteinander erleichtert ($M=5,02$; $s=1,200$). Genauso werden auch andere Maßnahmen – wie z.B. Kennenlerntage – in der Schuleingangsphase als sehr effektiv angesehen ($M=4,52$; $s=1,381$; Skala jeweils von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

Klima in der Schule und im Kollegium

Eine positive Auswirkung des Unterrichtsgegenstandes wird stets im Umgang miteinander und im Klima an der Schule gesehen. So hat auch das Kollegium das Klima an der Schule und im Kollegium sowie das eigene Wohlbefinden an der Schule eingeschätzt.

Es zeigen sich keine Unterschiede zwischen den PBSK-Lehrer/inne/n und dem Kollegium hinsichtlich der Einschätzung des Klimas in der Schule und im Kollegium und darin, wie gerne an der Schule unterrichtet wird (Wohlbefinden). Das Kollegium schätzt das Klima ebenso hoch ein und unterrichtet sehr gerne an ihrer Schule.

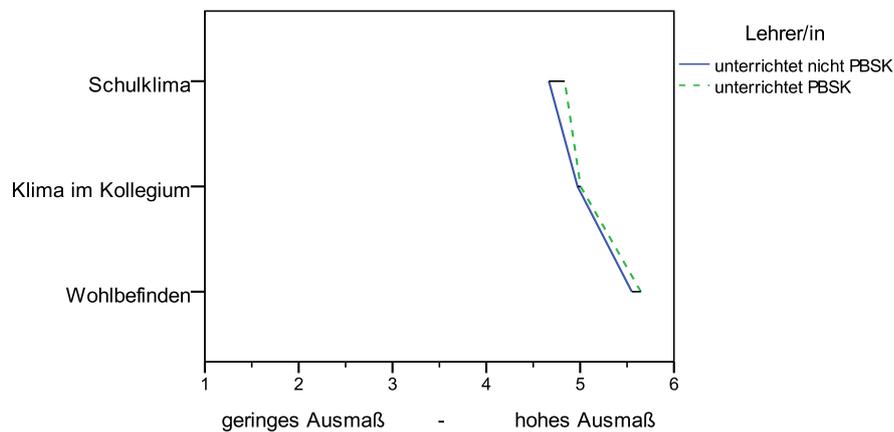


Abbildung 65: Klima und Wohlbefinden (Lehrer/innen-Vergleich)

Lernzuwachs durch den PBSK-Unterricht

Die Lehrerkolleg/inn/en geben sich im Mittel uneins darüber, ob sie merken, wie die Schüler/innen ihre Fähigkeiten durch PBSK verbessern. Während ein Teil der Lehrer/innen Verbesserungen bemerkt, ist dies beim anderen Teil nicht der Fall.

Ebenso herrscht auch dahingehend Uneinigkeit, ob sie denken, dass die Schüler/innen vieles von dem, was sie in PBSK lernen, auch in ihren Unterrichtsgegenständen umsetzen würden.

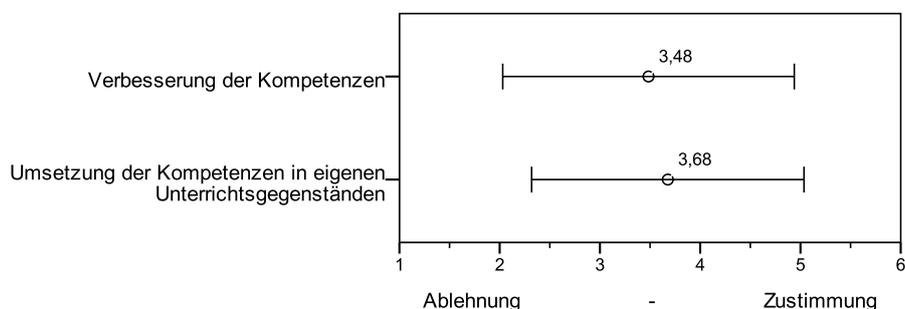


Abbildung 66: Wahrgenommene Kompetenzverbesserung und -umsetzung seitens der Schüler/innen

Offene Antworten

Stärken

Vorrangig werden seitens des Kollegiums die folgenden Stärken von PBSK wahrgenommen:

- *Kompetenzerwerb*: Förderung von bzw. Zuwachs an sozialen und personalen Kompetenzen (z.B. Präsentationsfähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten, Teamfähigkeit, Projektmanagement, Umgangsformen; 17 Nennungen)

- *Zeit*: Zeit sich mit Sozialem und der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Schlüsselkompetenzen auseinanderzusetzen; zeitliche Möglichkeit der Besprechung von Problemen und Konfliktbearbeitung (15 Nennungen)
- *(Selbst-)Reflexion*: Bewusstmachen bestimmter Verhaltensmuster und von sozialem Umgang; Steigerung der (Selbst-)Reflexion; mehr Verständnis für die eigenen Person und andere; besseres Kennenlernen zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n bzw. der Schüler/innen untereinander (12 Nennungen)
- *fehlender Druck*: kein bzw. kaum Leistungs- und Notendruck (10 Nennungen)
- *persönliche Zuwendung*: Möglichkeit auf die einzelnen Schüler/innen und deren Persönlichkeiten und Bedürfnisse einzugehen (9 Nennungen)
- *positive Auswirkungen* (neben Kompetenzerwerb): besseres Klassenklima; mehr Vertrauen und Zueinander-Finden; mehr Toleranz und Verständnis; bessere Kommunikation (6 Nennungen)
- *offeneres Lernen*: freies, spielerisches, kreatives Lernen; erlebnisorientiertes Lernen; Möglichkeit zu probieren und experimentieren (6 Nennungen)

Schwierigkeiten

Schwierigkeiten sehen die Lehrerkolleg/inn/en v.a. in den folgenden Bereichen:

- *Einstellung der Schüler/innen*: mangelnde Akzeptanz für das Fach; geringe Wichtigkeit (Nebenfach); Betrachtung als isoliertes Fach; Frage nach dem Sinn; nicht ernst nehmen (u.a. aufgrund des fehlenden Notendrucks); mangelnde Motivation (19 Nennungen)
- *Auswahl der Lehrer/innen*: Auswahl ungeeigneter Lehrkräfte; fehlende Ausbildung und mangelndes Fachwissen; zu geringe eigene soziale und personale Fähigkeiten; fehlende (Nutzung von) Fortbildungsangebote(n) (8 Nennungen)
- *Verhalten der Schüler/innen*: Vorkommen von Aggressionen und Verhaltensauffälligkeiten; mangelnde Mitarbeit und Disziplin; mangelnde Reife der Schüler/innen (führt zu Überforderung); sehr heterogene Klassen (6 Nennungen)
- *Stundenausmaß*: zu geringes Stundenausmaß (z.B. in manchen Zweigen nur eine Stunde/Woche; 5 Nennungen)

Aspekte „guten Unterrichts“

Die wesentlichsten Aspekte guten PBSK-Unterrichts sind laut Kollegium folgende:

- *Lehrperson*: Vorhandensein und Einsatz von Fach- und Methodenkompetenz; eigene hohe soziale und personale Fähigkeiten; Erfahrung, Authentizität, Empathie, Engagement, Interesse an den Schülerpersönlichkeiten; Vorbildwirkung; als Coach zur Seite stehen und Anleitungen geben; Reflexionsbereitschaft (16 Nennungen)

- *Lernzuwachs*: Schüler/innen nehmen etwas für andere Gegenstände und das Leben außerhalb der Schule für sich mit, verändern ihr Verhalten, werden problembewusster; Erwerb von Kompetenzen (u.a. Konfliktlösungskompetenz, Lerntechniken, Kommunikationsfähigkeit, Arbeitshaltungen, „Lebenskompetenzen“); Zunahme an Selbstständigkeit, sozialen Werten und persönlicher Wertschätzung; Förderung der Stärken, Umgang mit Schwächen (15 Nennungen)
- *Unterrichtsklima*: Miteinander von Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n auf gleicher Augenhöhe; entspannte, vertrauensvolle Atmosphäre; Einhalten von Regeln; Schüler/innen fühlen sich wohl und als Individuen akzeptiert (14 Nennungen)
- *Methoden*: Einsatz vielfältiger Methoden (z.B. Filme/Videos, Diskussionen, Übungen, Trainings); spielerisches Lernen; Reflexionsphasen (14 Nennungen)
- *Unterricht*: abwechslungsreich, interaktiv, praxisorientiert, flexibel, wert- und zielorientiert; gemeinsames Erarbeiten von Themen; Arbeit am Verhalten (11 Nennungen)

Verbesserungsvorschläge

Verbesserungsmöglichkeiten sieht das Kollegium in Folgendem:

- bessere Ausbildung und Auswahl von Lehrer/inne/n (5 Nennungen)
- Ausweitung des Fachs (z.B. durch fächerübergreifende Projekte, Ausdehnung auf höhere Jahrgänge, Erhöhung von einer auf zwei Stunden/Woche; 5 Nennungen)
- Arbeit in Kleingruppen (3 Nennungen)

FAZIT zum Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“

Als wesentlichste Gemeinsamkeit aus Sicht des Lehrerkollegiums zwischen PBSK und den eigenen Unterrichtsgegenständen stellte sich heraus, dass in allen Unterrichtsgegenständen soziale und personale Kompetenzen implizit oder explizit gefördert werden würden bzw. die Kompetenzen in allen Fächern von Nöten sind. Dies deckt sich mit der Aussage der Lehrer/innen in ihren eigenen Gegenständen ebenso soziale und personale Kompetenzen fördern zu wollen. Folglich denken die Lehrer/innen, dass nicht nur die PBSK-Lehrer/innen höhere soziale und personale Fähigkeiten mitbringen müssen.

Größter Unterschied zwischen PBSK und den eigenen Fächern ist hingegen, dass PBSK schülerorientiert, die übrigen Unterrichtsgegenstände hingegen fach- bzw. sachorientiert ist. Zudem gäbe es in PBSK, da es kein Maturagegenstand sei, weniger Druck bezüglich des Lehrstoffes sowie weniger Leistungs- und Notendruck.

Die Wirkung des PBSK-Unterrichts wird zwar vom Kollegium in allen Bereichen niedriger eingeschätzt als von den PBSK-Lehrer/inne/n, allerdings kann man mit dem Ausmaß ihrer Einschätzungen zufrieden sein. Wünschenswert wäre allerdings, dass die Kolleg/inn/en noch stärker als derzeit eine Kompetenzzunahme bei den Schüler/inne/n wahrnehmen könnten.

Stärken des PBSK-Unterrichts sieht das Kollegium v.a. in der Bildungs- und Lehraufgabe der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen, der dafür zur Verfügung stehenden Zeit und dem fehlendem Druck sowie in der Erhöhung der Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen. Schwierigkeiten stellen laut Kollegium hingegen die mangelnde Akzeptanz von PBSK seitens der Schüler/innen, problematisches Schülerverhalten,

die Auswahl ungeeigneter Lehrer/innen und das zu geringe Stundenausmaß dar. Kennzeichen guten Unterrichts sind u.a. geeignete Lehrpersonen, Lernzuwachs seitens der Schüler/innen, ein gutes Unterrichtsklima und Methodenvielfalt.

Insgesamt empfinden die Lehrerkolleg/inn/en PBSK als gute Erweiterung des Gesamtlehrplans und stimmen – wenn auch im geringeren Ausmaß – ebenso wie die PBSK-Lehrer/innen für eine Fortsetzung des Gegenstandes in den nachfolgenden Schuljahren.

5.3.5 Eigene Förderung sozialer und personaler Kompetenzen

Ausmaß der Kompetenzförderung im eigenen Unterricht

Dem Kollegium ist es sehr wichtig, im eigenen Unterricht die sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen zu fördern (M=5,28; s=,823; Skala von „1=überhaupt nicht wichtig“ bis „6=sehr wichtig“). Die Lehrerkolleg/inn/en haben auch das Gefühl, über das fachliche und didaktische Wissen zu verfügen, um die sozialen und personalen Fähigkeiten der Schüler/innen fördern zu können (M=4,63; s=1,130; Skala von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

So gibt das Kollegium ebenso wie die PBSK-Lehrer/innen an, die unterschiedlichen sozialen und personalen Kompetenzen im eigenen Unterricht in einem hohen bis sehr hohen Maße zu fördern (s. Abbildung 67). Lediglich in den Bereichen Kommunikations-, Team- und Konfliktfähigkeit findet seitens des Kollegiums weniger Förderung im eigenen Unterricht im Vergleich zum PSBK-Unterricht statt. Ansonsten ist das Ausmaß der Kompetenzförderung durch das Kollegium nach ihren Angaben gleich hoch wie durch die PBSK-Lehrer/innen.

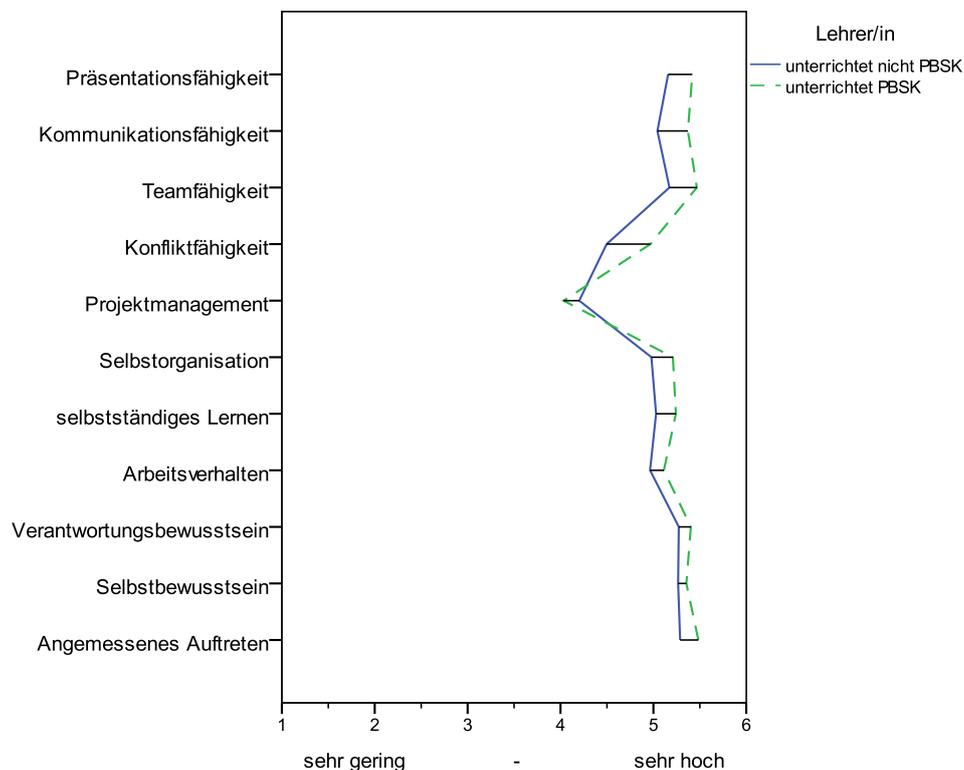


Abbildung 67: Ausmaß der Kompetenzförderung im eigenen Unterricht (Lehrer/innen-Vergleich)

Insgesamt hat das Kollegium das Gefühl, dass soziale und personale Kompetenzen eine große Bedeutung in den von ihnen unterrichteten Gegenständen haben ($M=4,80$; $s=1,181$; Skala von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

Selbstwirksamkeitserwartung

Die Lehrerkolleg/inn/en haben eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung im Hinblick auf die Förderung der Schüler/innen. Selbst unter Zeitdruck schaffen sie Anlässe für die Schüler/innen zur Erprobung ihrer sozialen und personalen Kompetenzen und tun dies im gleichen Ausmaß wie PBSK-Lehrer/innen. Sie gestalten ihren Unterricht so, dass alle Schüler/innen soziale und personale Kompetenzen erwerben können, allerdings in einem geringeren Ausmaß als dies bei PBSK-Lehrer/inne/n der Fall ist. Im gleichen Maße wie die PBSK-Lehrer/innen schafft das Kollegium, dass sich alle Schüler/innen in den Unterricht einbringen.

Während sich die PBSK-Lehrer/innen im Mittel uneins dahingehend sind, wie groß ihr Einfluss auf die Entwicklung der Schüler/innen ist, tendieren die Lehrerkolleg/inn/en dazu, es abzulehnen, dass sie nur wenig Einfluss auf die Entwicklung hätten.

PBSK-Lehrer/innen stimmen zu, dass sie den steigenden Anforderungen erzieherisch zu wirken mit den schulischen Möglichkeiten gar nicht entsprechen können. Das Kollegium zeigt sich diesbezüglich in seiner Meinung indifferent.

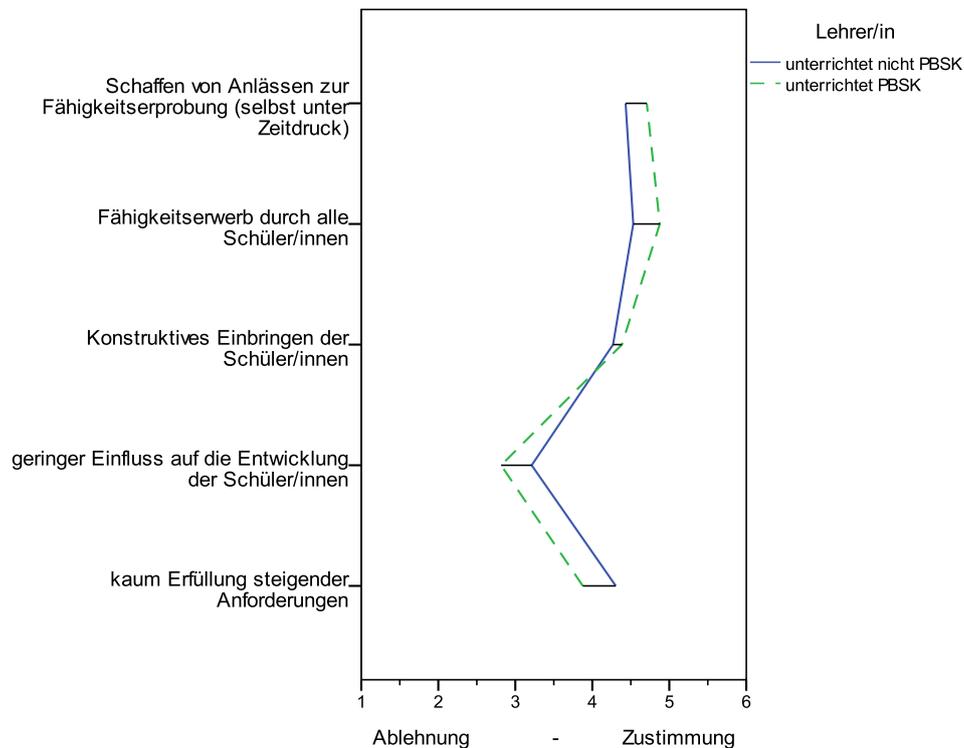


Abbildung 68: Selbstwirksamkeitserwartung (Lehrer/innen-Vergleich)

Eigene Voraussetzungen

Auf die Frage, welche Voraussetzungen sie benötigen, um die sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen erfolgreich fördern zu können, antwortet das Kollegium vor allem Folgendes:

- Aus- und Weiterbildung, u.a. Methoden-Seminare, pädagogische/psychologische Seminare, Seminare für Nicht-PBSK-Lehrer/innen (z.B. zur Integration der Kompetenzen in den eigenen Unterricht), Coaching-Seminare (27 Nennungen)
- mehr Zeit/Unterrichtstunden, flexiblere Zeiten (18 Nennungen)
- geringere Schülerzahl, kleinere Gruppen/Klassen, homogenere Klassen (11 Nennungen)
- geeignetere Räume, bessere Lernumgebung (5 Nennungen)

COOL

103 Lehrer/innen (74,6 Prozent) wenden in ihrem Unterricht Prinzipien des COOL (z.B. Arbeitsaufträge) an. 35 Lehrer/innen (25,4 Prozent) verwenden keine COOL-Prinzipien. 55 Lehrer/innen (39,9 Prozent) bilden mit einem/r anderen Lehrer/in ein Lehrerteam im Sinne des COOL, 83 Lehrer/innen (60,1 Prozent) tun dies nicht.

Die Häufigkeit von COOL-Phasen im eigenen Unterricht liegt im mittleren Bereich und unterscheidet sich nicht von der Häufigkeit von COOL-Phasen im PBSK-Unterricht. Die Bedeutung von PBSK für das Konzept des COOL und die Wirksamkeit der COOL-Prinzipien zur Förderung der sozialen und personalen Fähigkeiten wird jeweils geringer eingeschätzt als von den PBSK-Lehrer/inne/n. Die Einschätzung der Bedeutung und Wirksamkeit liegt allerdings in einem guten Bereich.

Hinsichtlich der Einschätzung des Ausmaßes, in dem COOL-Prinzipien an der eigenen Schule unterrichtet werden, weisen das Kollegium und die PBSK-Lehrer/innen eine gleiche Einschätzung auf.

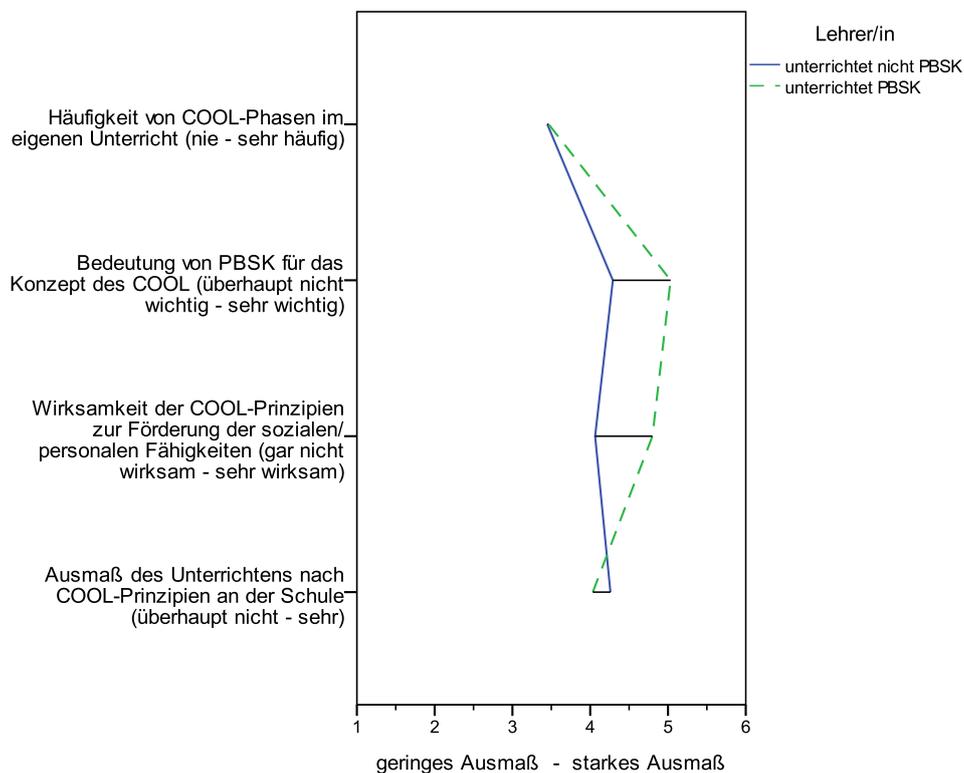


Abbildung 69: Konzept des kooperativen, offenen Lernens (Lehrer/innen-Vergleich)

Schülerorientierung

Auch das Kollegium versucht in hohem Ausmaß auf die Anliegen der Schüler/innen einzugehen ($M=5,52$; $s=,707$; kein Unterschied zu PBSK-Lehrer/inne/n: $M=5,63$; $s=,571$). Sie nehmen sich ebenso für soziale und persönliche Angelegenheiten im Unterricht Zeit ($M=4,97$; $s=1,073$), allerdings ist ihnen das in geringem Ausmaß möglich als den PBSK-Lehrer/inne/n ($M=5,49$; $s=,702$; Skala jeweils von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

Berufszufriedenheit

Keine Unterschiede zeigen sich zwischen PBSK-Lehrer/inne/n ($M=5,40$; $s=,836$) und dem Kollegium hinsichtlich der Berufszufriedenheit ($M=5,27$; $s=,962$; Skala von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“). Alle Lehrer/innen weisen eine sehr hohe Zufriedenheit mit ihrem Beruf auf.

FAZIT zur eigenen Förderung sozialer und personaler Kompetenzen

Die Lehrerkolleg/inn/en fördern nach ihrer eigenen Einschätzung die sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen nur in einem etwas geringeren Ausmaß als die PBSK-Lehrer/innen dies tun. Sie fühlen sich dazu auch gut in der Lage, so weisen sie eine dementsprechend hohe Selbstwirksamkeitserwartung auf und geben an, über das notwendige fachliche und didaktische Wissen zu verfügen. Für soziale und persönliche Angelegenheiten nehmen sie sich im Unterricht Zeit. Insgesamt haben sie das Gefühl, dass soziale und personale Kompetenzen eine große Bedeutung in ihren Unterrichtsgegenständen haben.

Voraussetzungen um die sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen erfolgreich fördern zu können beziehen sich auf die eigene Aus- und Weiterbildung und die Unterrichtsorganisation (mehr Zeit, geringere Schülerzahlen, bessere Lernumgebung).

Die Bedeutung von PBSK für das Konzept des COOL und die Wirksamkeit der COOL-Prinzipien zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen werden vom Kollegium niedriger eingeschätzt als von den PBSK-Lehrer/innen/n. Die Häufigkeit des Einsatzes von COOL-Phasen durch das Kollegium und die PBSK-Lehrer/innen unterscheidet sich allerdings nicht voneinander.

5.3.6 Allgemeine Maßnahmen zur Kompetenzförderung

Möglichkeiten der Förderung

Eine Frage, die im Hinblick auf die Kompetenzförderung in der Schule gestellt wurde, war, wie man nach Meinung des Kollegiums soziale und personale Kompetenzen an der Schule erfolgreich fördern kann. Nachfolgend die am häufigsten genannten Ideen und Vorschläge:

- *Lehrer/innen*: gute Zusammenarbeit im Kollegium und gutes Betriebsklima; bessere Vernetzung der Gegenstände; mehr Absprachen und Klassenkonferenzen; „geeignete“ Lehrerpersönlichkeit (u.a. Herzenswärme, Freude am Unterricht); Einnehmen einer Vorbildwirkung/Vorleben der Kompetenzen; Förderung der Kompetenzen in allen Fächern; Schüler/innen als Einzelpersonen wahrnehmen (23 Nennungen)
- *gemeinsame Aktivitäten*: Aktivitäten außerhalb des Unterrichts – Veranstaltungen, Lehrausgängen, Sport(wochen), Sprachwochen, Freigegegenstände (14 Nennungen)
- *Projekte, Projekttag/-wochen* (12 Nennungen)
- *Miteinander*: respektvolles Miteinander von Lehrer/innen/n, Schüler/innen/n und Eltern; Einhaltung von Regeln; konsequentes, grenzensetzendes Verhalten seitens der Lehrer/innen, ebenso wie belohnendes Verhalten (11 Nennungen)

Adäquate Lernformen

Die sozialen und personalen Kompetenzen können laut Kollegium v.a. durch die folgenden Lernformen vermittelt werden: Gruppen- und Teamarbeiten (42 Nennungen), Rollenspiele (21 Nennungen), Projektarbeiten/-wochen (19 Nennungen), COOL (13 Nennungen), Präsentationen (11 Nennungen), Partnerarbeit (9 Nennungen), Exkursionen/Sprachreisen/Kennenlertage (8 Nennungen), Diskussionen (7 Nennungen). Solche Lernformen wenden die Lehrer/innen eher häufig an (M=4,39; s=1,131; Skala von „1=sehr selten“ bis „6=sehr häufig“).

Zusätzliche Maßnahmen und Angebote

Auf die Frage nach dem Vorhandensein weiterer Maßnahmen und Angebote an der eigenen Schule, wurden seitens des Kollegiums am häufigsten Kennenlern-, Outdoor- und Teamtage genannt (53 Nennungen), gefolgt von Peers, Mediation, Tutor/inn/en (31 Nennungen) und Freigegegenständen (27 Nennungen). Auch Trainings und Workshops (11 Nennungen) finden zur Kompetenzförderung an Schulen statt. Projektstage und -wochen (7 Nennungen), Sprach- und Sportwochen und Exkursionen (6 Nennungen) werden ebenso als Beispiele für Angebote, die soziale und personale Kompetenzen fördern, genannt.

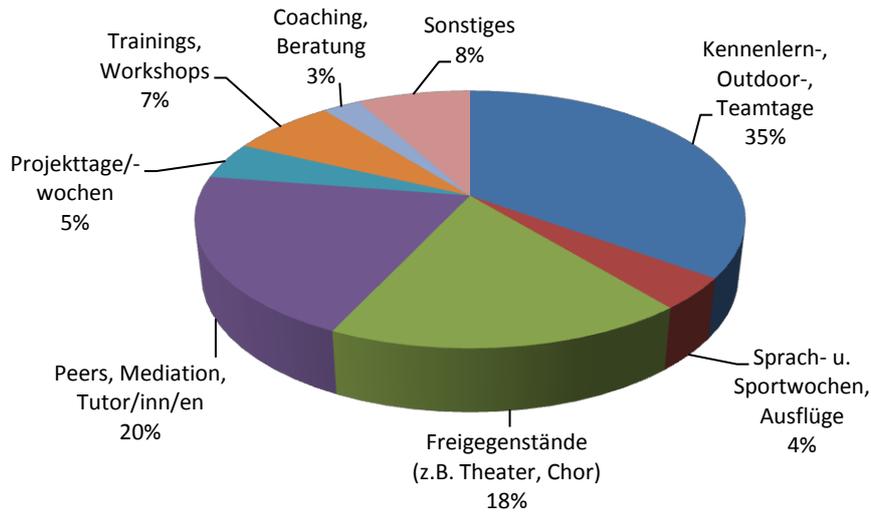


Abbildung 70: Zusätzliche Maßnahmen und Angebote

Die genannten Maßnahmen und Angebote zur Kompetenzförderung verteilen sich wie in der folgenden Abbildung dargestellt relativ gleichmäßig über alle Schulstufen hinweg – mit einer Ausnahme: Für den ersten Jahrgang bzw. die 9. Schulstufe werden mit Abstand am häufigsten Maßnahmen genannt. Diese Maßnahmen in der 9. Schulstufe scheinen den Lehrer/inne/n am vertrautesten zu sein.

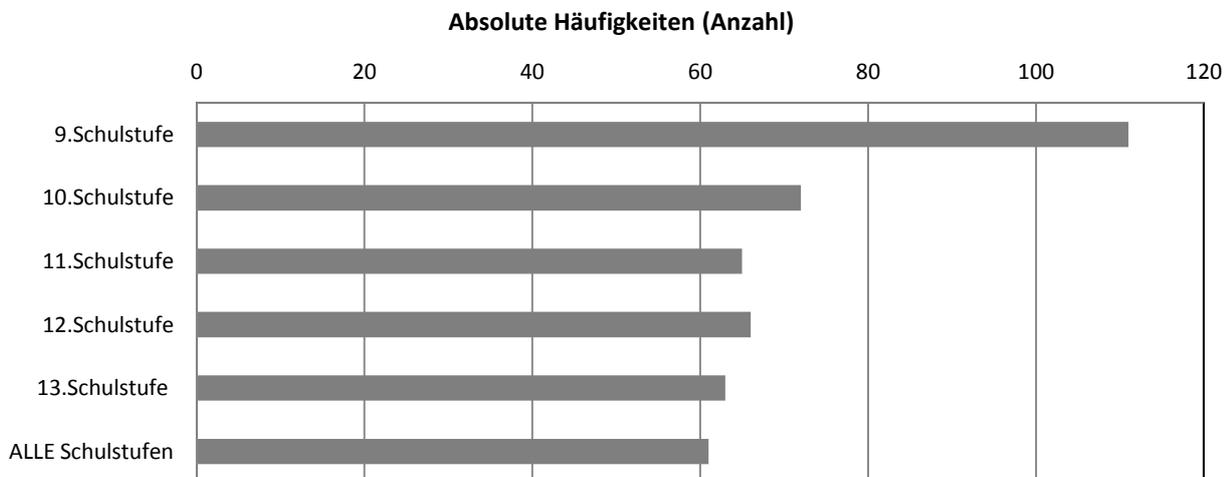


Abbildung 71: Verteilung der genannten Maßnahmen auf Schulstufen

Die Wirksamkeit der zusätzlichen Maßnahmen und Angebote an der Schule im Hinblick auf die Kompetenzförderung wird vom Kollegium in einem guten Maße eingestuft, d.h. die Maßnahmen und Angebote werden als wirksam erachtet (M=4,91; s=,884; Skala von „1=gar nicht wirksam“ bis „6=sehr wirksam“).

Gesamtbeurteilung der Kompetenzförderung an der Schule

Insgesamt beurteilt das Kollegium die Vermittlung sozialer und personaler Fähigkeiten an der eigenen Schule als gut (M=4,65; s=,889; Skala von „1=sehr schlecht“ bis „6=sehr gut“).

FAZIT zu den allgemeinen Maßnahmen zur Kompetenzförderung

Möglichkeiten der Kompetenzförderung in der Schule (abseits PBSK) beziehen sich auf die Lehrpersonen (u.a. bessere Zusammenarbeit, Vorbildfunktion, Kompetenzförderung in allen Fächern), gemeinsame Aktivitäten, Projektarbeiten/-wochen, ein respektvolles Miteinander und Lernformen wie Gruppen- und Teamarbeit, Rollenspiele, COOL und Präsentationen.

Zusätzliche Maßnahmen und Angebote der Kompetenzförderung sind u.a. Kennenlern-, Outdoor- und Teamtage, Peers/Mediation, Tutor/inn/en und Freigegegenstände, wobei die erstgenannten mit Abstand die bekanntesten Maßnahmen sind. Die Wirksamkeit der Maßnahmen wird als gut eingeschätzt.

Insgesamt ist das Kollegium mit der Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen an der eigenen Schule zufrieden.

5.4 Schüler/innen des 1. Jahrgangs

Nach Schilderung der Meinungen und Kompetenzen der Lehrer/innen wird im folgenden Kapitel der Fokus auf die Schüler/innen gelegt.

Zunächst wird die Stichprobe der Schüler/innen, die soeben im 1. Jahrgang den Unterrichtsgegenstand PBSK besucht haben, näher beschrieben. Es folgen die einzelnen Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung und Kompetenzerfassung, geordnet nach folgenden Kapiteln:

- Beurteilung des PBSK-Unterrichts
- Persönliche Einschätzungen und Kompetenzen im Rahmen von PBSK
- Gesamtbeurteilung und -zufriedenheit

Die Ergebnisdarstellung bzw. Auswertung erfolgt zumeist jeweils in drei Schritten. Zunächst wird eine Gesamtübersicht mit entsprechenden Kennwerten (Mittelwerte, Standardabweichungen) sowohl inhaltlich als auch graphisch dargestellt. Im zweiten Schritt werden die beiden Schulformen (HAK/HAS) miteinander verglichen und im dritten Schritt ein Vergleich zwischen den Geschlechtern (Mädchen/Burschen) angestellt. Sofern sinnvoll und möglich wird an mancher Stelle auch eine Gegenüberstellung der Einstellungen bzw. Einschätzungen der Schüler/innen und jener der Lehrer/innen angeführt.

Zwischen den einzelnen Ergebnisabschnitten finden sich jeweils Kurzzusammenfassungen bzw. Zwischenfazit.

5.4.1 Stichprobenbeschreibung

Gesamtstichprobe

Insgesamt haben 538 Schüler/innen des 1. Jahrgangs aus den acht Standorten an der Untersuchung teilgenommen. Die Anzahl pro Standort variierte zwischen 43 und 105 Schüler/inne/n.

Von den 538 Schüler/inne/n sind 308 Mädchen (57,8 Prozent) und 225 Burschen (42,2 Prozent, 5 Angaben zum Geschlecht fehlten). Das durchschnittliche Alter der Schüler/innen (gegen Ende des Schuljahrs) betrug 15 Jahre ($M=15,21$; $s=,872$; $\text{min}=13$ Jahre, $\text{max}=21$ Jahre). 321 Schüler/innen (59,7 Prozent) besuchten eine Handelsakademie, 217 Schüler/innen (40,3 Prozent) eine Handelsschule.

Die Verteilung von Mädchen und Burschen auf die beiden Schulformen kann der nachfolgenden Tabelle 12 entnommen werden.

Tabelle 12

Verteilung der Mädchen und Burschen des 1. Jahrgangs auf die beiden Schulformen HAK/HAS

		Geschlecht	
		<i>weiblich</i>	<i>männlich</i>
Schulform	HAK	188	131
	HAS	120	94

Sowohl in der Handelsakademie als auch der Handelsschule stammen mehr Rückmeldungen von Mädchen als von Burschen. Dies spiegelt auch die generelle Geschlechtsverteilung innerhalb der Schulformen wieder. Das durchschnittliche Verhältnis zwischen Mädchen und Burschen in der HAK betrug 60,2 Prozent Mädchen zu 39,8 Prozent Burschen (von 74:26 bis 46:54). In der HAS liegt das mittlere Geschlechterverhältnis bei 55,5 Prozent Mädchen zu 44,5 Prozent Burschen (von 69:31 bis 43,5:56,5; jeweils Mädchen:Burschen).

Hinsichtlich der kulturellen Herkunft lässt sich sagen, dass 392 Schüler/innen (80,8 Prozent) in Österreich geboren sind, 93 im Ausland (19,2 Prozent; 53 ohne Angabe).

Im Hinblick auf die Nutzung von Angeboten, die soziale Kontakte und folglich auch soziale Kompetenzen fördern können, zeigt sich folgendes Bild:

126 Schüler/innen (27,3 Prozent) nehmen an schulischen Angeboten außerhalb des verpflichtenden Unterrichts freiwillig teil (z.B. Freigegegenstände). Zu den wahrgenommenen Angeboten zählen unter anderem Sportkurse und Förderunterricht. 335 Schüler/innen (72,7 Prozent) nehmen solche Angebote nicht in Anspruch (77 Angaben fehlen).

185 Schüler/innen (40,5 Prozent) sind Mitglied in einem oder mehreren Vereinen, 272 Schüler/innen (59,5 Prozent) weisen keine Vereinszugehörigkeit auf (81 Angaben fehlen). Am häufigsten sind die Schüler/innen in Sportvereinen tätig.

Zu den sozialen Kontakten der Schüler/innen zeigt sich zudem, dass sie die meiste Zeit mit Freund/inn/en bzw. dem/der festen Freund/in verbringen ($M=5,22$; $s=1,037$), gefolgt von der Familie ($M=4,80$; $s=1,226$) und Klassenkamerad/inn/en ($M=3,95$; $s=1,404$). Mit Jugendlichen der Nachbarschaft verbringen sie ihre Freizeit eher selten ($M=3,19$; $s=1,723$). Die Jugendlichen sind auch eher selten alleine zu Hause ($M=3,31$; $s=1,535$; Skala jeweils von „1=nie“ bis „6=sehr häufig“).

131 Jugendliche (28,7 Prozent) gehören keiner Freundesgruppe (Clique) an, während 81 Jugendliche (17,8 Prozent) einer gleichgeschlechtlichen, 244 Jugendliche (53,5 Prozent) einer gemischtgeschlechtlichen Freundesgruppe angehören.

Insgesamt schätzen die Jugendlichen die Qualität ihrer Peerbeziehungen als gut ein ($M=4,73$; $s=,837$; Skala von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“)

Teilstichprobe

Ein Teil der Schüler/innen wurde im Rahmen der Untersuchung intensiver über das gesamte Schuljahr hinweg begleitet. Diese Teilstichprobe bestand aus 326 Schüler/inne/n. Die Schüler/innen stammten aus 6 Klassen der Handelsakademie (205 Schüler/innen bzw. 62,9 Prozent) und 4 Klassen der Handelsschule (121 Schüler/innen bzw. 37,1 Prozent) von vier Standorten. Die Anzahl der Schüler/innen pro Standort variierte zwischen 56 und 105 Schüler/inne/n.

Von den über 300 Schüler/inne/n waren 193 Mädchen (59,4 Prozent) und 132 Burschen (40,6 Prozent; eine Geschlechtsangabe fehlte). Das Alter der Schüler/innen am Ende des Schuljahres variierte von 14 bis 21 Jahren und lag im Mittel bei 15 Jahren ($M=15,25$; $s=,917$).

Die Verteilung von Mädchen und Burschen auf die beiden Schulformen kann der nachfolgenden Tabelle 13 entnommen werden.

Tabelle 13

Verteilung der Mädchen und Burschen aus der Teilstichprobe auf die beiden Schulformen HAK/HAS

		Geschlecht	
		<i>weiblich</i>	<i>männlich</i>
Schulform	HAK	120	84
	HAS	73	48

5.4.2 Beurteilung des PBSK-Unterrichts

Lehrerkompetenzen

Die Einschätzungen der Kompetenzen der Lehrer/innen im Rahmen des PBSK-Unterrichts seitens der Schüler/innen liegen generell im mittleren bis guten Bereich.

Die Lehrer/innen verdeutlichen die Relevanz der Lerninhalte und Aufgaben für die berufliche Praxis, andere Unterrichtsgegenstände und den Alltag in einem guten Ausmaß. Die Instruktionsqualität und Transparenz (u.a. von Lernzielen und Leistungsanforderungen sowie -bewertungen) im Unterricht sind ebenso gut.

Die Anpassung der Lehrer/innen an die Schüler/innen bzw. eine individuelle Förderung und Bewertung findet in einem mittleren Maße statt. Ebenso liegt die Kompetenzunterstützung und Unterstützung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit laut den Schüler/innen in einem mittleren Bereich.

Die Schüler/innen sind mit dem Umgang zwischen den PBSK-Lehrer/innen und ihnen zufrieden.

Die Lehrer/innen vermitteln den Schüler/innen, dass ihnen die Lerninhalte persönlich wichtig sind und sie sich gerne mit den Inhalten beschäftigen.

Der Umgang mit Fehlern und Fragen im PBSK-Unterricht erscheint den Schüler/innen gut. Die Leistungserwartungen liegen nach Schülereinschätzung etwas höher.

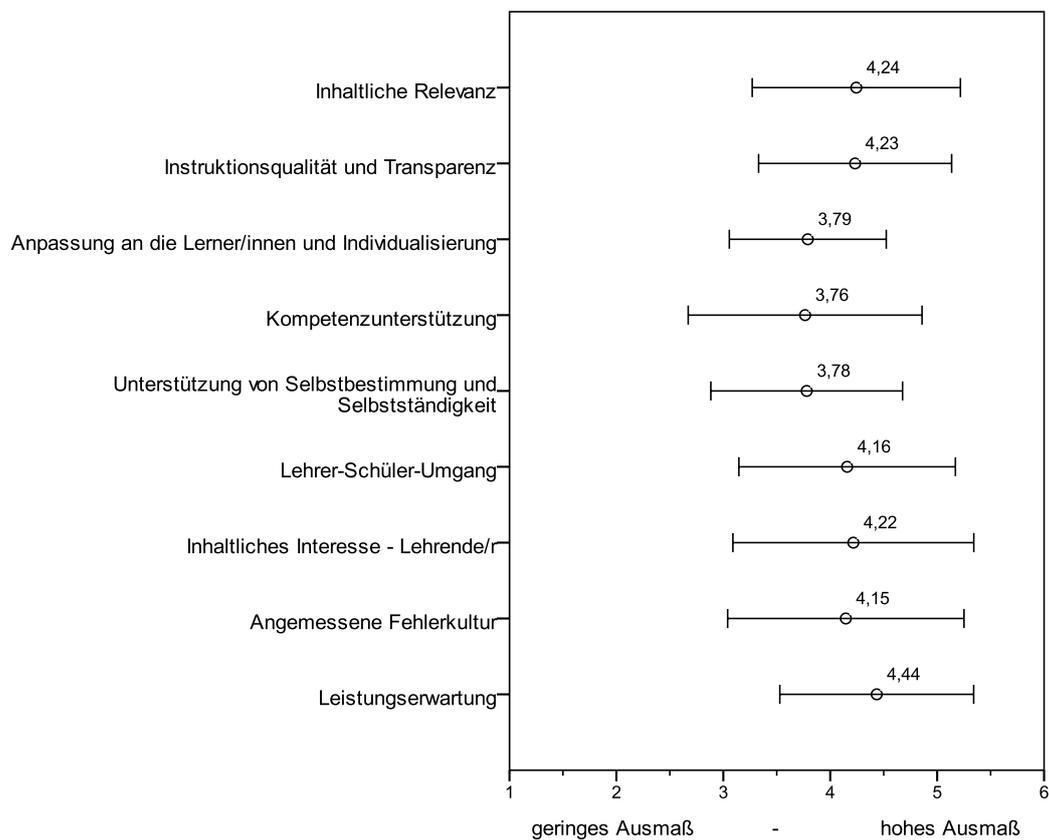


Abbildung 72: Einschätzung der Lehrerkompetenzen durch Schüler/innen (N=538)

Die Lehrerkompetenzen werden in HAK und HAS zum Teil unterschiedlich eingeschätzt. So haben die Schüler/innen der HAK eher das Gefühl, dass die Lehrer/innen ihren Unterricht an sie anpassen ($M=3,91$; $s=,738$) und, dass eine angemessenere Fehlerkultur herrscht ($M=4,30$; $s=1,12$) im Vergleich zu Schüler/innen der HAS ($M=3,61$; $s=,696$ bzw. $M=3,94$; $s=1,04$; Skala jeweils von „1=nie“ bis „6=sehr häufig“). Die Unterschiede sind allerdings nicht sehr groß und in allen anderen Einschätzungen hinsichtlich der Lehrerkompetenzen zeigen sich keine Abweichungen.

Es konnten keine Geschlechtsunterschiede in der Beurteilung der Lehrerkompetenzen gefunden werden. Mädchen und Burschen schätzen demnach die Kompetenzen der PBSK-Lehrer/innen im Mittel gleich ein.

Der Vergleich zwischen den Selbsteinschätzungen der Lehrerkompetenzen durch die PBSK-Lehrer/innen und den Fremdeinschätzungen der Lehrerkompetenzen durch die Schüler/innen zeigt folgendes Bild: Die Schüler/innen schätzen die Lehrerkompetenzen in allen Bereichen deutlich niedriger ein als die Lehrer/innen selbst. Allerdings liegt die Beurteilung der Schüler/innen – wie bereits zuvor erwähnt – dennoch in einem guten bzw. im mittleren Bereich.

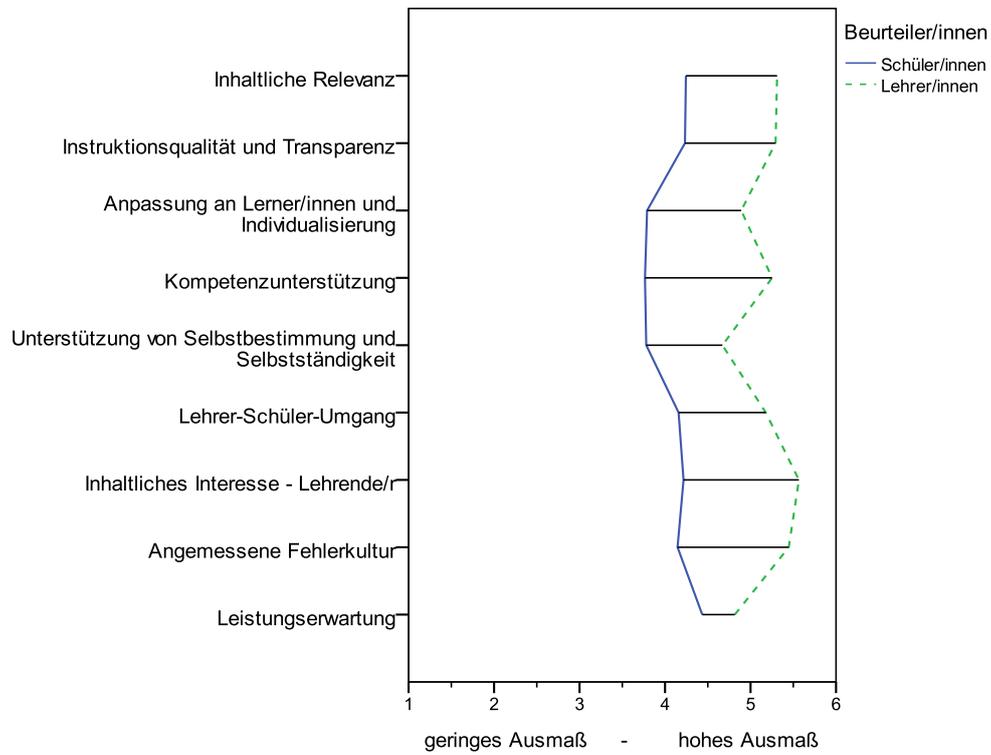


Abbildung 73: Einschätzung der Lehrerkompetenzen (Schüler/innen-Lehrer/innen-Vergleich)

Unterrichtsmethoden

Eine große Streuung zeigt sich in der Anwendung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden im Rahmen des PBSK-Unterrichts. Am häufigsten kommt es vor, dass die Lehrer/innen etwas vor der ganzen Klasse erklären (Frontalunterricht), die Schüler/innen in der Gruppe oder Partnerarbeit zusammen arbeiten oder über ein Unterrichtsthema diskutiert wird. Sehr selten wird am Computer bzw. mit dem Internet gearbeitet.

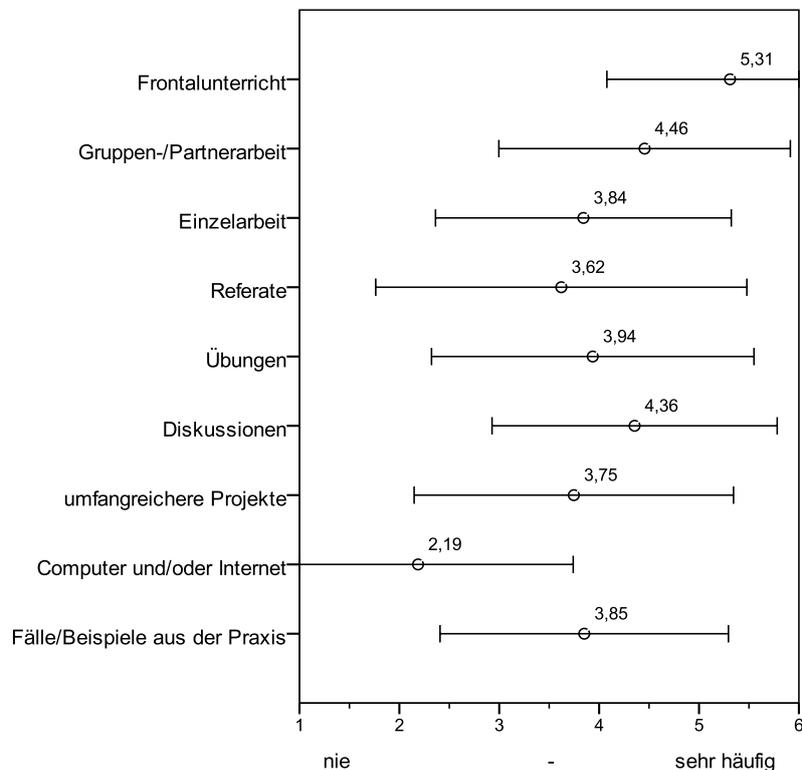


Abbildung 74: Häufigkeit der Unterrichtsmethoden aus Schüler/innen-Sicht (N=538)

Unterschiede zwischen den Schulformen HAK und HAS zeigen sich dahingehend, dass in der HAK mehr Frontalunterricht stattfindet (HAK: $M=5,42$; $s=1,174$; HAS: $M=5,13$; $s=1,309$), mehr Gruppen-/Partnerarbeit eingesetzt wird (HAK: $M=4,60$; $s=1,437$; HAS: $M=4,25$; $s=1,460$) und mehr Präsentationen abgehalten werden (HAK: $M=3,78$; $s=1,820$; HAS: $M=3,35$; $s=1,888$). Hingegen wird in der HAS häufiger am Computer bzw. mit dem Internet gearbeitet (HAK: $M=2,01$; $s=1,451$; HAS: $M=2,46$; $s=1,671$). Die Unterschiede bestehen allerdings nur in einem geringen Ausmaß.

Interessanterweise zeigen sich zwischen Mädchen und Burschen dahingehend Unterschiede, dass Burschen – unabhängig von der Schulform – angeben, dass öfters am Computer und/oder im Internet gearbeitet wird (Burschen: $M=2,56$; $s=1,670$; Mädchen: $M=1,92$; $s=1,413$; Skala jeweils von „1=nie“ bis „6=sehr häufig“).

Schüler/innen schätzen das Ausmaß an Frontalunterricht höher ein als die PBSK-Lehrer/innen. Ansonsten schätzen die Lehrer/innen die Häufigkeit des Einsatzes aller anderen Unterrichtsmethoden (mit Ausnahme von Einzel- und Projektarbeit) deutlich höher ein als die Schüler/innen.

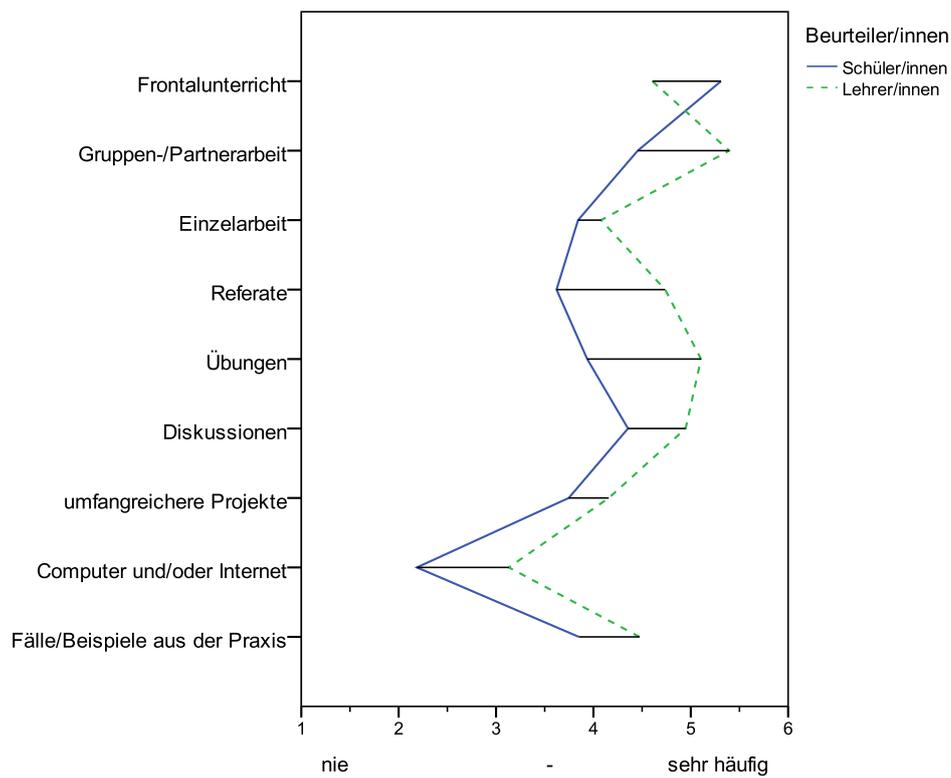


Abbildung 75: Häufigkeit der Unterrichtsmethoden (Schüler/innen-Lehrer/innen-Vergleich)

Präferenz für Gruppenarbeiten

Die Schüler/innen weisen eine hohe Präferenz für kooperative Lernformen auf. Gruppenarbeiten sind demnach bei ihnen beliebt und scheinen einen höheren Lernzuwachs zu ermöglichen als Einzelarbeit. Die Schüler/innen verhalten sich in Gruppenarbeit kooperativ, so stimmen sie zu, dass man bei Gruppenarbeiten die Ideen aller miteinbeziehen sollte und sie sind bereit andere in Gruppenarbeiten zu unterstützen.

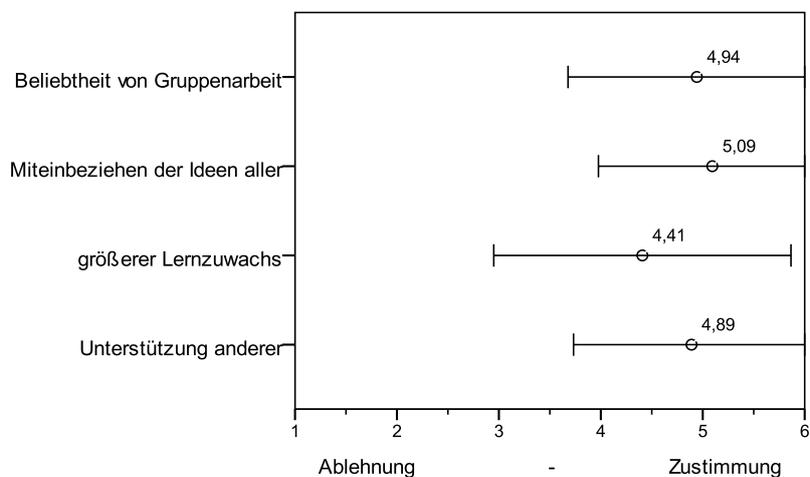


Abbildung 76: Präferenz für kooperative Lernformen (N=538)

Gendergerechter Unterricht

Die Einschätzung, inwiefern der PBSK-Unterricht gendergerecht ist, wurde getrennt für Mädchen und Burschen betrachtet. Diesbezüglich zeigen sich zum Teil bedeutsame Unterschiede. So empfinden Mädchen im stärkeren Ausmaß als Burschen, dass sie gleich behandelt werden wie Burschen, dass an sie die gleichen Leistungserwartungen gestellt werden wie an Burschen und, dass die Notenvergabe unabhängig vom Geschlecht stattfindet.

Ein gegensätzlicher Effekt zeigt sich bei den Schulregeln. So stimmen in diesem Bereich verstärkt die Burschen zu, dass es in ihrer Schule Regeln gibt, wie Mädchen und Burschen fair und respektvoll miteinander umgehen sollen.

Insgesamt gibt es eine (sehr) hohe Zustimmung zu einem geschlechtergerechten Unterricht. Das heißt Mädchen und Burschen fühlen sich in sämtlichen für den Unterricht relevanten Bereichen in hohem Maße gleich behandelt.

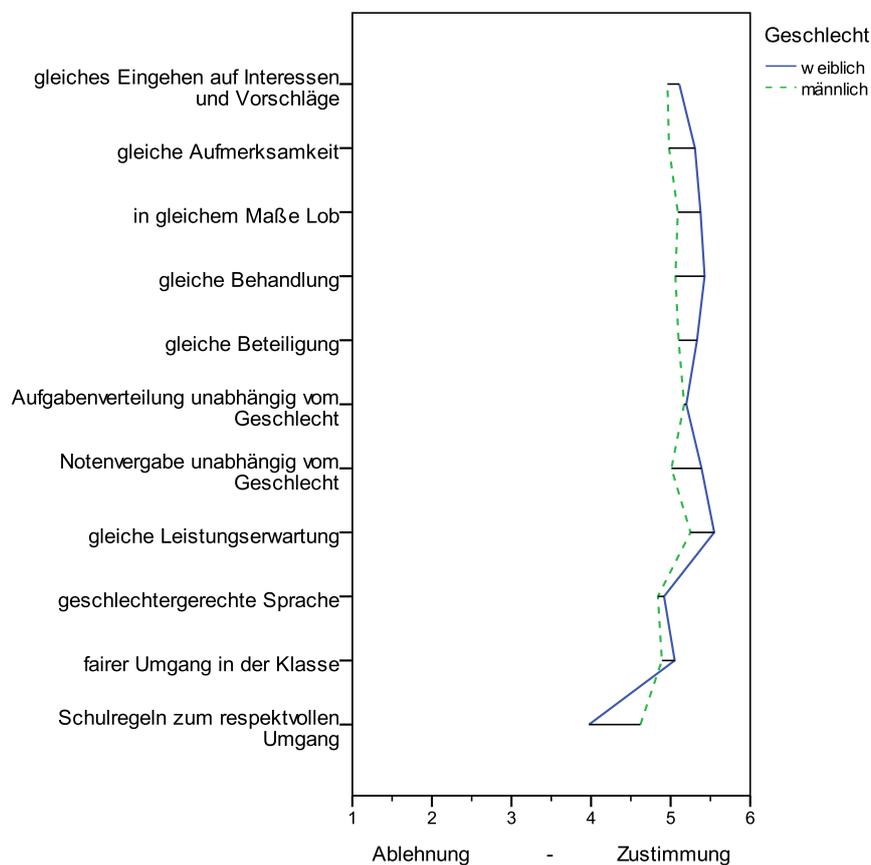


Abbildung 77: Vorliegen eines gendergerechten Unterrichts (Mädchen-Burschen-Vergleich)

Ein Vergleich zwischen den Schulformen HAK und HAS im Hinblick auf die Gendergerechtigkeit erbrachte ein paar Unterschiede zugunsten der HAK. So gehen nach Einschätzung der Schüler/innen die Mädchen und Burschen in der HAK fairer in der Klasse miteinander um, die Leistungserwartungen und Aufgabenverteilung sind in der HAK stärker unabhängig vom Geschlecht. In allen anderen Bereichen zeigen sich keine Unterschiede in der Genderfairness zwischen HAK und HAS.

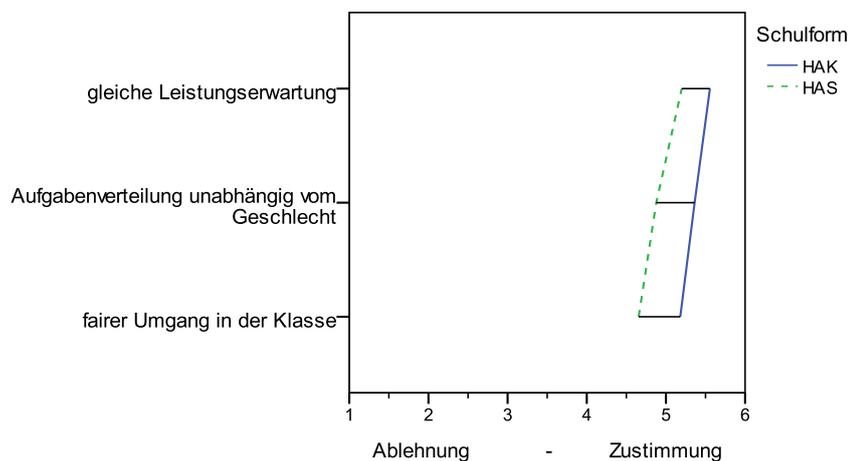


Abbildung 78: Vorliegen eines gendergerechten Unterrichts (Schulformen-Vergleich)

Beurteilung exemplarischer Unterrichtsstunden

Im Laufe des Schuljahrs 2010/2011 haben die Schüler/innen jeweils 3-4 Unterrichtsstunden anhand unterschiedlicher Kriterien beurteilt. Als Beurteilungskriterien wurden die Relevanz der Themen, die Interessantheit der Unterrichtsunterlagen, die Klarheit und Verständlichkeit des Unterrichts, die Zusammenarbeit mit den Mitschüler/inne/n, das Klassenklima und das Erleben von Spaß herangezogen. Zusätzlich wurden die Schüler/innen nach der Häufigkeit ihrer Beteiligung und des Einbringens von Vorkenntnissen, nach ihrem Lernzuwachs und einer Gesamtzufriedenheit mit der Unterrichtsstunde gefragt.

Anhand dieser Kriterien wurden insgesamt 57 Schulstunden seitens der Schüler/innen eingeschätzt. Diesbezüglich wurden 969 Beurteilungen von Unterrichtsstunden vorgenommen. Die Anzahl der Urteile pro Stunde variierte von 8 bis 34. Die große Spannbreite ergibt sich daraus, dass manche Klassen geteilt, manche Klassen in ihrer Gesamtheit unterrichtet wurden und, dass jeweils unterschiedlich viele Schüler/innen im Unterricht gefehlt haben.

Beurteilung der Stunden anhand unterschiedlicher Kriterien

Die unterschiedlichen Aspekte der Unterrichtsstunden werden von den Schüler/inne/n im Mittel gut beurteilt. Die Themen werden als wichtig, die Unterlagen als eher interessant erlebt. Der Unterricht ist klar und verständlich. Die Zusammenarbeit mit den Mitschüler/inne/n ist gut, das Klima in der Klasse angenehm. Insgesamt haben die Unterrichtsstunden den Schüler/inne/n Spaß gemacht.

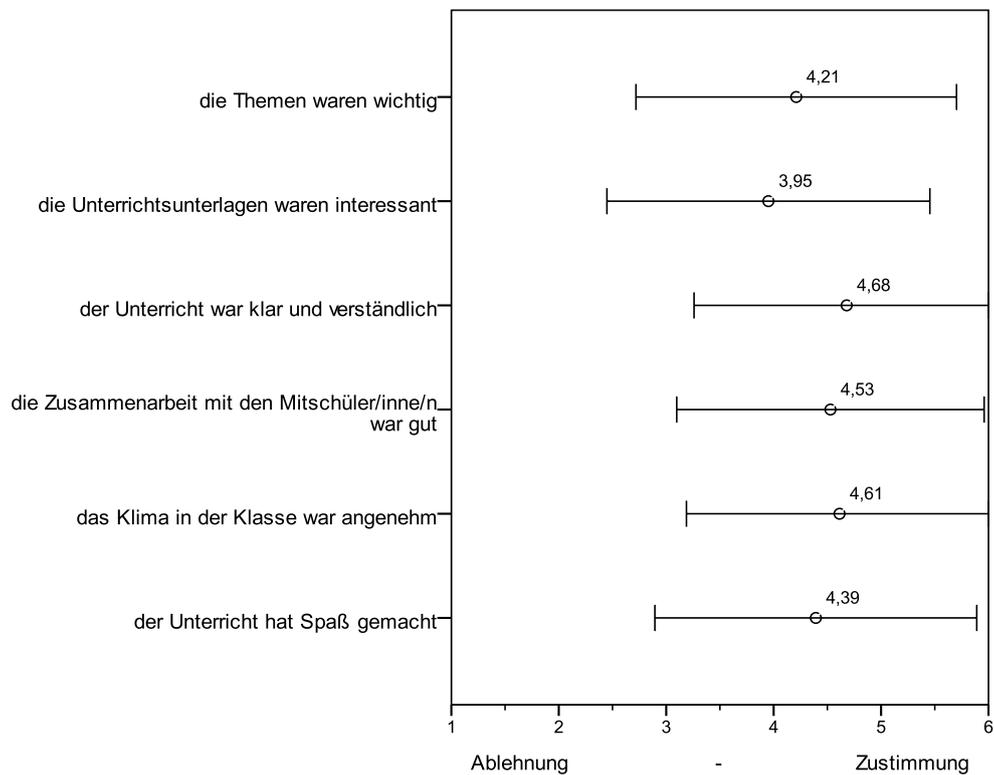


Abbildung 79: Beurteilung der Unterrichtsstunden durch die Schüler/innen (N=969)

Die Schüler/innen beteiligen sich häufig an den Unterrichtsstunden und können auch häufig ihre bisherigen Kenntnisse einbringen. Der Lernzuwachs durch die Unterrichtsstunden in PBSK wird von den Schüler/innen als hoch eingeschätzt. Insgesamt sind die Schüler/innen mit ihren PBSK-Stunden zufrieden.

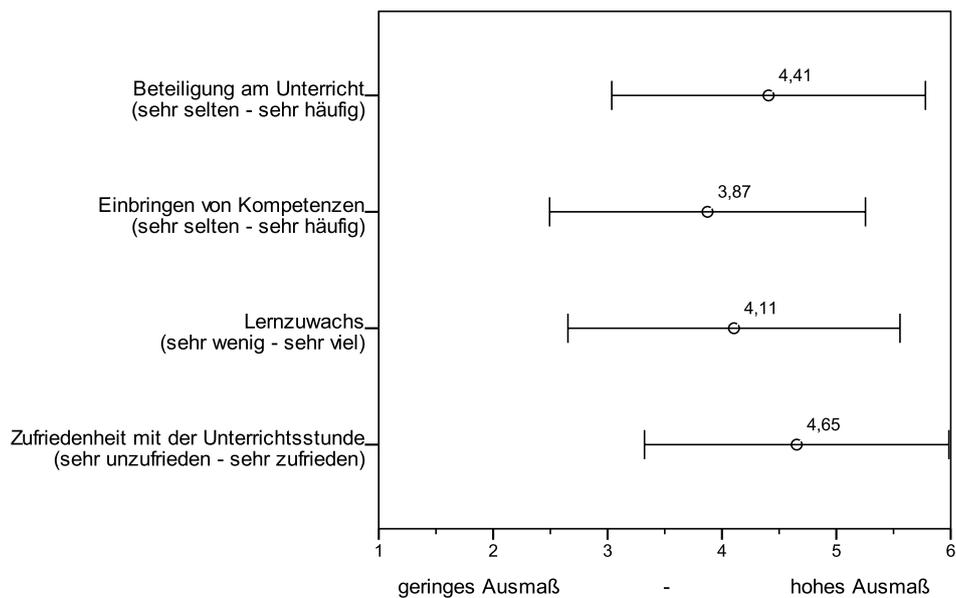


Abbildung 80: Beurteilung weiterer Unterrichtsaspekte durch die Schüler/innen (N=969)

Betrachtet man die beiden Schulformen HAK und HAS getrennt voneinander, so zeigt sich, dass Schüler/innen der HAS im Mittel die Unterrichtsstunden in allen einzelnen Kriterien etwas schlechter beurteilen als die Schüler/innen der HAK. Der größte Unterschied zeigt sich auf die Frage, wie klar und verständlich der Unterricht ist. Ihre Bewertungen liegen (gerade noch) im positiven Bereich.

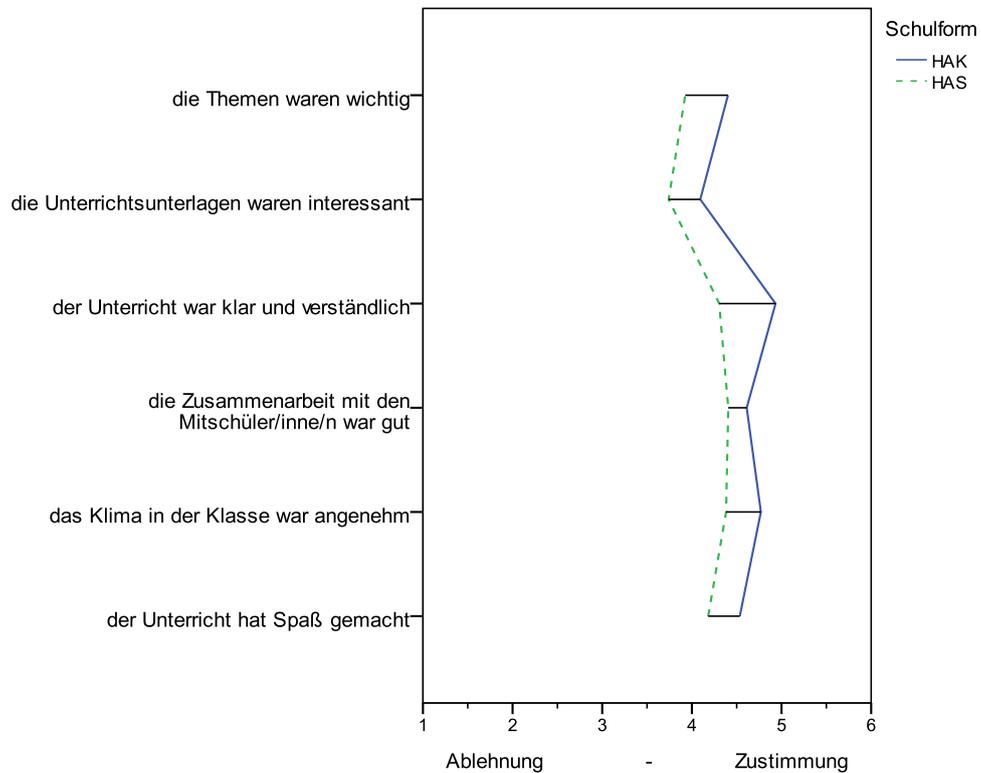


Abbildung 81: Beurteilung der Unterrichtsstunden getrennt für HAK und HAS (N=969)

Schüler/innen der HAK und HAS unterscheiden sich nicht bedeutsam in ihrer selbst eingeschätzten Beteiligung am Unterricht, der Häufigkeit, mit der sie ihre Vorkenntnisse einbringen und dem Lernzuwachs. Lediglich in der Zufriedenheit zeigen sich leichte Unterschiede dahingehend, dass diese in der HAS etwas geringer als in der HAK ist. Allerdings liegt die Zufriedenheit selbst in der HAS in einem eher hohen Bereich.

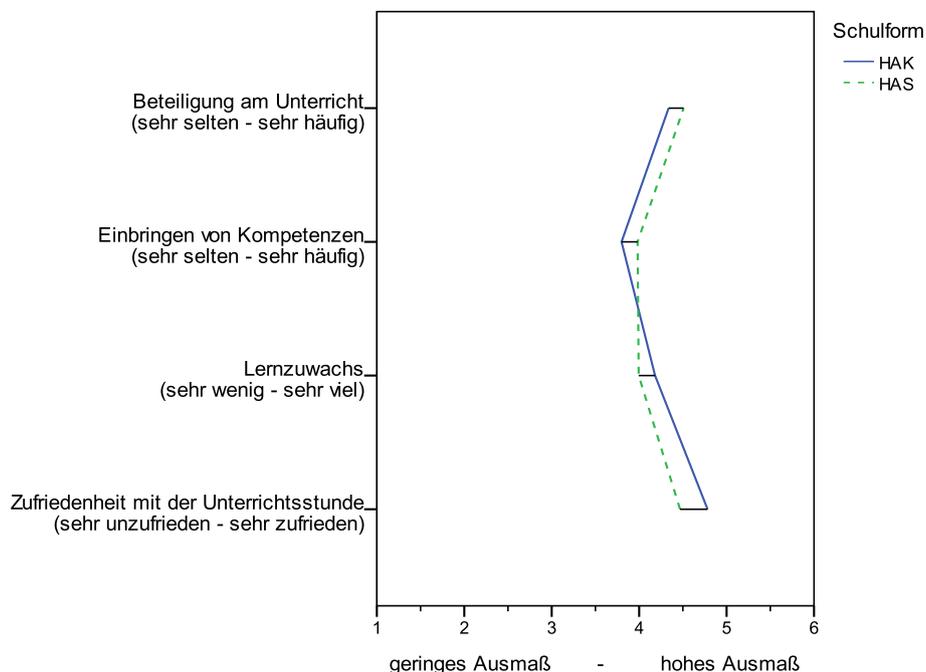


Abbildung 82: Beurteilung weiterer Unterrichtsaspekte getrennt für HAK und HAS (N=969)

Geschlechtsunterschiede in der Beurteilung der Unterrichtsstunden zeigen sich dahingehend, dass Mädchen die Zusammenarbeit mit den Mitschüler/inne/n ($M=4,70$; $s=1,392$) und das Klassenklima ($M=4,74$; $s=1,345$) noch etwas besser einschätzen als die Burschen ($M=4,28$; $s=1,454$ bzw. $M=4,44$; $s=1,526$) und, dass Mädchen ($M=4,51$; $s=1,456$) der Unterricht ein wenig mehr Spaß macht als den Burschen ($M=4,24$; $s=1,531$).

Hinsichtlich der Beteiligung am Unterricht, dem Einbringen von Kompetenzen, dem Lernzuwachs und schließlich der Zufriedenheit zeigen sich keine Geschlechtsunterschiede.

Einflussfaktoren auf den Lernzuwachs und die Gesamtzufriedenheit

In einem weiteren Schritt wurde untersucht, welche der erfassten Beurteilungskriterien der Unterrichtsstunden einen Einfluss auf den Lernzuwachs und auf die Gesamtzufriedenheit mit den Stunden haben.

Für den Lernzuwachs zeigte sich, dass Schüler/innen nach ihrer Einschätzung umso mehr in einer Unterrichtsstunde dazulernen (gereiht von „größter Einfluss“ bis „geringster Einfluss“),

- je wichtiger sie die Themen erachten,
- je häufiger sie zeigen können, wie viel sie schon können (Einbringen eigener Kompetenzen),

- je interessanter die Unterrichtsunterlagen sind,
- je klarer und verständlicher der Unterricht gestaltet ist,
- je besser die Zusammenarbeit mit den Mitschüler/inne/n ist und
- je mehr ihnen der Unterricht Spaß macht.

Mithilfe dieser sechs Einflussgrößen, die nach der Bedeutsamkeit ihres Einflusses gereiht sind können insgesamt 32 Prozent bzw. knapp ein Drittel der Varianz des Lernzuwachses in der Unterrichtsstunde erklärt werden.

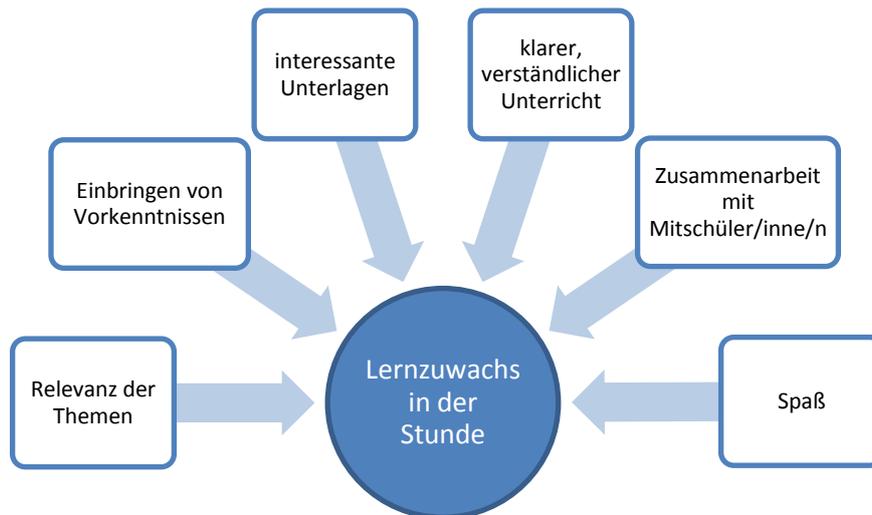


Abbildung 83: Einflussfaktoren auf den Lernzuwachs in den Unterrichtsstunden (N=969)

Schlussfolgerungen für die einzelnen Unterrichtsstunden: gerade um den Lernzuwachs der Schüler/innen zu steigern, ist es seitens der Lehrer/innen wesentlich, den Schüler/inne/n klar zu machen, warum die Themen, die sie lernen sollen, wichtig sind (Relevanz), an ihre bereits vorhandenen Kompetenzen anzuknüpfen, die Unterrichtsmaterialien ansprechend bzw. interessant und den Unterricht klar und verständlich zu gestalten.

Für die Gesamtzufriedenheit zeigte sich, dass die Schüler/innen mit den Unterrichtsstunden umso zufriedener sind (gereiht nach Ausmaß des Einflusses),

- je mehr ihnen der Unterricht Spaß macht,
- je mehr sie durch die Unterrichtsstunde dazu gelernt haben,
- je interessanter die Unterrichtsunterlagen sind und
- je häufiger sie zeigen können, was sie schon können.

Auch die Zufriedenheit mit der Unterrichtsstunde kann seitens der PBSK-Lehrer/inne/n positiv beeinflusst werden. Diesbezüglich ist es wichtig, dass sie den Unterricht so gestalten, dass er den Schüler/inne/n Spaß macht, die Schüler/innen ihre Vorkenntnisse einbringen können und sie etwas dazu lernen. Zudem sollten die Unterrichtsunterlagen interessant gestaltet sein.

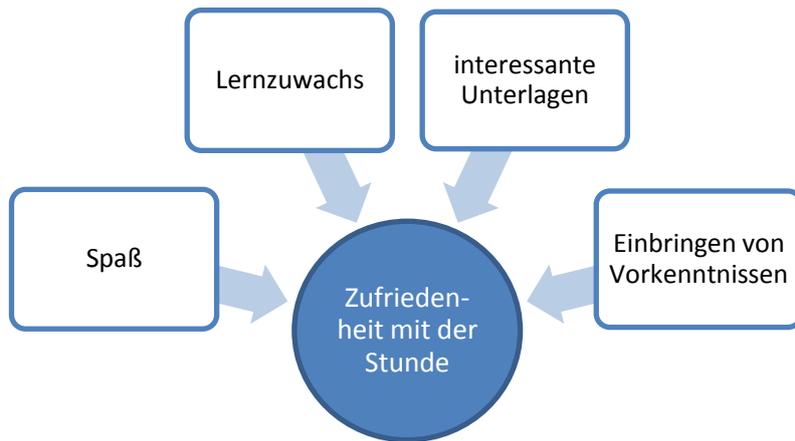


Abbildung 84: Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit mit den Unterrichtsstunden (N=969)

Übereinstimmung zwischen Schüler- und Lehrerurteilen

Es zeigen sich keine Übereinstimmungen in den Urteilen der Schüler/innen und PBSK-Lehrer/innen im Hinblick auf die Einschätzung der Wichtigkeit der Unterrichtsthemen, der Interessanztheit der Unterrichtsunterlagen und der Klarheit sowie Verständlichkeit des Unterrichts. All diese Aspekte werden von den Lehrer/inne/n deutlich besser eingeschätzt als von den Schüler/inne/n.

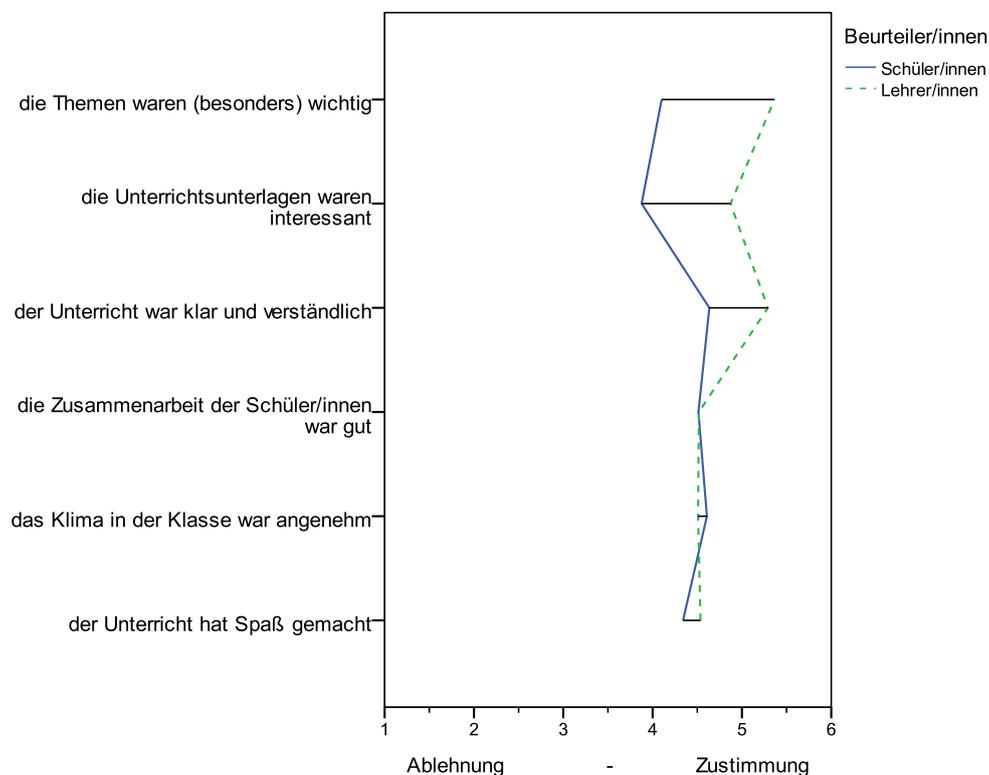


Abbildung 85: Beurteilung der Unterrichtsstunden (Schüler/innen-Lehrer/innen-Vergleich)

Keine Unterschiede zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n (s. Abbildung 85) bzw. eine mittlere bis hohe Übereinstimmung (s. nachfolgende Tabelle 14) zeigen sich in der Beurteilung der Zusammenarbeit der

Schüler/innen, der Beurteilung des Klassenklimas und der Bewertung, inwiefern der Unterricht Spaß gemacht hat. Das bedeutet, dass je besser die Schüler/innen ihre Zusammenarbeit einschätzen, je angenehmer sie das Klima in der Klasse erleben und mehr ihnen der Unterricht Spaß macht, desto eher empfinden die Lehrer/innen es auf die gleiche Art und Weise.

Tabelle 14

Übereinstimmung zwischen Schüler- und Lehrerurteile in der Beurteilung der Unterrichtsstunden (N=57)

	die Zusammenarbeit der Schüler/innen war gut	das Klima in der Klasse war angenehm	der Unterricht hat Spaß gemacht
Schüler/innen-Lehrer/innen-Übereinstimmung	+ (r =,377**; p=,008)	++ (r=,617**; p=,000)	++ (r=,460**; p=,001)

Anm.: + = mittlere positive Übereinstimmung, ++ = hohe positive Übereinstimmung

Hinsichtlich der Häufigkeit, in der sich Schüler/innen am Unterricht beteiligen und in der sie ihre bereits vorhandenen Kompetenzen in den Unterricht einbringen, zeigt sich, dass diese Häufigkeit von den PBSK-Lehrer/inne/n höher eingeschätzt wird als von den Schüler/inne/n selbst. Auch der Lernzuwachs der Schüler/innen wird von den Lehrer/inne/n höher eingeschätzt als von den Schüler/inne/n.

Hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Unterricht zeigt sich, dass Schüler/innen und Lehrer/innen mit den Unterrichtsstunden in gleichem Maße zufrieden sind.

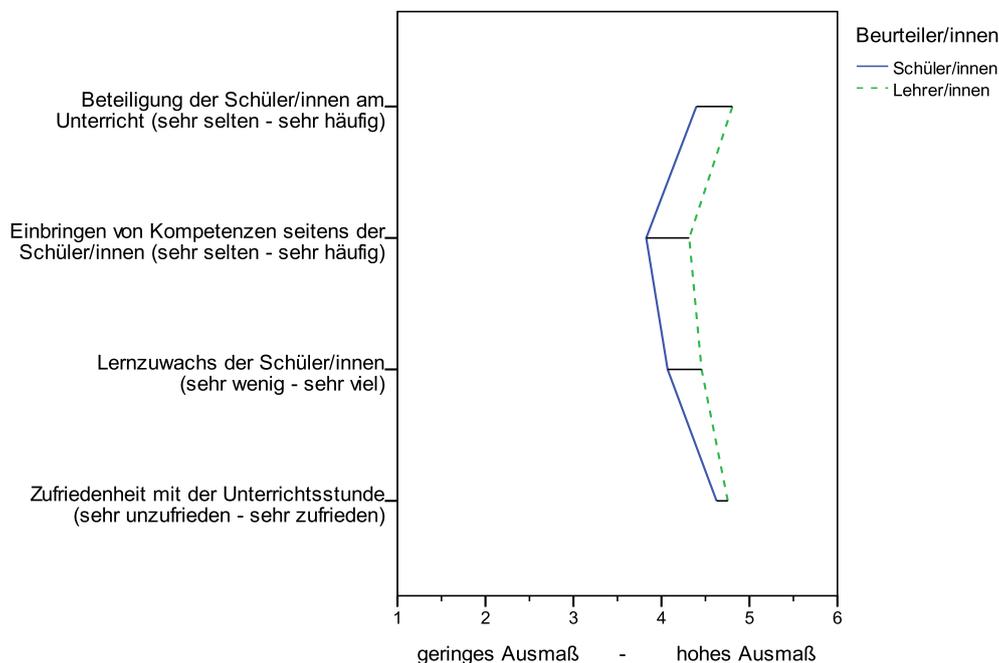


Abbildung 86: Weitere Beurteilungskriterien zu den Unterrichtsstunden (Schüler/innen-Lehrer/innen-Vergleich)

Obwohl Lehrer/innen anscheinend das Ausmaß an Beteiligung, Einbringen von Kompetenzen und Lernzuwachs seitens der Schüler/innen etwas überschätzen, zeigt sich dennoch eine hohe Überein-

stimmung zwischen den Schüler- und Lehrerurteilen. Das heißt, je höher die Beurteilung des Ausmaßes der Beteiligung der Schüler/innen, des Einbringens ihrer Kompetenzen und ihres Lernzuwachs seitens der Schüler/innen ausfällt, desto höher schätzen auch die Lehrer/innen das Ausmaß ein.

Zudem zeigt sich in hohem Ausmaß, dass je zufriedener die Schüler/innen mit dem Unterricht waren, desto zufriedener waren auch die Lehrer/innen.

Tabelle 15

Übereinstimmung zwischen Schüler- und Lehrerurteilen hinsichtlich weiterer Beurteilungskriterien zu den Unterrichtsstunden (N=57)

	Beteiligung der Schüler/innen	Einbringen von Kompetenzen	Lernzuwachs	Zufriedenheit
Schüler/innen-Lehrer/innen-Übereinstimmung	++ (r=,723**; p=,000)	++ (r=,807**; p=,000)	++ (r=,648**; p=,000)	++ (r=,707**; p=,000)

Anm.: ++ = hohe positive Übereinstimmung

Offene Antworten

Es wurden drei offene Fragen gestellt, bei denen die Schüler/innen ihre Meinungen ganz frei äußern konnten:

- Was hat dir besonders gut gefallen?
- Was hat dir weniger gut gefallen?
- Welche Verbesserungsvorschläge und Wünsche hast du?

Jeweils waren bis zu drei Nennungen möglich. Die Antworten der Schüler/innen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, d.h. zu inhaltlichen Kategorien bzw. Gruppen zusammengefasst und die Anzahl der Nennungen pro Kategorie ausgezählt.

Positive Aspekte

Insgesamt wurden von den Schüler/inne/n 825 positive Aspekte des PBSK-Unterrichts angeführt. Die meisten Äußerungen (45 Prozent bzw. 372 Nennungen) entfielen auf die im Unterricht eingesetzten Unterrichtsmethoden und -materialien. Vor allem Gruppenarbeiten (126 Nennungen), Spiele/Rätsel (60 Nennungen) und Referate/Präsentationen (32 Nennungen) wurden von den Schüler/inne/n als positiv erlebt.

Die am zweithäufigsten genannte Kategorie (18 Prozent) stellt das Unterrichtsklima mit 146 Nennungen dar. 71 Schüler/innen erfreute das angenehme, entspannte Unterrichtsklima. 52 Nennungen bezogen sich auf den Spaß am Lernen bzw. auf einen lustigen PBSK-Unterricht. Die restlichen 23 Nennungen hoben die Zusammenarbeit mit den Mitschüler/inne/n positiv hervor.

Mit 8 Prozent bzw. 7 Prozent der Äußerungen wurde die Lehrperson (70 Nennungen) bzw. die Kompetenz- und Autonomieunterstützung durch die Lehrperson (54 Nennungen) als positiver Aspekt des Unterrichts genannt.

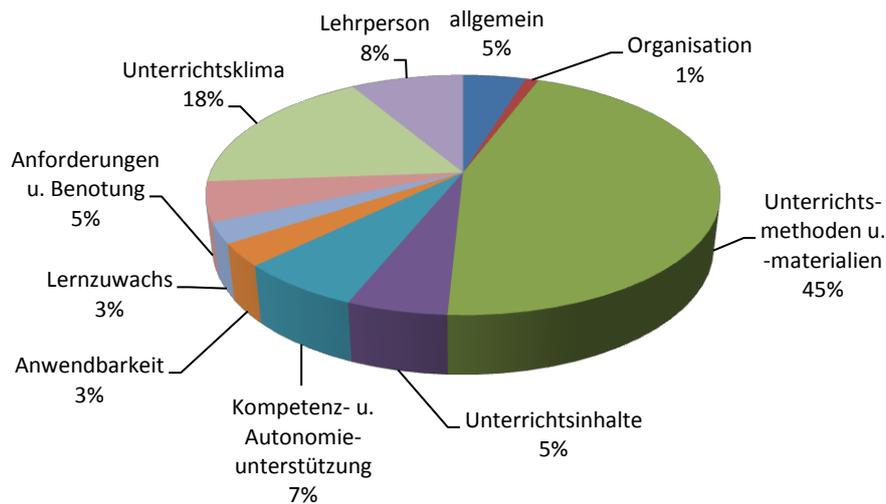


Abbildung 87: Besonders positive Unterrichtsaspekte (N=825)

Weniger beliebte Aspekte

Auf die Frage, was den Schüler/inne/n am PBSK-Unterricht weniger gefallen hat, wurden insgesamt 471 Nennungen abgegeben.

Mit 28 Prozent bzw. 134 Nennungen wurden am häufigsten die Unterrichtsmethoden und -materialien kritisch bewertet. Während zuvor 32 Nennungen Referate und Präsentationen positiv hervor gehoben haben, wurden von 49 Schüler/inne/n gerade diese Unterrichtsmethode als negativ erlebt. 23 Nennungen werteten hingegen Einzelarbeiten als weniger positiv. Dies ist in Übereinstimmung mit den zahlreichen Nennungen von Gruppenarbeit als beliebte Unterrichtsmethode.

Mit 16 Prozent bzw. 76 Nennungen wurde ein schlechtes Arbeits- und Unterrichtsklima erwähnt. Diesbezüglich wurde vor allem ein für Störung sorgendes Verhalten seitens der Mitschüler/innen angeführt wie z.B. lautes Tratschen oder Hinausrufen, gegenseitiges Unterbrechen und fehlende Aufmerksamkeit.

11 Prozent bzw. 52 Äußerungen waren allgemeine Kritiken am Unterricht. Diesbezüglich wurde der Unterricht v.a. generell als uninteressant und langweilig betitelt (36 Nennungen).

Zu 10 Prozent (47 Nennungen) wurden die Arbeitsaufträge der Lehrperson an die Schüler/innen kritisch betrachtet. Vor allem zu intensive Schreiarbeit (28 Nennungen) führte bei den Schüler/inne/n zu keiner Begeisterung.

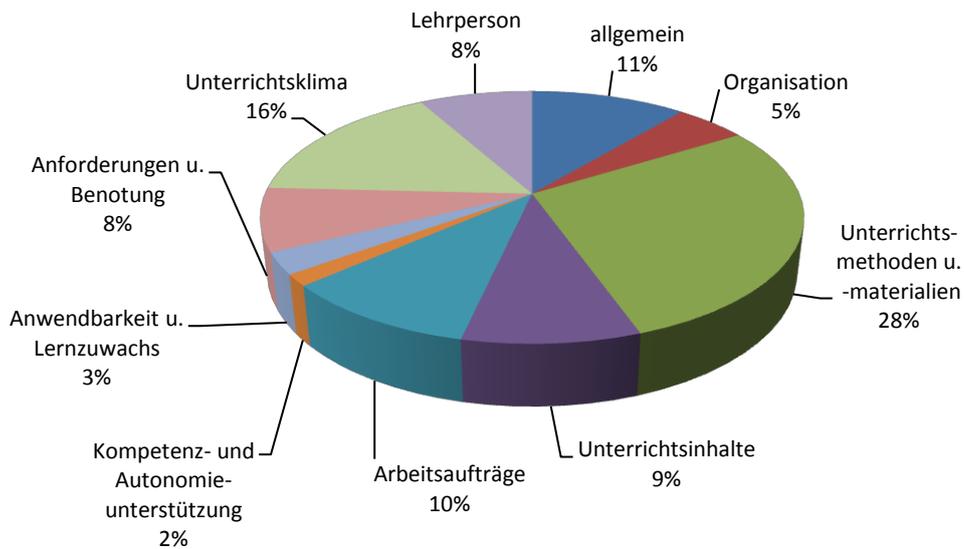


Abbildung 88: Weniger positive Unterrichtsaspekte (N=471)

Verbesserungsvorschläge

Insgesamt wurden von den Schüler/inne/n 389 Verbesserungsvorschläge gemacht.

Mit 47 Prozent entfielen die meisten Nennungen (184) auf den Bereich „Unterrichtsmethoden und -materialien“. 38 Schüler/innen wünschten sich mehr Gruppenarbeiten, 33 Schüler/innen mehr Spiele bzw. ein spielerischeres Lernen, 21 Schüler/innen würden gerne mehr Lehrausgänge bzw. Ausflüge unternehmen. 18 Schüler/innen wünschten sich eine verstärkte Nutzung von Computern und vom Internet im Unterricht.

9 Prozent bzw. 34 Nennungen richten sich auf ein besseres Arbeits- und Unterrichtsklima.

8 Prozent bzw. 32 Nennungen bezogen sich auf die Lehrperson. 9 Schüler/innen würden sich eine andere Lehrperson wünschen, 23 Schüler/innen würden eine bessere Klassenführung bzw. einen besseren Umgang der Lehrperson mit den Schüler/inne/n präferieren.

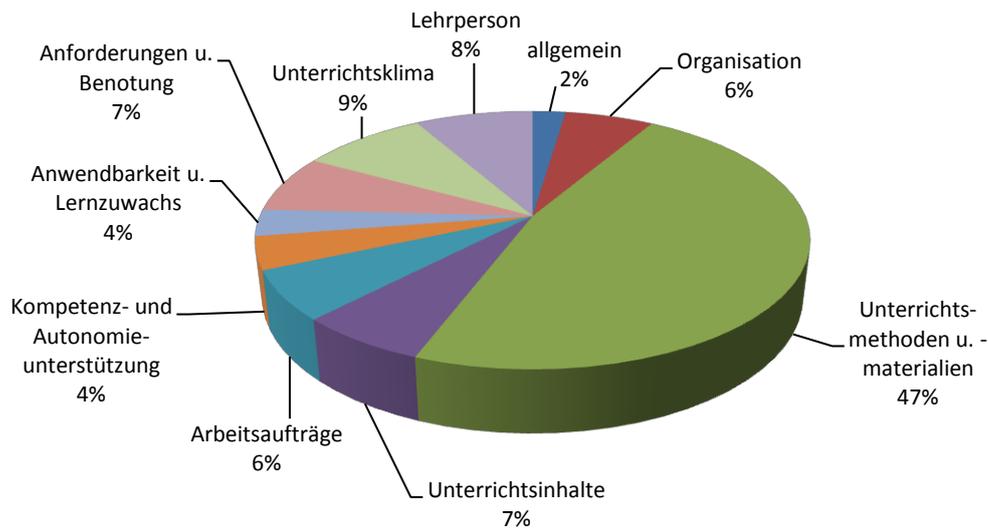


Abbildung 89: Verbesserungsvorschläge und Wünsche (N=389)

FAZIT zur Beurteilung des PBSK-Unterrichts

Die Schüler/innen schätzen die Kompetenzen ihrer PBSK-Lehrer/innen bedeutsam niedriger ein als diese selbst. Allerdings liegen die Einschätzungen in einem mittleren bis guten Bereich, womit man durchaus zufrieden sein kann.

Die Häufigkeit der Anwendung unterschiedlichster Unterrichtsmethoden variiert sehr stark zwischen den Klassen bzw. den Einschätzungen der Schüler/innen. Am häufigsten findet Frontalunterricht statt. Insgesamt scheint aber eine Methodenvielfalt in PBSK vorzuherrschen. Unterschiede zwischen den Schulformen in der Anwendung der Methoden zeigen sich nur in einem geringen Ausmaß. Interessanterweise schätzen die Schüler/innen jedoch die Häufigkeit der unterschiedlichen Unterrichtsmethoden (mit Ausnahme des Frontalunterrichts) deutlich niedriger ein als ihre Lehrer/innen. Grundsätzlich weisen die Schüler/innen eine hohe Präferenz für Gruppen- und Teamarbeiten auf.

Sowohl Mädchen als auch Burschen fühlen sich im PBSK-Unterricht im hohen Maße gleich behandelt (z.B. bei der Aufgabenverteilung, der Behandlung durch den/die Lehrer/in oder den Leistungserwartungen). Mädchen fühlen sich zum Teil sogar stärker gleich behandelt als Burschen. Zwischen den Schulformen zeigen sich leichte Unterschiede im gendergerechten Unterricht zugunsten der HAK.

Die Beurteilung exemplarischer Unterrichtsstunden fällt im Mittel gut aus. Die Schüler/innen lernen in PBSK viel dazu und sind mit den Unterrichtsstunden zufrieden. Im Schulartenvergleich zeigt sich, dass die Schüler/innen der HAK den Unterricht etwas besser beurteilen als die Schüler/innen der HAS und demnach auch mit dem Unterricht etwas zufriedener sind. Zudem beurteilen die Mädchen einzelne Unterrichtsaspekte etwas besser als die Burschen.

Vergleicht man die Urteile der Schüler/innen und der Lehrer/innen, so zeigt sich, dass von den Schüler/innen einige Unterrichtsaspekte (z.B. Relevanz der Themen, Interessantheit der Unterlagen, Klarheit und Verständlichkeit des Unterrichts) schlechter eingeschätzt werden als von den Lehrer/innen.

Für den Lernzuwachs in der Stunde und die Gesamtzufriedenheit konnten einige wesentliche Einflussfaktoren identifiziert werden, die von den Lehrer/innen (z.B. Relevanz der Themen, interessante

Unterlagen, klarer, verständlicher Unterricht) und den Schüler/inne/n (z.B. Einbringen von Vorkenntnissen, Zusammenarbeit mit den Mitschüler/inne/n) beeinflusst werden können.

Positive Aspekte des PBSK-Unterrichts sehen die Schüler/innen in erster Linie in den Unterrichtsmethoden, wobei Gruppenarbeiten, Spiele/Rätsel und Präsentationen am beliebtesten sind. Ebenso wird von den Schüler/inne/n ein angenehmes, entspanntes Unterrichtsklima sehr geschätzt.

Auch bei den weniger beliebten Unterrichtsaspekten stehen die Methoden an erster Stelle. Während zuvor Präsentationen von einigen Schüler/inne/n als positiv hervor gehoben wurden, werden gerade diese von anderen Schüler/inne/n als negativ erlebt. Ebenso erfreut sich Einzelarbeit geringer Beliebtheit. Als negativ werden zudem ein schlechtes Arbeits- und Unterrichtsklima, eine zu langweilige und uninteressante Unterrichtsgestaltung und manche Arbeitsaufträge erlebt.

Bei den Verbesserungsvorschlägen stehen ebenso die Unterrichtsmethoden klar im Vordergrund. So wünschen sich viele Schüler/innen mehr Gruppenarbeiten, Spiele bzw. spielerisches Lernen und Lehrausgänge.

5.4.3 Persönliche Einschätzungen und Kompetenzen im Rahmen von PBSK

Nutzen guter sozialer und personaler Kompetenzen

Sozialen und personalen Kompetenzen wird seitens der Schüler/innen ein hoher bis sehr hoher Nutzen beigemessen. Dies ist für alle für Schüler/innen aktuell und zukünftig relevanten Lebensbereiche – Schule, Alltag, Beruf, weiterführende Ausbildungen – der Fall.

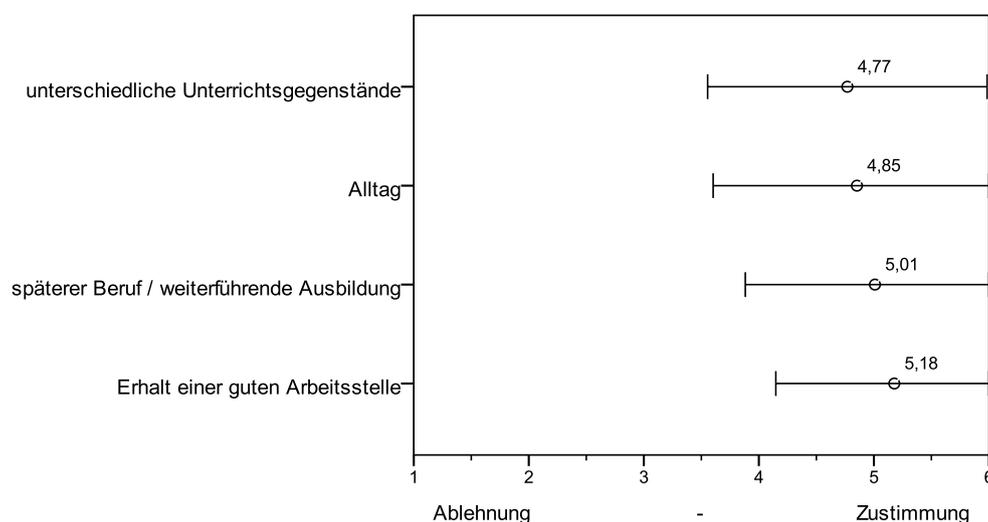


Abbildung 90: Nutzen guter sozialer und personaler Kompetenzen (N=538)

Zwischen den Schulformen HAK und HAS zeigen sich keine bedeutsamen bzw. praktisch relevanten Unterschiede in der Einschätzung des Nutzens guter sozialer und personaler Kompetenzen.

Es ergeben sich auch keine Geschlechtsunterschiede in der Einschätzung des Nutzens der Kompetenzen.

Der Vergleich mit den Lehrereinschätzungen offenbart folgendes Bild: Schüler/innen schätzen den Nutzen guter sozialer und personaler Kompetenzen für unterschiedliche Unterrichtsgegenstände, für den Alltag und für den späteren Beruf bzw. weiterführende Ausbildungen geringer ein als PBSK-Lehrer/innen, die schon mehr Berufserfahrung haben und demnach den Nutzen bzw. die Anforderungen wahrscheinlich besser einschätzen können. Lediglich der Nutzen für den Erhalt einer guten Arbeitsstelle wird von Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n gleich hoch eingeschätzt.

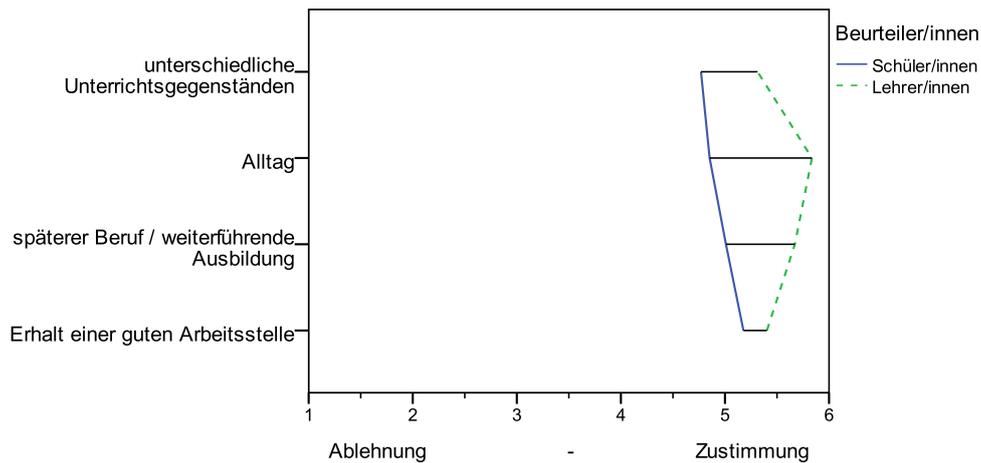


Abbildung 91: Nutzen guter sozialer und personaler Kompetenzen (Schüler/innen-Lehrer/innen-Vergleich)

Art der Kompetenzförderung

Die Schüler/innen stimmen im hohen Ausmaß zu, dass die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in jedem Unterrichtsgegenstand stattfinden soll. Gleichzeitig bzw. als Ergänzung wird sehr wohl auch die Förderung in einem eigenen Gegenstand – wie PBSK – gewünscht. Der Aussage, man könne soziale und personale Fähigkeiten in der Schule nicht fördern, wird im Mittel weder zugestimmt noch wird sie abgelehnt.

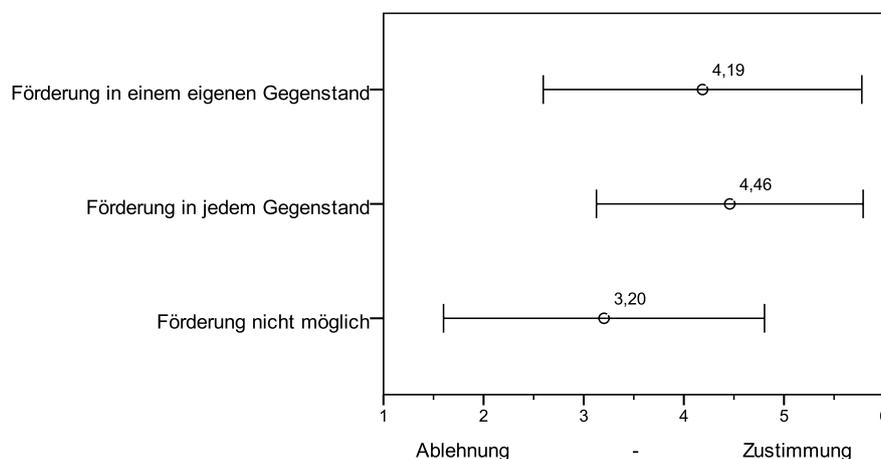


Abbildung 92: Art der Kompetenzförderung (N=538)

Unterschiede zwischen HAK und HAS zeigen sich in der Beurteilung, ob die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule überhaupt möglich ist. Während Schüler/innen der HAK der Aussage, man könne die Kompetenzen in der Schule nicht vermitteln, widersprechen ($M=2,98$; $s=1,645$), zeigen HAS-Schüler/innen dahingehend weder Zustimmung noch Ablehnung ($M=3,51$; $s=1,485$).

Zusätzlich zeigen sich Unterschiede zwischen den Urteilen von Mädchen und Burschen. Mädchen ($M=4,61$; $s=1,271$) stimmen stärker als Burschen ($M=4,27$; $s=1,390$) zu, dass soziale und personale Kompetenzen in jedem Unterrichtsgegenstand vermittelt werden sollten. Zudem tendieren Mädchen auch dazu ($M=4,31$; $s=1,560$) stärker als Burschen ($M=4,03$; $s=1,620$; Skala jeweils von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“) zuzustimmen, dass soziale und personale Kompetenzen in einem eigenen Gegenstand – wie PBSK – unterrichtet werden sollten.

Der Vergleich der Meinungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen hinsichtlich der Art der Kompetenzförderung zeigt folgendes Bild: Sowohl PBSK-Lehrer/innen als auch das Lehrerkollegium stimmen deutlich stärker zu als die Schüler/innen, dass die Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen in einem eigenen Gegenstand stattfinden sollte. Im Hinblick auf die Förderung der Kompetenzen in jedem Gegenstand sind die Meinungsunterschiede zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen noch größer.

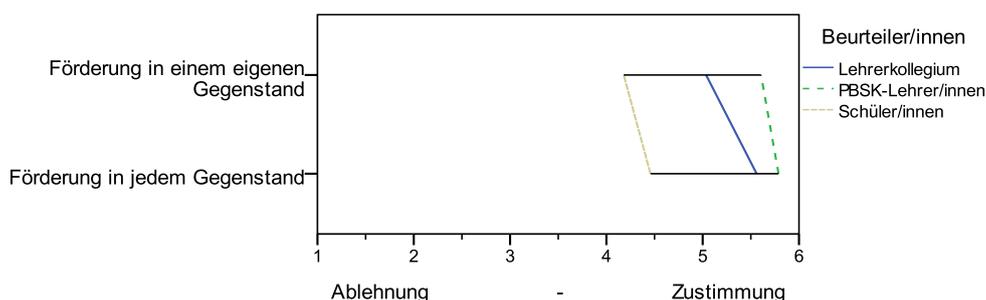


Abbildung 93: Art der Kompetenzförderung (Schüler/innen-Lehrer/innen-Vergleich)

Persönliche Wichtigkeit der Kompetenzen

Den Schüler/inne/n ist es sehr wichtig, über hohe soziale und personale Kompetenzen zu verfügen. Dementsprechend ist es ihnen auch wichtig, soziale und personale Kompetenzen in der Schule zu erwerben. Schüler/innen erkennen somit anscheinend den Wert dieser beiden Fähigkeitsbereiche.

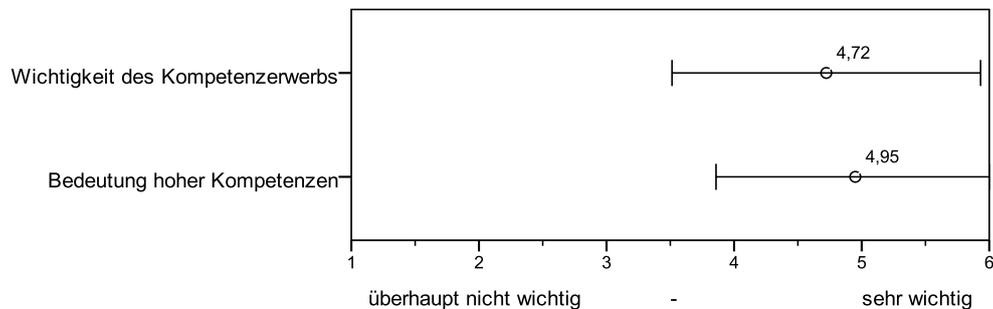


Abbildung 94: Persönliche Wichtigkeit sozialer und personaler Kompetenzen (N=538)

Ein Vergleich zwischen den Schulformen zeigt, dass es Schüler/inne/n der HAK (M=5,11; s=1,060) etwas wichtiger ist als Schüler/inne/n der HAS (M=4,74; s=1,069; Skala von „1=überhaupt nicht wichtig“ bis „6=sehr wichtig“), über hohe soziale und personale Kompetenzen zu verfügen.

Weder in der Wichtigkeit des Kompetenzerwerbs noch in der Bedeutung selbst hohe soziale und personale Kompetenzen zu besitzen, zeigen sich Geschlechtsunterschiede. Das bedeutet, dass es für Mädchen und Burschen gleich wichtig ist, soziale und personale Kompetenzen zu erwerben bzw. ein hohes Ausmaß von diesen Kompetenzen aufzuweisen.

Erwartungen und Wichtigkeit der Lerninhalte

Die Erwartungen der Schüler/innen in unterschiedlichen sozialen und personalen Kompetenzen etwas zu lernen sind hoch – allen voran in den Bereichen Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, angemessenes Auftreten, Selbstbewusstsein und Verantwortung.

Schüler/innen der HAK und Schüler/innen der HAS unterscheiden sich insgesamt nicht im Ausmaß ihrer Erwartungen. Allerdings zeigen sich geringe Geschlechtsunterschiede dahingehend, dass Mädchen (M=4,45; s= ,900) insgesamt etwas höhere Erwartungen hinsichtlich des Lernzuwachses haben als Burschen (M=4,12; s=,858; Skala von „1=sehr wenig“ bis „6=sehr viel“).

Danach gefragt, wie wichtig es den Schüler/inne/n ist, in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen in PBSK etwas zu lernen, zeigt sich, dass die Wichtigkeit sogar noch über den Erwartungen liegt. Besonders wichtig ist es den Schüler/inne/n in den folgenden Bereichen etwas zu lernen: angemessenes Auftreten, Selbstbewusstsein, Kommunikations-, Team- und Präsentationsfähigkeit.

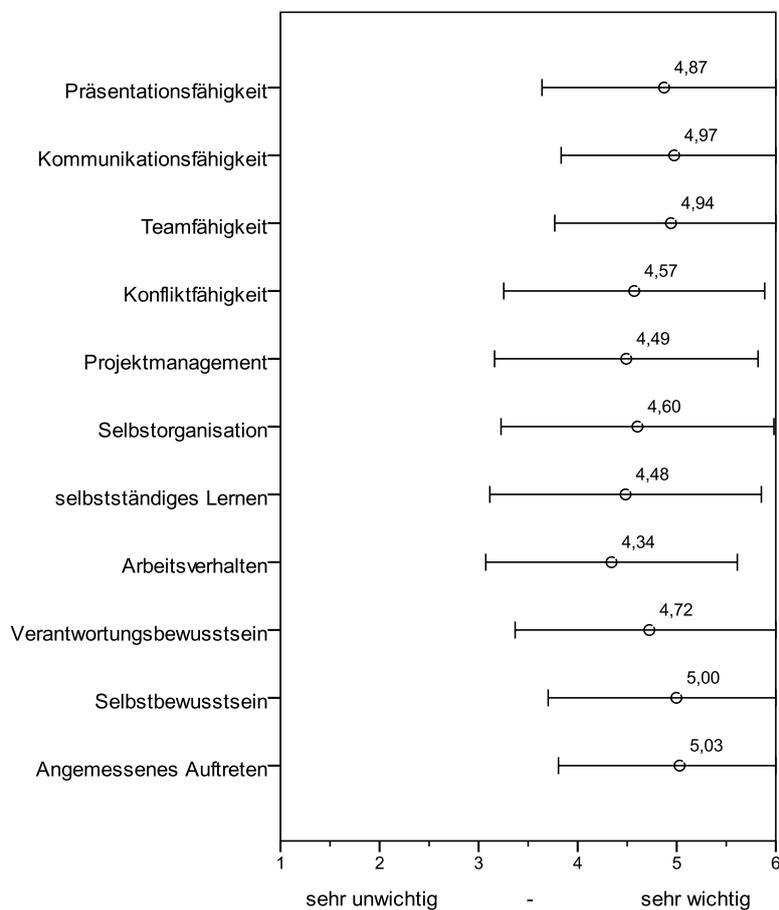


Abbildung 95: Wichtigkeit des Erwerbs von sozialen und personalen Kompetenzen (N=326)

Sowohl zwischen den Schulformen als auch zwischen den Geschlechtern zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede in der Einschätzung der persönlichen Wichtigkeit des Erwerbs sozialer und personaler Kompetenzen in PBSK.

Lernziele

Den Schüler/inne/n ist es im PBSK-Unterricht sehr wichtig, vor allem etwas Sinnvolles und neue Inhalte und Kompetenzen zu (er)lernen. Ihnen ist es zudem sehr wichtig, dass sie die Lerninhalte wirklich verstehen. Ein weiterer wichtiger Grund in PBSK zu lernen und sich anzustrengen ist, nach der Schule eine gute Arbeitsstelle zu bekommen.

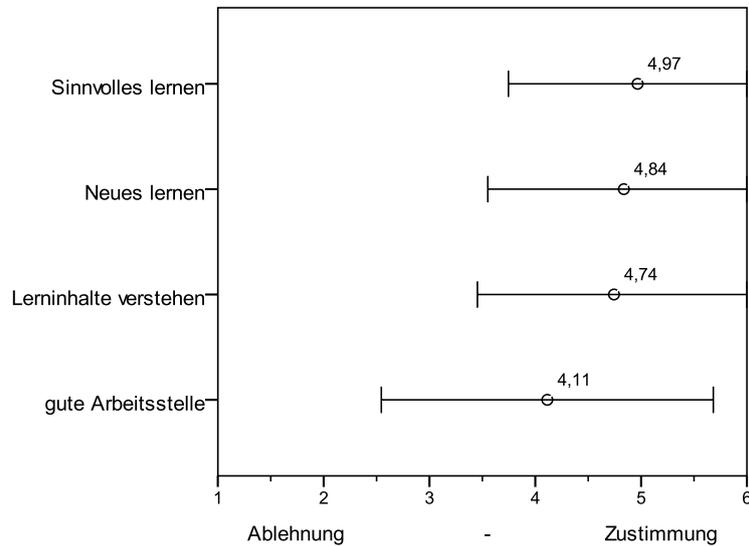


Abbildung 96: Lernziele im Rahmen des PBSK-Unterrichts (N=538)

Geringe Unterschiede hinsichtlich der Lernziele konnten zwischen Handelsakademien und Handelsschulen gefunden werden. Schüler/inne/n der HAK ($M=5,16$; $s=1,136$) ist es wichtiger wirklich etwas Sinnvolles zu lernen als Schüler/inne/n der HAS ($M=4,67$; $s=1,292$; Skala von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“). Demnach ist es ihnen noch wichtiger als ihren Kolleg/inn/en in der HAS, dass sie denn Sinn, warum sie etwas lernen, erkennen können.

Zwischen Mädchen und Burschen zeigen sich keine Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes unterschiedlicher Lernziele.

Unterrichtserleben

Die Schüler/innen empfinden den Unterricht als interessant. Zudem geben sie an, dass ihnen der PBSK-Unterricht Spaß macht und ihnen gefällt. Dementsprechend haben die Schüler/innen Lust, sich am Unterricht zu beteiligen. Der Frage, ob der Unterricht langweilig ist, wird im Mittel weder zugestimmt noch widersprochen.

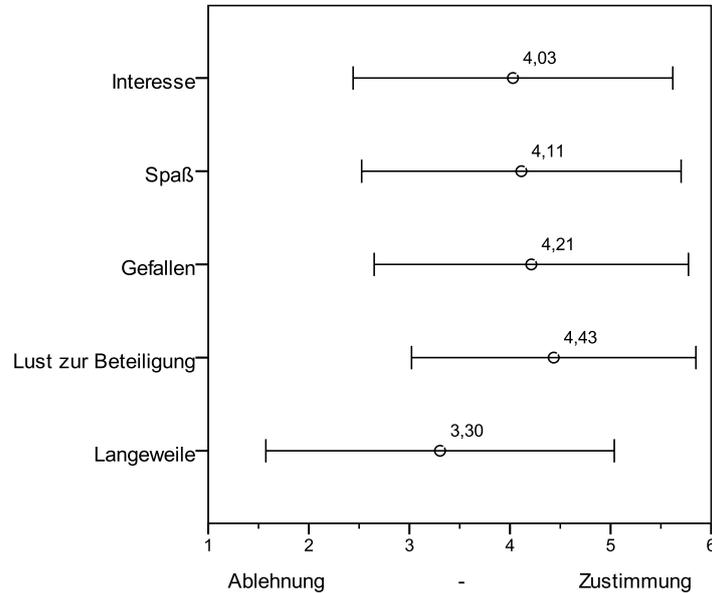


Abbildung 97: Emotionales Erleben des PBSK-Unterrichts (N=538)

Im Unterrichtserleben zeigen sich weder zwischen den beiden Schulformen noch zwischen Mädchen und Burschen Unterschiede. Folglich wird der Unterricht von Mädchen und Burschen in der HAK und HAS gleich erlebt.

Der Vergleich zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen in der Einschätzung des Schülererlebens im PBSK-Unterricht macht deutlich, dass Lehrer/innen das Interesse der Schüler/innen, ihren Spaß und ihre Lust, sich am Unterricht zu beteiligen, durchgängig überschätzen.

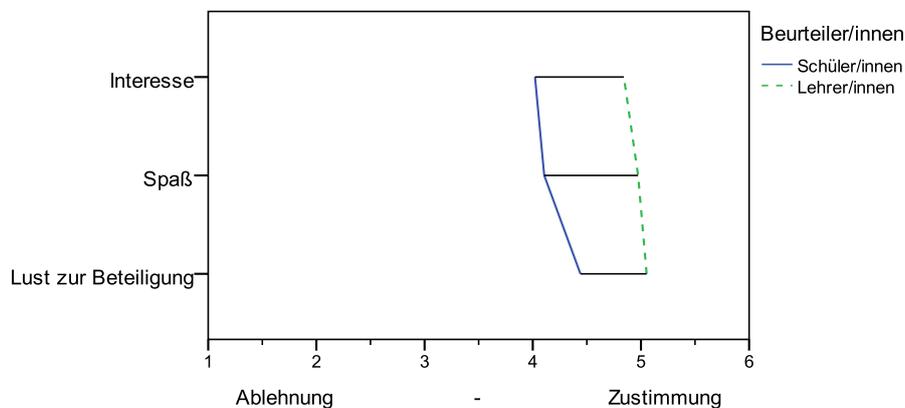


Abbildung 98: Emotionales Schülererleben (Schüler/innen-Lehrer/innen-Vergleich)

Anstrengung und persönliche Bedeutung von Erfolg

Die Schüler/innen stimmen im hohen Maße zu, dass sie sich darum bemühen, im Unterricht alles so gut wie möglich zu machen und alles zu verstehen. Ihnen ist es auch wichtig, im PBSK-Unterricht gut zu sein.

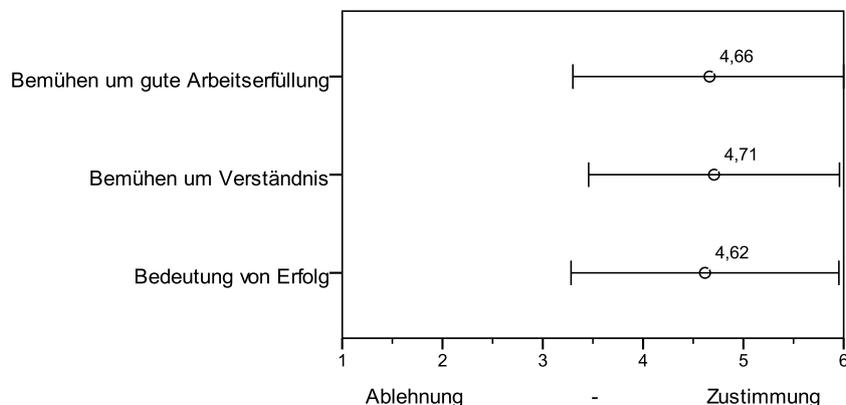


Abbildung 99: Eigene Anstrengung in PBSK und Bedeutung von Erfolg (N=538)

Im Hinblick auf das Bemühen der Schüler/innen und der persönlichen Bedeutung von Erfolg zeigen sich weder Unterschiede zwischen den Schulformen HAK und HAS noch zwischen Mädchen und Burschen.

Der Vergleich zwischen der Einschätzung des Bemühens bzw. der Anstrengung und der Bedeutung von Erfolg durch die Schüler/innen und durch die Lehrer/innen erbrachte keine Unterschiede.

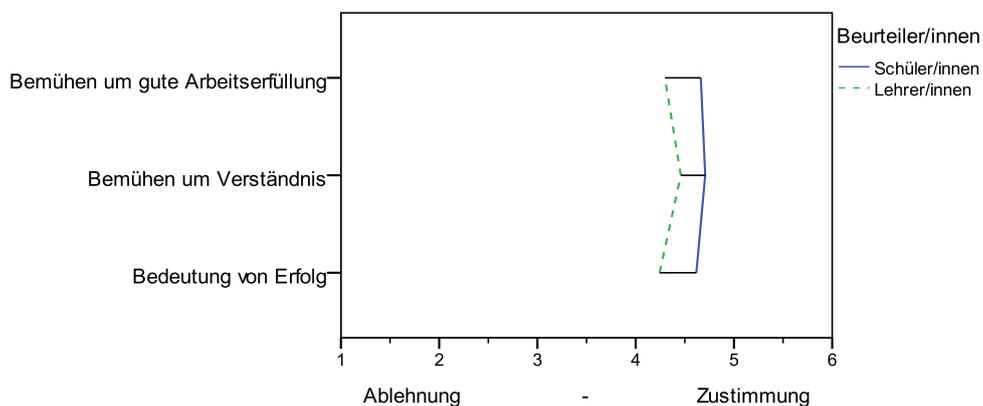


Abbildung 100: Eigene Anstrengung in PBSK und Bedeutung von Erfolg (Schüler/innen-Lehrer/innen-Vergleich)

Benotung und Anforderungen

Auf die Frage, welche Note die Schüler/innen auf ihre letzte Prüfung bzw. ihren letzten Test bekommen haben, zeigt sich, dass mit Abstand am meisten „Sehr gut“ vergeben wurden. Die Häufigkeiten von „Gut“, „Befriedigend“, „Genügend“ und „Nicht genügend“ nimmt ab, je schlechter die Note wird.

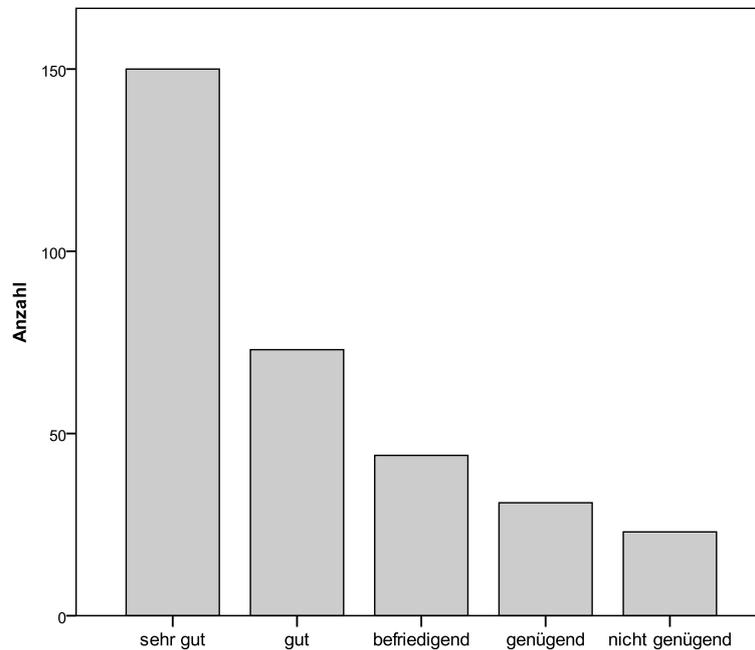


Abbildung 101: Häufigkeiten der vergebenen Noten auf die letzte Prüfung/den letzten Test (N=538)

Die Noten der Schüler/innen in PBSK im Halbjahrzeugnis differenzieren im geringeren Ausmaß als die Noten der Schüler/innen auf die letzte Prüfung bzw. den letzten Test. So gibt es kaum noch „Genügend“ oder „Nicht genügend“. Mit Abstand am häufigsten haben die Schüler/innen ein „Sehr gut“ erhalten.

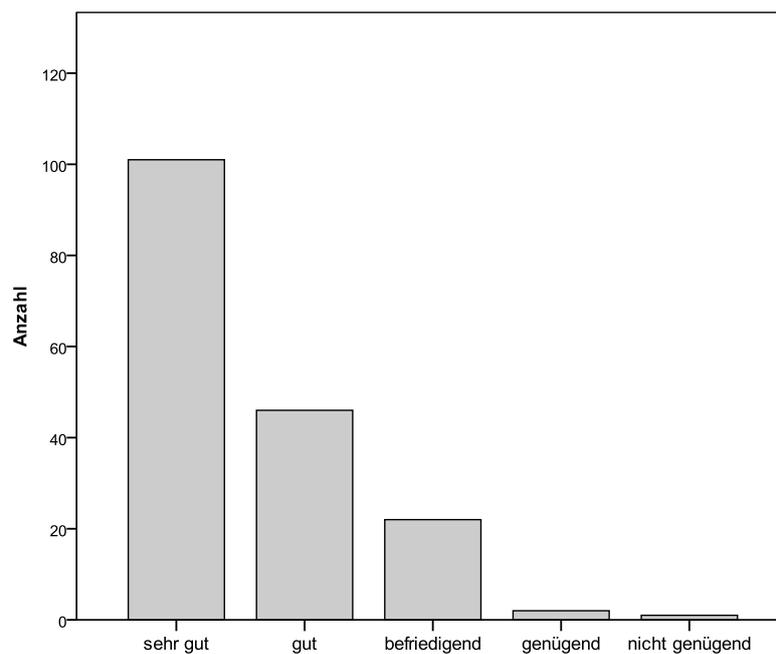


Abbildung 102: Häufigkeiten der vergebenen Noten im Halbjahrzeugnis (N=326)

In beiden Fällen – der Note auf die letzte Prüfung/den letzten Test und der Note im Halbjahreszeugnis – haben die Schüler/innen der HAK etwas bessere Noten als jene der HAS.

Hinsichtlich der gewünschten Note bzw. der Frage, welche Note die Schüler/innen gerne in PBSK erreichen möchten, zeigt sich, dass Schüler/innen der HAK ein höheres Anspruchsniveau haben und sich daher im Mittel bessere Noten wünschen als Schüler/innen der HAS.

Zwischen den Geschlechtern zeigen sich keine Unterschiede in den Noten auf die letzte Prüfung bzw. den letzten Test und hinsichtlich des eigenen Anspruchsniveaus (gewünschte Note), aber Mädchen haben im Mittel bessere Noten im ersten Halbjahr als Burschen.

Knapp mehr als die Hälfte der Schüler/innen gibt an, außerhalb des Unterrichts weniger als eine Stunde für den Unterricht zu investieren. Zu diesen außerunterrichtlichen Tätigkeiten zählen u.a. die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsstunden, die Erledigung von Hausaufgaben und das Lernen für Prüfungen und Tests. 37 Prozent der Schüler/innen beanspruchen durchschnittlich zwischen einer Stunde und zwei Stunden, während lediglich 10 Prozent mehr als zwei Stunden wöchentlich für PBSK außerhalb der Unterrichtszeit aufbringen.

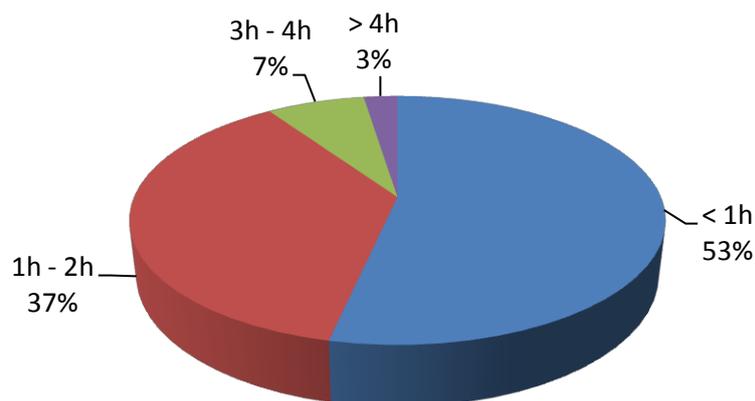


Abbildung 103: Durchschnittliche Wochenarbeitszeit für PBSK außerhalb des Unterrichts (N=538)

Hinsichtlich der durchschnittlichen Stundenanzahl außerhalb des Unterrichts zeigen sich geringe Unterschiede zwischen Handelsschulen und Handelsakademien dahingehend, dass Schüler/innen der HAS etwas mehr Zeit außerhalb des Unterrichts investieren ($M=1,33$; $s=1,761$) als Schüler/innen der HAK ($M=,981$; $s=1,503$; Angabe in Stunden). Zwischen Mädchen und Burschen besteht kein Unterschied im aufgewendeten Stundenausmaß außerhalb des Unterrichts.

Dieser zeitliche Aufwand, den Schüler/innen für PBSK außerhalb des Unterrichts erbringen müssen, wird von ihnen als angemessen beurteilt. Die Anforderungen in Tests und Prüfungen (die nicht allzu oft als Bewertungsmethoden eingesetzt werden, s. Bewertungsmethoden) erscheinen den Schüler/inne/n als leicht. Die Transparenz der Benotung ist hoch, d.h. die Lehrer/innen vermitteln den Schüler/inne/n klar, wie ihre Noten zustande kommen. Die Beurteilung wird insgesamt als gerecht erlebt.

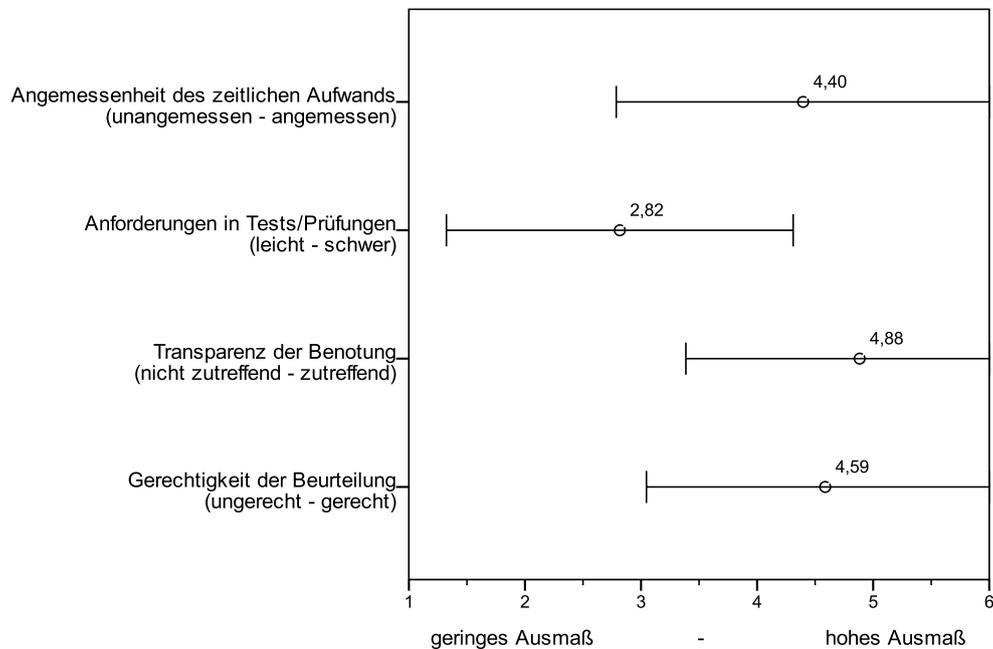


Abbildung 104: *Einschätzung der Anforderungen und der Benotung (N=538)*

Unterschiede in den Schulformen HAK und HAS zeigen sich folgendermaßen:

Der zeitliche Aufwand, der ohnehin nicht hoch ist und in der HAK geringer als in der HAS zu sein scheint, wird in der HAK ($M=4,57$; $s=1,614$) als angemessener beurteilt als in der HAS ($M=4,16$; $s=1,570$; Skala von „1=unangemessen“ bis „6=angemessen“).

Die Anforderungen in Tests und Prüfungen werden in der HAK ($M=2,58$; $s=1,467$) als leichter beurteilt als in der HAS ($M=3,14$; $s=1,483$; Skala von „1=leicht“ bis „6=schwer“), wobei die Anforderungen generell nicht so hoch liegen.

HAK-Schüler/innen ($M=4,76$; $s=1,592$) empfinden die Bewertung als gerechter als HAS-Schüler/innen ($M=4,37$; $s=1,445$; Skala von „1=ungerecht“ bis „6=gerecht“), wobei die Gerechtigkeitseinschätzung generell in einem guten Bereich liegt.

Keine Unterschiede zeigen sich in der Transparenz der Benotung.

Geschlechtsunterschiede können keine festgestellt werden.

Fähigkeitsselbstkonzept in PBSK

Das Fähigkeitsselbstkonzept erfragt die persönliche Einschätzung der eigenen Kompetenzen in einem Fach, z.B. wie leicht sich Schüler/innen mit Hausaufgaben, Prüfungen bzw. insgesamt im Fach tun. Zudem erfasst es, ob Schüler/innen sich eher zu den schwächeren oder besseren Schüler/inne/n innerhalb eines Fachs zählen.

Für PBSK zeigt sich, dass die Schüler/innen sich eher leicht tun, d.h. ein gutes bzw. hohes Fähigkeitsselbstkonzept besitzen. Die Schüler/innen zählen sich auch eher zu den besseren Schüler/inne/n.

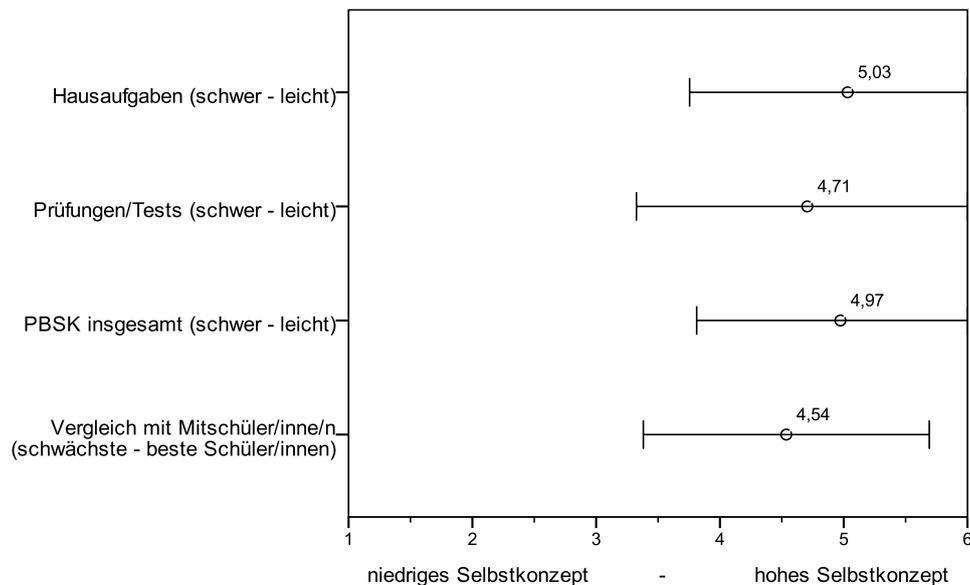


Abbildung 105: Fähigkeitsselbstkonzept in PBSK (N=538)

Unterschiede zwischen den Schulformen liegen im folgenden Maße vor: PBSK fällt nach eigener Einschätzung den Schüler/inne/n der HAK (M=5,16; s=1,058) insgesamt leichter als den Schüler/inne/n der HAS (M=4,75; s=1,242). Zudem zeigt sich, dass Schüler/innen der HAK (M=4,75; s=1,141) sich im Mittel zu den besseren Schüler/inne/n zählen als Schüler/innen der HAS (M=4,25; s=1,118; Skala jeweils von „1=schwer“ bis „6=leicht“).

Geschlechtsunterschiede zeigen sich im Bereich der Hausübungen. Hausaufgaben fallen den Mädchen (M=5,18; s=1,165) leichter als den Burschen (M=4,84; s=1,397; Skala von „1=schwer“ bis „6=leicht“). Zudem zählen Mädchen (M=4,65; s=1,126) sich in PBSK im Mittel zu den besseren Schüler/inne/n als dies Burschen (M=4,39; s=1,185; Skala von „1=schwächste Schüler/innen“ bis „6=beste Schüler/innen“) tun.

Wertschätzung

Hinsichtlich der Wertschätzung für den Unterrichtsgegenstand PBSK zeigt sich eine Tendenz, dass die Schüler/innen PBSK lieber mögen als andere Gegenstände und, dass sie sich eine Fortsetzung des Gegenstandes in den folgenden Schuljahren wünschen würden. Die Möglichkeit, das Fach abzuwählen – sofern sie es könnten – würden die Schüler/innen im Durchschnitt eher ablehnen.

In allen drei Bereichen zeigen sich allerdings sehr große Streuungen, d.h. dass die Schülerrückmeldungen sich stark unterscheiden und von Ablehnung bis Zustimmung schwanken.

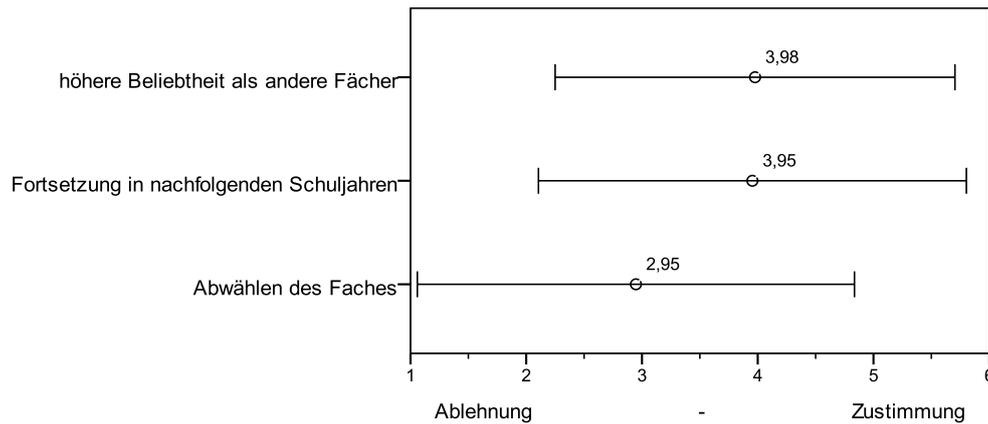


Abbildung 106: Wertschätzung für PBSK seitens der Schüler/innen (N=538)

Sowohl hinsichtlich der Schulformen als auch dem Geschlecht zeigen sich bedeutsame Unterschiede:

Im Vergleich zwischen HAK und HAS zeigt sich, dass Schüler/innen der HAS ($M=3,18$; $s=1,888$) das Fach eher abwählen würden als Schüler/innen der HAK ($M=2,78$; $s=1,872$).

Interessanterweise führen Burschen ($M=4,15$; $s=1,664$) stärker als Mädchen ($M=3,84$; $s=1,768$) an, dass sie das Fach lieber mögen als andere Fächer. Zusätzlich zeigt sich eine Tendenz, dass Burschen ($M=4,12$; $s=1,750$) eher als Mädchen ($M=3,84$; $s=1,913$) meinen, dass es das Fach auch in den nachfolgenden Schuljahren geben sollte.

Wertschätzung der Schulausbildung und PBSK seitens der Eltern

Nach Meinung der Schüler/innen messen ihre Eltern ihrer Schulausbildung eine sehr hohe Bedeutung bei und erkennen die Notwendigkeit sozialer und personaler Fähigkeiten um etwas im Leben zu erreichen.

Danach gefragt, ob ihre Eltern die Lehrinhalte von PBSK für gut anwendbar halten, liegt die Zustimmung der Schüler/innen in einem mittleren Bereich. Im mittleren Bereich liegt auch die Bedeutung, die Eltern einer guten Leistung in PBSK beimessen. Diesbezüglich scheint es andere Fächer zu geben, in denen die Eltern mehr Wert auf eine gute Leistung ihrer Kinder legen.

Bei Erfolgen in PBSK erhalten die Schüler/innen aber dennoch positive Rückmeldung seitens ihrer Eltern.

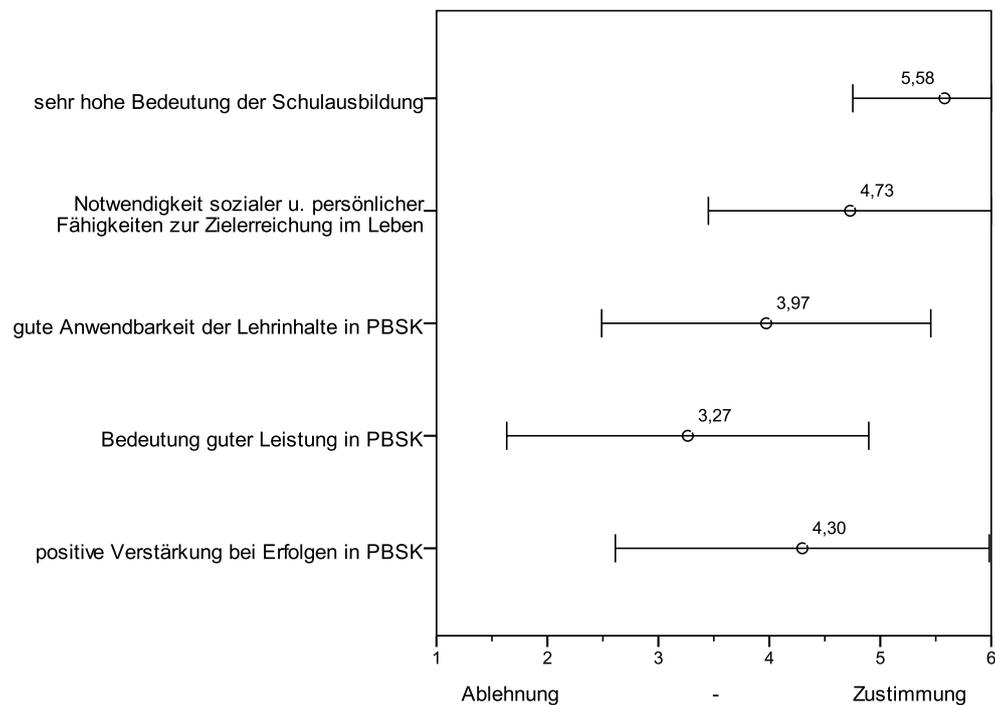


Abbildung 107: Wertschätzung der Schulausbildung und PBSK seitens der Eltern

Es zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Eltern von Schüler/inne/n der HAK und Eltern von HAS-Schüler/inne/n. Auch zwischen Eltern von Mädchen und Eltern von Burschen treten keine bedeutsamen Unterschiede auf.

FAZIT zu den persönlichen Einschätzungen und Kompetenzen im Rahmen von PBSK

Die Schüler/innen messen den sozialen und personalen Kompetenzen zwar einen geringeren Nutzen bei als die Lehrer/innen, dennoch schätzen sie den Nutzen als hoch bis sehr hoch ein. Hinsichtlich der Art der Kompetenzförderung in der Schule sprechen sich die Schüler/innen sowohl für die Förderung in einem eigenen Gegenstand als auch für die Förderung in allen Gegenständen aus. Dieses Anliegen besteht bei den Schüler/innen allerdings in einem geringeren Maße als bei den PBSK-Lehrer/innen und beim Lehrerkollegium. Dennoch besteht bei den Schüler/innen der Wunsch, über hohe soziale und personale Kompetenzen zu verfügen und diese Kompetenzen in der Schule zu erwerben.

Für den PBSK-Unterricht sind die Erwartungen der Schüler/innen unterschiedliche soziale und personale Kompetenzen zu lernen hoch, wobei die Erwartungen der Mädchen noch etwas höher sind als die der Burschen. Für Mädchen und Burschen der HAK und HAS ist es aber im gleichen Ausmaß wichtig, in diesen Kompetenzen auch tatsächlich etwas zu lernen. Den Schüler/innen ist es in PBSK zudem besonders wichtig, etwas Sinnvolles und Neues zu lernen und die Lerninhalte zu verstehen. Die Schüler/innen bemühen sich auch, alles so gut wie möglich zu machen und zu verstehen und ihnen ist es wichtig in PBSK gut zu sein. Dementsprechend fallen die Noten in PBSK auf die letzte Prüfung bzw. den letzten Test gut aus, der Notenschnitt im Halbjahreszeugnis fällt sogar noch besser aus. In beiden Fällen sind die Noten der Schüler/innen der HAK allerdings besser als jene der HAS. Zudem haben Mädchen im Halbjahreszeugnis bessere Noten als die Burschen. Die Anforderungen in Tests, und Prüfungen werden als gering eingestuft, die Benotung ist transparent und gerecht.

Außerhalb des Unterrichts investiert die Hälfte der Schüler/innen nicht mehr als eine Stunde pro Woche für PBSK, lediglich ein geringer Prozentsatz der Schüler/innen investiert mehr als 3 Stunden. Schüler/innen der HAS bringen diesbezüglich etwas mehr Zeit auf als Schüler/innen der HAK.

Die Schüler/innen tun sich in PBSK (u.a. mit Hausaufgaben, Prüfungen/Tests) leicht. Schüler/innen der HAK fällt PBSK noch leichter als Schüler/innen der HAS und sie zählen sich selbst eher zu den besten Schüler/innen in PBSK. Auch Mädchen rechnen sich selbst in PBSK eher zu den besten Schüler/innen als Burschen dies tun.

Der Unterricht wird von den Schüler/innen positiv erlebt – er gefällt ihnen und sie haben Interesse, Spaß und Lust sich zu beteiligen. Allerdings wird das positive Unterrichtserleben seitens der Lehrer/innen überschätzt.

Es zeigt sich eine Tendenz, dass die Schüler/innen PBSK lieber haben als andere Fächer und sich eine Fortsetzung in den nachfolgenden Schuljahren wünschen würden. Abwählen würden die Schüler/innen das Fach nicht, wenn sie es könnten. Interessanterweise erfreut sich PBSK bei den Burschen einer größeren Beliebtheit im Vergleich zu anderen Gegenständen als bei den Mädchen.

Laut Schüler/innen erkennen auch die Eltern die Notwendigkeit sozialer und personaler Kompetenzen und halten die Lehrinhalte von PBSK für gut anwendbar. Obwohl sie guter Leistung in PBSK mehr Bedeutung beimessen könnten, bekommen die Schüler/innen bei Erfolgen positive Verstärkung seitens ihrer Eltern.

Lernzuwachs / Veränderungen über das Schuljahr

Selbsteinschätzung des Lernzuwachses

Die Schüler/innen geben insgesamt an, viel in den unterschiedlichen Bereichen der sozialen und personalen Kompetenzen in PBSK gelernt zu haben. Die Streuung ist allerdings relativ groß. Nach Einschätzung der Schüler/innen lernen sie am meisten in den Bereichen Teamfähigkeit, Präsentieren, selbstständiges Lernen und Selbstbewusstsein. Am wenigsten lernen sie im Bereich Projektmanagement. Dies deckt sich mit den Angaben der Lehrer/innen, die besagen, dass dieser Bereich am wenigsten intensiv im Unterricht vermittelt wird.

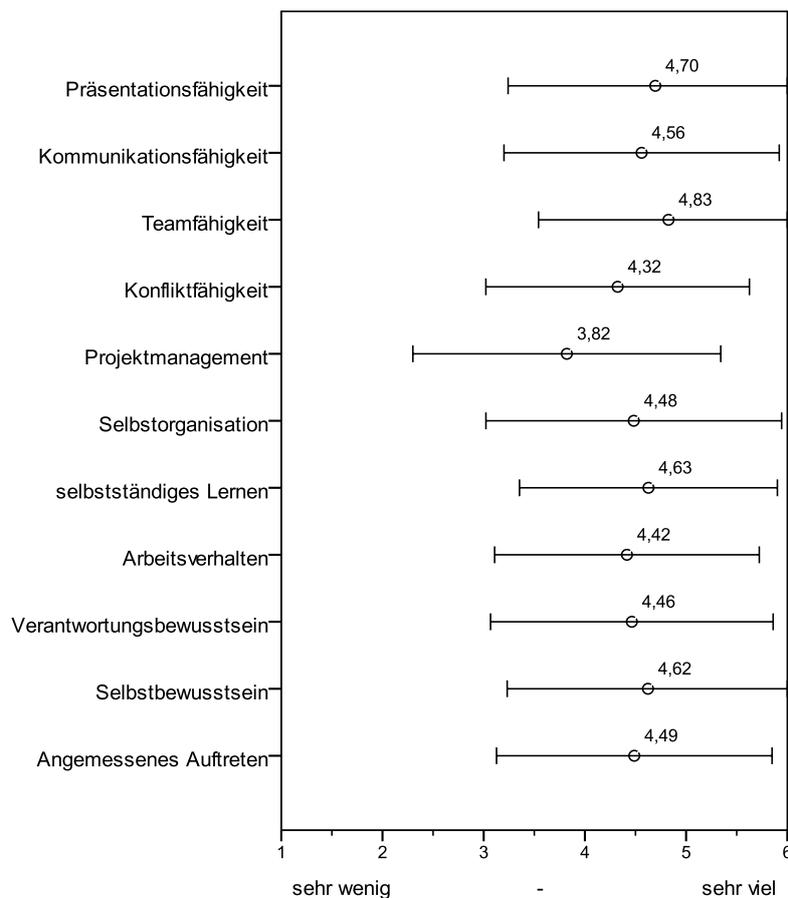
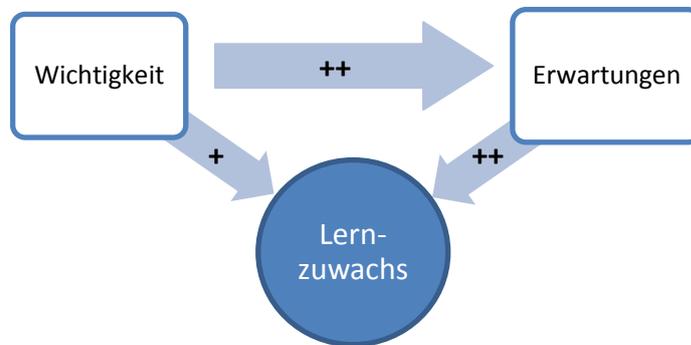


Abbildung 108: *Selbsteinschätzung des eigenen Lernzuwachses (N=538)*

Hinsichtlich des selbst eingeschätzten Lernzuwachses am Ende des Schuljahres zeigen sich zwischen den Schulformen nur geringe Unterschiede im Bereich Konfliktfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein. In diesen beiden Bereichen schätzen Schüler/innen der HAS (Konfliktfähigkeit: $M=4,65$; $s=1,194$; Verantwortungsbewusstsein: $M=4,73$; $s=1,215$) ihren Lernzuwachs höher ein als Schüler/innen der HAK ($M=4,29$; $s=1,414$ bzw. $M=4,43$; $s=1,485$).

Für Mädchen und Burschen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Folglich profitieren Mädchen und Burschen ihrer Einschätzung nach im gleichen Ausmaß vom Unterrichtsgegenstand PBSK.

Je wichtiger es den Schüler/inne/n am Anfang des Schuljahres ist, in unterschiedlichen Bereichen sozialer und personaler Kompetenzen etwas zu lernen, desto höher sind ihre Erwartungen, etwas zu lernen ($r=,604$; $p=,000$) und desto höher ist schließlich auch der tatsächliche Lernzuwachs am Ende des Schuljahres ($r=,391$; $p=,000$). Auch zwischen der Erwartung, etwas zu beibringen zu bekommen, und dem Lernzuwachs zeigt sich ein positiver Zusammenhang ($r=,463$, $p=,000$).



Anm.: + =mittlerer positiver Zusammenhang, ++ = hoher positiver Zusammenhang

Abbildung 109: Zusammenhang zwischen Wichtigkeit des Lernzuwachses, den Erwartungen und dem eingeschätzten Lernzuwachs (N=326)

Insgesamt schätzen die Schüler/innen ihren Lernzuwachs in PBSK umso höher ein,

- je deutlicher sie einen Lernerfolg wahrnehmen können,
- je höher sie am Ende des Schuljahres das Ausmaß ihres sozial und personal kompetenten Verhaltens einschätzen,
- je wichtiger es ihnen ist, in unterschiedlichen sozialen und personalen Kompetenzbereichen etwas dazu zu lernen und
- je besser sie ihre Fähigkeiten im Unterrichtsgegenstand PBSK einschätzen.

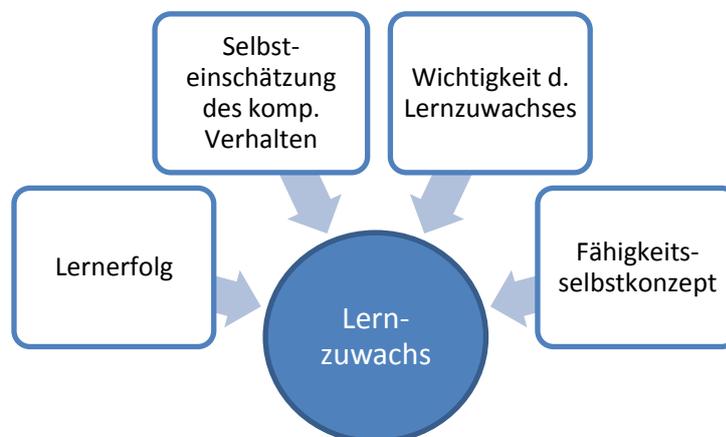


Abbildung 110: Einflussfaktoren seitens der Schüler/innen auf den Lernzuwachs (N=326)

Betrachtet man den Einfluss der Unterrichtsaspekte und der Lehrerkompetenzen so zeigt sich, dass der Lernzuwachs der Schüler/innen umso größer ist,

- je stärker die Lehrer/innen die inhaltliche Relevanz der Lehrinhalte verdeutlichen,
- je besser die Lehrer/innen die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen unterstützen,
- je höher die Leistungserwartungen der Lehrer/innen sind und
- je besser der Umgang der Lehrer/innen mit Fehlern und Fragen ist.

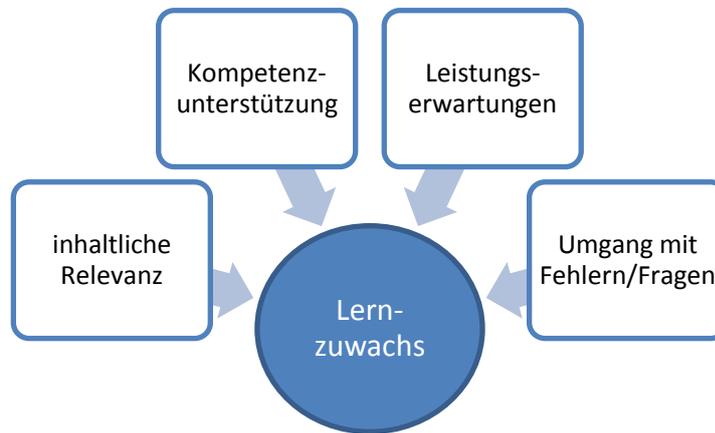


Abbildung 111: Einflussfaktoren seitens des Unterrichts und der Lehrer/innen auf den Lernzuwachs (N=538)

Die folgende Abbildung 112 verdeutlicht eine Gegenüberstellung, wie stark die Lehrer/innen in ihrem Unterricht die Kompetenzen der Schüler/innen fördern und, wie viel die Schüler/innen tatsächlich dazu gelernt haben. Wie zu erwarten, liegt der Lernzuwachs der Schüler/innen in sämtlichen Kompetenzbereichen (außer im Bereich Projektmanagement) unter dem Ausmaß, in dem die Lehrer/innen die Kompetenzen im Unterricht gefördert haben. Aufgrund des hohen Ausmaßes an selbst eingeschätztem Lernzuwachs seitens der Schüler/innen kann man mit dem Ergebnis durchaus zufrieden sein.

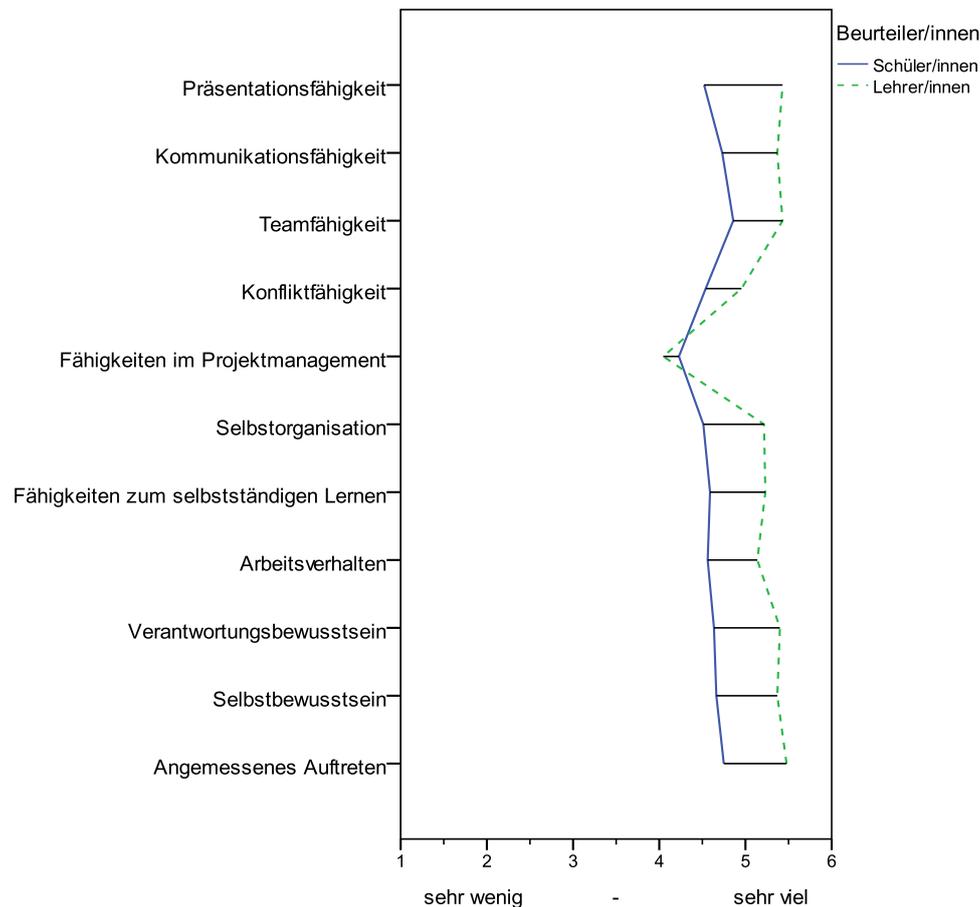


Abbildung 112: Gegenüberstellung der Kompetenzförderung durch die Lehrer/innen und dem Lernzuwachs der Schüler/innen

Auf die Frage, wie sehr die genannten Kompetenzen auch in anderen Gegenständen (außer PBSK) gefördert werden, zeigt sich, dass dies in einem guten Maße der Fall ist ($M=4,21$; $s=1,250$). Schüler/innen registrieren demnach, dass auch außerhalb von PBSK soziale und personale Kompetenzen explizit oder implizit gefördert werden.

Sozial und personal kompetentes Verhalten im Rahmen einer Testaufgabe

Die Schüler/innen schätzten zu Beginn und am Ende des Schuljahres ihre eigenen Fähigkeiten und jene eines/r Mitschülers/in im Rahmen einer Kooperationsaufgabe ein. Zudem wurden die Kooperation und die Leistung der Schüler/innen von dem/der Lehrer/in eingeschätzt.

Für die Selbst- und Fremdeinschätzung der Schülerkompetenzen zeigt sich ein Anstieg der Kompetenzen zwischen dem Beginn (Selbsteinschätzung: $M=4,71$; $s=,806$; Fremdeinschätzung: $M=4,95$; $s=,919$) und dem Ende des Schuljahres ($M=4,92$; $s=,865$ bzw. $M=5,21$; $s=,915$). D.h. die Schüler/innen nehmen bei sich selbst eine Zunahme der eigenen Kompetenzen im Laufe des Schuljahres war. Diese Zunahme wird seitens der Mitschüler/innen (s. Fremdeinschätzung) bestätigt.

Zwischen der HAK und der HAS zeigen sich keine Unterschiede in der Kompetenzzunahme. Das bedeutet, dass Schüler/innen der HAK und Schüler/innen der HAS nach Schüler-Einschätzung im gleichen Maße ihre Kompetenzen verbessern (s. Selbst- und Fremdeinschätzung).

Weder in der Selbst- noch in der Fremdeinschätzung wurden Geschlechtsunterschiede in der Kompetenzzunahme registriert.

Bei der Einschätzung der Schülerkompetenzen und der Leistungen in der Kooperationsaufgabe seitens der Lehrer/innen zeigt sich ein differenzierteres Bild. Sowohl zu Beginn als auch am Ende des Schuljahres werden die Kompetenzen und Leistungen der Schüler/innen in der HAK höher eingeschätzt als in der HAS (s. nachfolgende Abbildung 113). In der HAK bleibt das Ausmaß an Kompetenzen und der Leistungen konstant. Das heißt die Lehrer/innen nehmen keine Zunahme an Kompetenzen und Leistungen über das Schuljahr hinweg war. In der HAS kommt es über das Schuljahr hinweg laut Lehrer/inne/n sogar zu einer Verschlechterung in den Kompetenzen und Leistungen. Abschließend sollte allerdings angemerkt werden, dass die Lehrereinschätzung der Schülerkompetenzen und Leistungen insgesamt in einem hohen Bereich liegen.

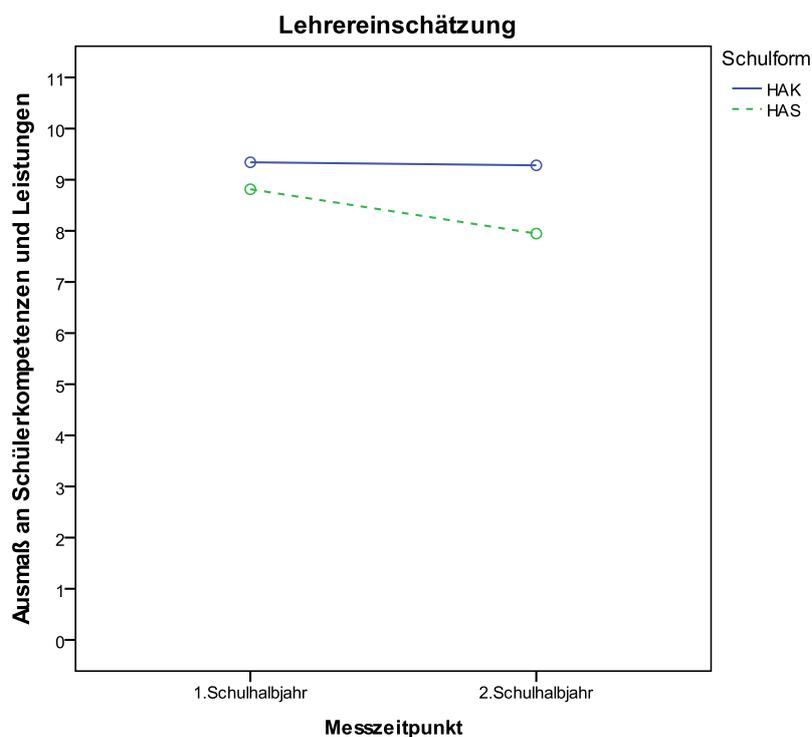


Abbildung 113: Einschätzung der Schülerkompetenzen und Leistungen seitens der Lehrer/innen (N=326)

Übereinstimmung der Einschätzungen

Zwischen den Einschätzungen der Schüler/innen zeigt sich ein mittlerer positiver Zusammenhang ($r=,494$; $p=,000$). Das heißt je kompetenter die Schüler/innen sich selbst einschätzen, desto höher werden ihre Kompetenzen auch von den Mitschüler/inne/n eingeschätzt, wobei letztere dazu neigen, die Kompetenzen ihrer Mitschüler/innen höher einzuschätzen als diese es selbst tun (höhere Fremdeinschätzung als Selbsteinschätzung).

Die Lehrereinschätzung ist hingegen unabhängig von der Selbst- ($r=,063$; ns.) und Fremdeinschätzung der Schüler/innen ($r=,122$; ns.). Dieser Umstand ergibt sich wahrscheinlich daraus, dass die Lehrer/innen nicht nur die einzelnen Schüler/innen eingeschätzt haben, sondern auch die Gruppen als Gesamtes. Zudem haben sie neben den Kompetenzen auch die Leistungen der Schüler/innen eingeschätzt.

Sozial und personal kompetentes Verhalten innerhalb eines längeren Zeitraums

Die Kompetenzen der Schüler/innen wurden nicht nur im Rahmen der Kooperationsaufgabe erfasst. Die Schüler/innen haben zudem am Anfang und am Ende des Schuljahres die Häufigkeit ihrer tatsächlich gezeigten sozial und personal kompetenten Verhaltensweisen innerhalb eines längeren Zeitraums (4 Wochen) rückblickend eingeschätzt. Auch in diesem Fall wurden die Kompetenzen nicht nur von den Schüler/inne/n selbst eingeschätzt, sondern jeweils auch durch eine/n Mitschüler/in und den/die Lehrer/in.

Für die Selbsteinschätzung des kompetenten Verhaltens der Schüler/innen zeigen sich geringe Unterschiede zwischen dem ersten ($M=4,74$; $s=,587$) und dem zweiten ($M=4,81$; $s=,674$) Messzeitpunkt. D.h. es kommt zu einer leichten Zunahme an sozial und personal kompetenten Verhaltensweisen über das Schuljahr hinweg.

Bei der Fremdeinschätzung durch Mitschüler/innen zeigt sich hingegen eine stärkere Kompetenzzunahme vom Anfang des Schuljahres / ersten Messzeitpunkt ($M=4,78$; $s=,803$) zum Ende des Schuljahres / zweiten Messzeitpunkt ($M=5,10$; $s=,773$). Die Mitschüler/innen registrieren somit eine deutlichere Zunahme an sozialen und personalen Kompetenzen bei ihren Mitschüler/inne/n als diese es selbst tun.

In der Selbst- und Fremdeinschätzung zeigen sich keine schulartenspezifischen Unterschiede. Schüler/innen der HAK und HAS zeigen sowohl zu Beginn als auch am Ende des Schuljahres ein vergleichbares Ausmaß an kompetentem Verhalten.

Hinsichtlich geschlechtsspezifischer Effekte zeigt sich, dass bei der Selbsteinschätzung die Burschen eine höhere Kompetenzzunahme bei sich selbst registrieren als die Mädchen. In der Fremdeinschätzung konnten hingegen keine Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Kompetenzzunahme zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt registriert werden.

Anders sehen die Ergebnisse für die Lehrereinschätzungen aus (s. Abbildung 114): Sowohl am Anfang als auch am Ende des Schuljahres schätzen die Lehrer/innen das Ausmaß des tatsächlich gezeigten sozial und personal kompetenten Verhaltens bei den Schüler/inne/n der HAK höher ein als bei den Schüler/inne/n der HAS.

Während die Lehrer/innen bei den Schüler/inne/n der HAK zudem eine Zunahme an sozialen und personalen Verhaltensweisen über das Schuljahr hinweg wahrnehmen, ist dies bei den Schüler/inne/n der HAS nicht der Fall. Schüler/innen der HAS bleiben nach Einschätzung der Lehrer/innen in ihrem Ausmaß an kompetentem Verhalten konstant (s. folgende Abbildung 114).

Geschlechtsunterschiede in der Kompetenzzunahme wurden seitens der Lehrer/innen keine wahrgenommen.

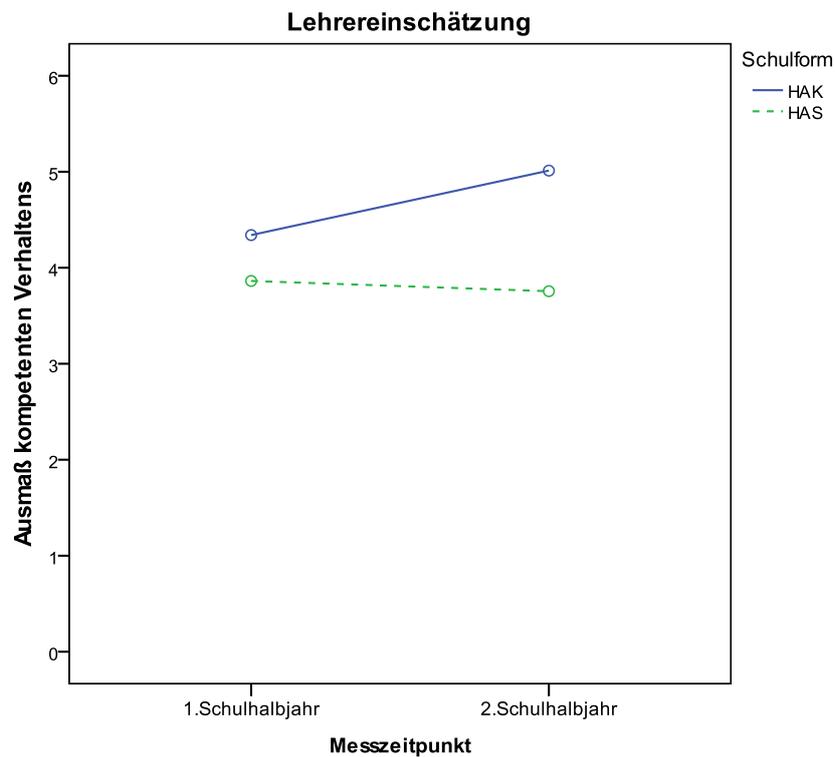


Abbildung 114: Einschätzung des sozial und personal kompetenten Verhaltens der letzten vier Wochen durch Lehrer/innen (N=326)

Übereinstimmung der Einschätzungen

Zwischen den Selbst- und Fremdeinschätzungen der Schüler/innen zeigt sich eine mittlere positive Übereinstimmung ($r=,332$; $p=,000$). Das heißt je höher die Schüler/innen ihr Ausmaß an sozial und personal kompetenten Verhaltenweisen in den letzten vier Wochen einschätzen, desto höher schätzen auch ihre Mitschüler/innen das Ausmaß ein.

Auch zwischen den Einschätzungen durch die Lehrer/innen und den Selbst- ($r=,260$; $p=,000$) und Fremdeinschätzungen ($r=,131$; $p=,044$) durch die Schüler/innen zeigen sich Übereinstimmungen. Allerdings bestehen diese in einem geringeren Ausmaß.

Insgesamt zeigt sich zudem, dass während die Mitschüler/innen das Ausmaß an kompetentem Verhalten eher überschätzen ($M=5,07$; $s=,789$), die Lehrer/innen das Ausmaß unterschätzen ($M=4,51$; $s=1,25$; jeweils Vergleich mit Selbsteinschätzung: $M=4,80$; $s=,706$).

Lehrer/innen scheinen zudem stärker als Schüler/innen in ihrer Bewertung zwischen den Schüler/inne/n differenzieren zu können (s. größere Streuung).

Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen

Die Schüler/innen weisen eine mittlere bis hohe Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit unterschiedlichen sozialen Anforderungen auf, d.h. sie fühlen sich gut in der Lage, diverse soziale Erfordernisse zu erfüllen. So schaffen sie es z.B. in einem hohen Ausmaß ihre Meinung zu äußern, selbst wenn diese gegensätzlich zu anderen Meinungen ist oder es gelingt ihnen, sich bei jemandem zu entschuldigen, wenn sie etwas Falsches getan haben.

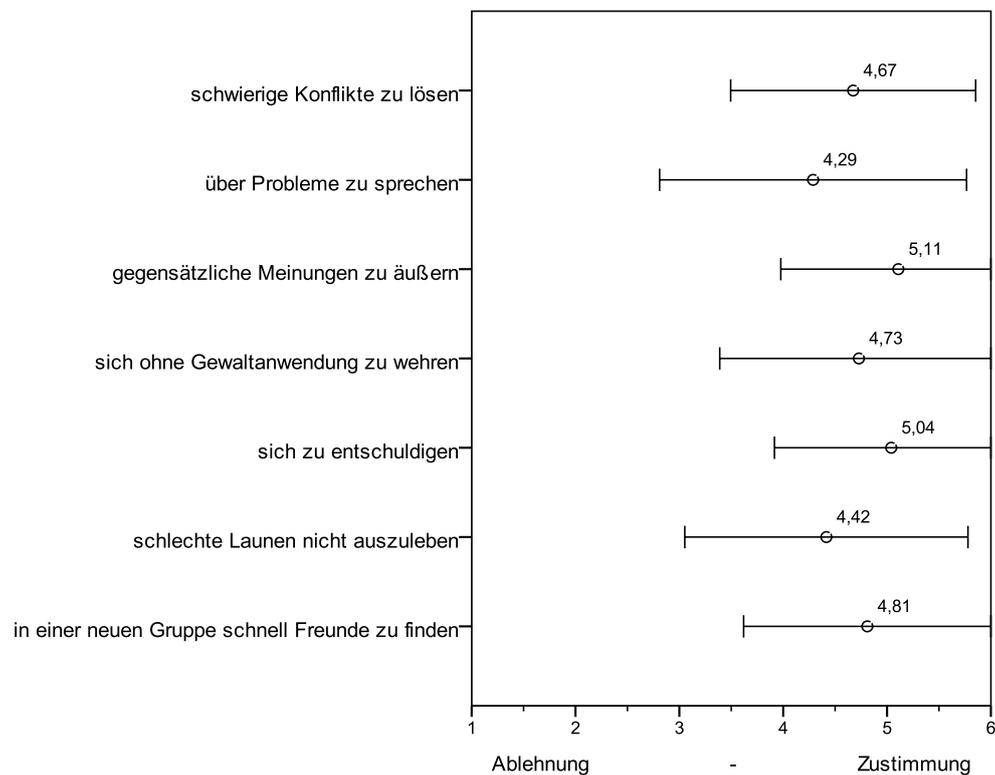


Abbildung 115: Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler/innen (N=538)

Durch den PBSK-Unterricht kommt es allerdings zu keiner bedeutsamen Veränderung bzw. Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung. So unterscheidet sich die Höhe der Selbstwirksamkeit im 1. Schulhalbjahr ($M=4,64$; $s=,864$) nicht von jener im 2. Schulhalbjahr ($M=4,59$; $s=,891$).

Weder zwischen den Schulformen noch zwischen den Geschlechtern zeigen sich bedeutsame Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung. Mädchen und Burschen der HAK und der HAS fühlen sich demnach im gleichen Maße in der Lage, soziale Anforderungen erfüllen zu können.

Prosoziale Ziele

Die Schüler/innen weisen (sehr) hohe prosoziale Ziele auf, so versuchen sie beispielsweise sehr häufig Versprechen einzuhalten oder bei Problemen Hilfe zu geben.

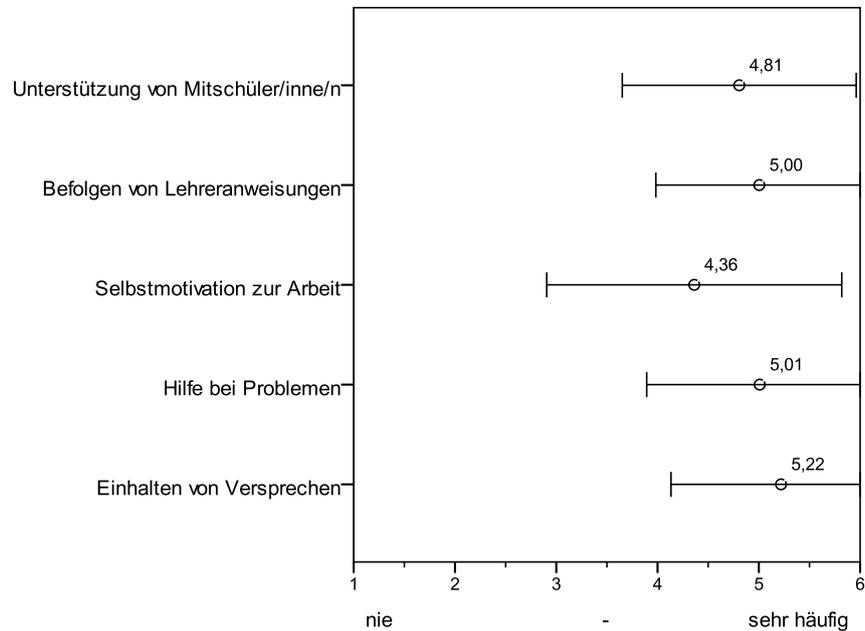


Abbildung 116: Prosoziale Ziele der Schüler/innen (N=538)

Zwischen dem ersten (M=4,94; s=,901) und zweiten (M=4,63; s=1,08) Schulhalbjahr kommt es allerdings zu einer Abnahme an prosozialen Zielen. D.h. die Schüler/innen verhalten sich am Ende des Schuljahres seltener prosozial. Allerdings liegt das Ausmaß prosozialen Verhaltens noch in einem guten Ausmaß.

Weder zwischen den Schulformen noch zwischen den Geschlechtern konnten in Abhängigkeit vom Messzeitpunkt Unterschiede in der Häufigkeit prosozialen Verhaltens festgestellt werden.

Qualität der Peerbeziehungen

Die Schüler/innen schätzen die Qualität ihrer Peerbeziehungen bzw. ihrer Beziehungen zu anderen Jugendlichen als gut ein. Sie kommen mit anderen Jugendlichen gut aus, fühlen sich eingeschlossen, beliebt und respektiert. Sie haben das Gefühl für andere Jugendliche wichtig zu sein und haben auch selbst Interesse an anderen Jugendlichen.

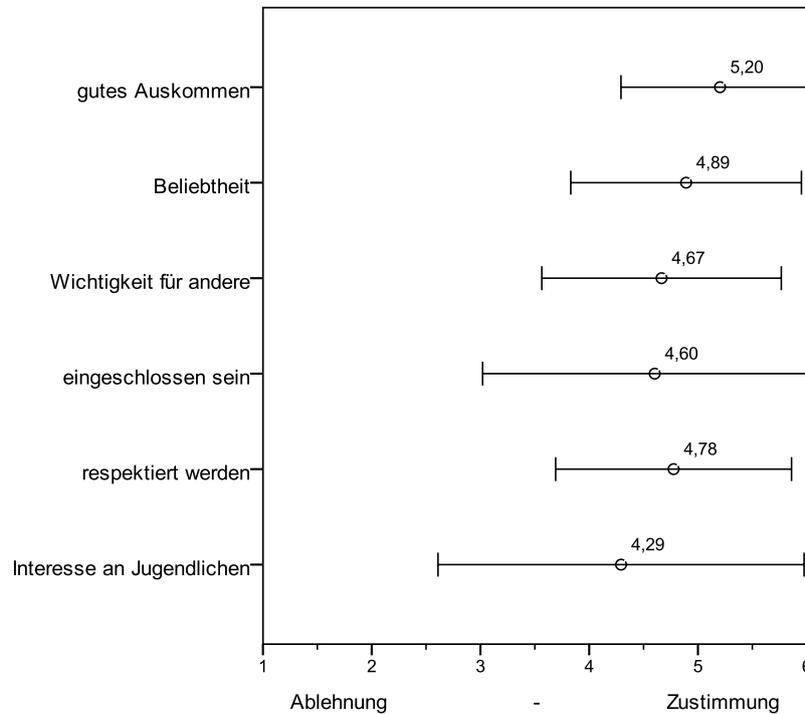


Abbildung 117: Qualität der Peerbeziehungen (N=538)

Über das Schuljahr hinweg kommt es zu keiner Veränderung der Qualität der Peerbeziehungen. So kommen die Jugendlichen im ersten und zweiten Schulhalbjahr gleich gut mit anderen Jugendlichen aus. Der PBSK-Unterricht scheint diesbezüglich eher keinen Einfluss zu haben.

Zwischen den Schulformen und den Geschlechtern zeigen sich keine Unterschiede im Ausmaß der Qualität der Peerbeziehungen – weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt.

Unterrichts-, Klassen-, Schulklima und Wohlbefinden

Das Unterrichtsklima in PBSK wird von den Schüler/inne/n im Mittel als gut eingeschätzt. Das Klassen- und Schulklima werden noch besser als das Unterrichtsklima bewertet. Das Wohlbefinden der Schüler/innen an der Schule liegt insgesamt in einem guten Bereich.

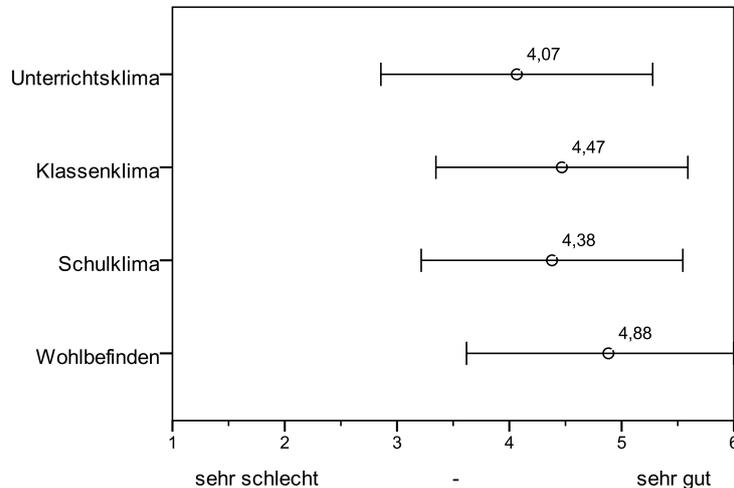


Abbildung 118: Klima und Wohlbefinden (N=538)

Zwischen den Schulformen HAK und HAS zeigen sich im Unterrichts- und Klassenklima sowie im Wohlbefinden bedeutsame Unterschiede: Schüler/innen der HAK beurteilen das Unterrichts- (M=4,28; s=1,191) und Klassenklima (M=4,54; s=1,101) sowie das Wohlbefinden (M=4,99; s=1,271) höher als Schüler/innen der HAS (Unterrichtsklima: M=3,745; s=1,174; Klassenklima: M=4,34; s=1,15; Wohlbefinden: M=4,74; s=1,242). Im Schulklima gibt es keine Unterschiede zwischen HAK und HAS.

In der Einschätzung von Mädchen und Burschen zeigen sich keine Unterschiede im Unterrichts-, Klassen- und Schulklima und im Wohlbefinden an der Schule.

Das Klassenklima wurde zudem sowohl im ersten als auch im zweiten Schulhalbjahr erfasst. Diesbezüglich zeigen sich keine bedeutsamen Veränderungen über das Schuljahr hinweg.

Anwendung des Gelernten

Auf die Frage, wie viel die Schüler/innen von dem, was sie in PBSK gelernt haben, bereits in unterschiedlichen Bereichen anwenden konnten, zeigt sich, dass sie bereits viel im Alltag und in anderen Unterrichtsgegenständen umsetzen konnten. Die Umsetzung im beruflichen Kontext liegt etwas niedriger im mittleren Bereich, was sich auch dadurch erklären lässt, dass die Schüler/innen im ersten Jahrgang noch nicht so viele Möglichkeiten haben bzw. hatten, die neu gewonnenen Kompetenzen im beruflichen Bereich umzusetzen.

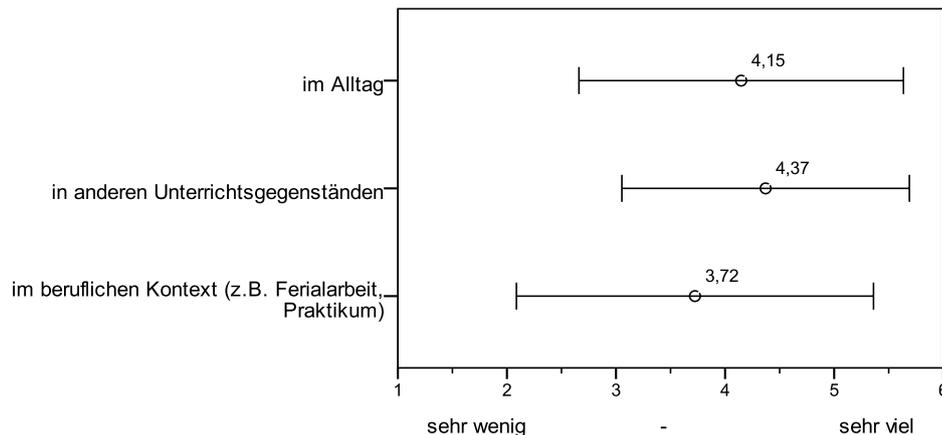


Abbildung 119: Anwendung des im PBSK-Unterricht Gelernten (N=538)

Hinsichtlich der Anwendung des Gelernten zeigen sich Unterschiede zwischen HAK und HAS im Bereich des beruflichen Kontexts: Schüler/innen der HAS ($M=4,00$; $s=1,558$) geben an, das Gelernte im beruflichen Kontext bereits häufiger umgesetzt zu haben als dies Schüler/innen der HAK ($M=3,54$; $s=1,668$) taten.

Zwischen Mädchen und Burschen zeigen sich keine Unterschiede in der bisherigen Anwendung des in PBSK Gelernten.

FAZIT zum Lernzuwachs, den Veränderungen über das Schuljahr und der Anwendung des Gelernten

Die Schüler/innen geben an, insgesamt viel in den unterschiedlichen Bereichen sozialer und personaler Kompetenzen gelernt zu haben, wobei es relativ große Unterschiede zwischen den Schüler/inne/n gibt. Mädchen und Burschen der HAK und HAS profitieren nach eigener Einschätzung im nahezu gleichen Ausmaß von PBSK.

Für die Einschätzung des Lernzuwachses konnten wesentliche Einflussfaktoren seitens der Schüler/innen (z.B. Wahrnehmung des Lernerfolgs, Ausmaß des selbst eingeschätzten kompetenten Verhaltens) und seitens des Unterrichts und der Lehrerkompetenzen (z.B. Verdeutlichung der inhaltlichen Relevanz, Ausmaß der Kompetenzunterstützung) identifiziert werden.

Der Lernzuwachs der Schüler/innen liegt unter dem Ausmaß, in dem die Lehrer/innen angeben, die Kompetenzen zu vermitteln. Aufgrund des hohen Ausmaßes an wahrgenommenem Lernzuwachs seitens der Schüler/innen kann man mit diesem Ergebnis dennoch zufrieden sein.

Über das Schuljahr hinweg registrieren die Schüler/innen der HAK und HAS bzw. Mädchen und Burschen im gleichen Maße eine Zunahme des Ausmaßes ihrer eigenen sozialen und personalen Kompetenzen in aktuellen Situationen (Testaufgabe) und der Kompetenzen ihrer Mitschüler/innen. Lehrer/innen nehmen hingegen keine dementsprechende Zunahme wahr. Während die Kompetenzen und Leistungen der Schüler/innen in der HAK auf hohem Niveau konstant bleiben, nehmen die Kompetenzen und Leistungen der Schüler/innen in der HAS laut Einschätzung der Lehrer/innen sogar leicht ab. Obwohl laut Lehrer/inne/n die Kompetenzen und Leistungen der Schüler/innen der HAS sowohl am Ende als auch am Anfang des Schuljahres unter jenen der Schüler/innen der HAK liegen, kann man mit dem Ausmaß dennoch zufrieden sein.

Auch im Ausmaß sozial und personal kompetenten Verhaltens über längere Zeiträume registrieren die Schüler/innen der HAK und HAS bei sich und bei ihren Mitschüler/inne/n eine Zunahme über das Schuljahr hinweg. Differenzierter sieht es diesbezüglich bei den Lehrereinschätzungen aus. Während die Lehrer/innen bei den Schüler/inne/n der HAK eine Zunahme an kompetentem Verhalten feststellen, bleiben die Schüler/innen der HAS in ihren Kompetenzen konstant. Insgesamt schätzen sie die Kompetenzen der Schüler/innen der HAK höher ein als jene der Schüler/innen der HAS.

Die Schüler/innen weisen eine mittlere bis hohe Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen und hohe prosoziale Ziele auf. Die Qualität ihrer Peerbeziehungen schätzen sie als gut ein. Auch das Unterrichts-, Klassen- und Schulklima sowie ihr Wohlbefinden an der Schule beurteilen die Schüler/innen als gut. Mit diesen Ergebnissen kann man zufrieden sein, allerdings kommt es zu keiner weiteren Verbesserung durch den PBSK-Unterricht in den genannten Bereichen, was durchaus wünschenswert wäre.

Die Anwendung des in PBSK Gelernten funktioniert in anderen Unterrichtsgegenständen und im Alltag bereits gut. Im beruflichen Kontext müssen die Schüler/innen dazu noch mehr Erfahrungen sammeln.

Jene sozialen und personalen Kompetenzen, die in PBSK vermittelt werden, werden laut Einschätzung der Schüler/innen auch in anderen Unterrichtsgegenständen in gutem Maße vermittelt.

5.4.4 Gesamtbeurteilung und -zufriedenheit

Allgemein

Die Beurteilung des Unterrichtsgegenstandes PBSK am Ende des Schuljahres fällt im Mittel gut aus. Die Schüler/innen beurteilen den Gegenstand gut und sind insgesamt zufrieden mit PBSK.

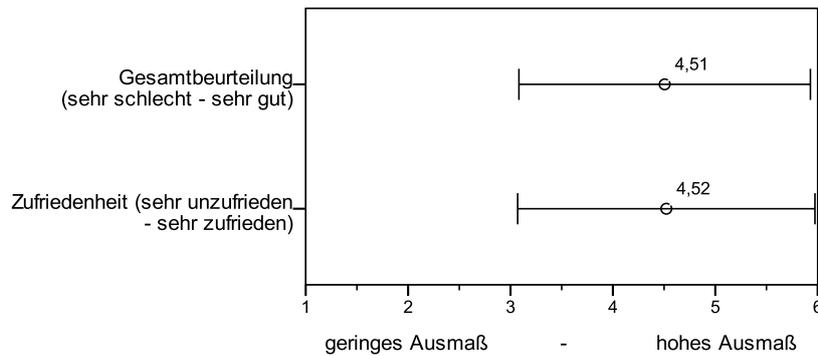


Abbildung 120: Gesamtbeurteilung und Zufriedenheit mit PBSK (N=538)

Weder zwischen den Geschlechtern noch zwischen den Schulformen bestehen Unterschiede in der Gesamtbeurteilung bzw. der Gesamtzufriedenheit.

Es zeigt sich keine signifikante Änderung der Zufriedenheit mit PBSK zwischen dem ersten und dem zweiten Schulhalbjahr. D.h. die Schüler/innen sind nach dem ersten und nach dem zweiten Schulhalbjahr gleich zufrieden mit PBSK.

Hingegen kommt es bei der Gesamtbeurteilung von PBSK sogar zu einer Steigerung der Beurteilung im zweiten Halbjahr. D.h. die Schüler/innen beurteilen nach dem zweiten Schulhalbjahr den PBSK-Unterricht noch etwas besser als nach dem ersten Schulhalbjahr.

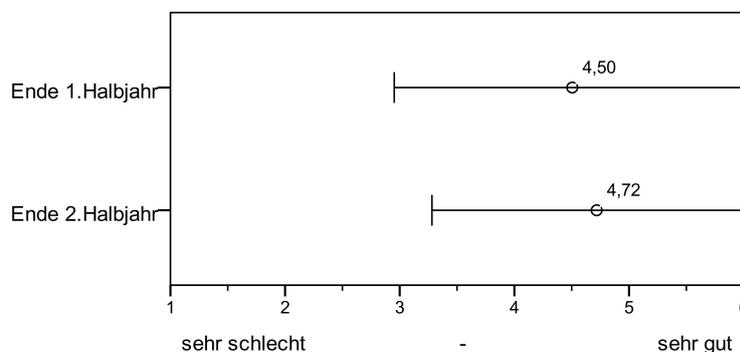


Abbildung 121: Gesamtbeurteilung des Unterrichtsgegenstandes (N= 326)

Die Beurteilung der Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen an der gesamten Schule, fällt unter den Schüler/inne/n gut aus (M=4,49; s=1,207; Skala von „1=sehr schlecht“ bis „6=sehr gut“).

Einflussfaktoren auf Gesamtbeurteilung

Die Schüler/innen beurteilen den PBSK-Unterricht umso besser,

- je höher ihr Lernzuwachs ist,
- je besser das Unterrichtserleben ist (d.h. je interessanter sie den Unterricht erleben, je mehr er ihnen gefällt und Spaß macht und je mehr Lust sie haben, sich zu beteiligen),
- je stärker sie ihren Lernerfolg wahrnehmen,
- je höher ihre Lernziele sind und
- je höher sie den Nutzen guter sozialer und personaler Kompetenzen einschätzen.

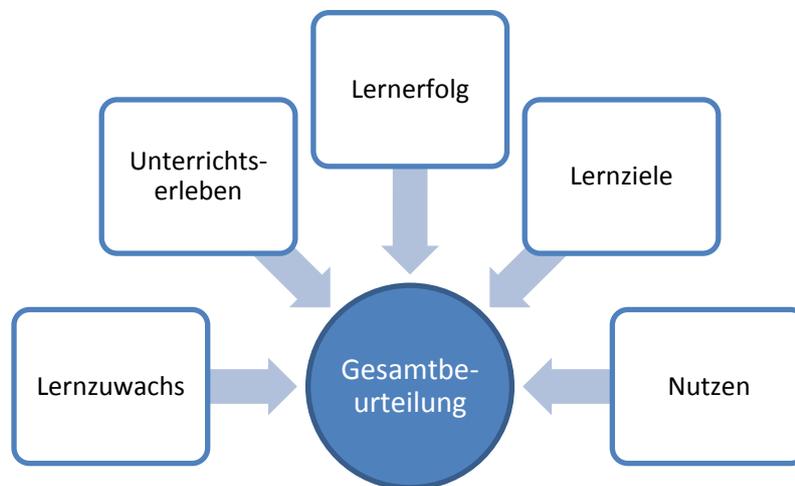


Abbildung 122: Einflussfaktoren seitens der Schüler/innen auf die Gesamtbeurteilung (N=326)

Betrachtet man den Einfluss der Unterrichtsaspekte und Lehrerkompetenzen so zeigt sich, dass der PBSK-Unterricht umso besser beurteilt wird,

- je besser die Lehrer/innen die inhaltliche Relevanz der Lehrinhalte verdeutlichen können und
- je besser der Umgang zwischen dem/der Lehrer/in und den Schüler/inne/n ist.

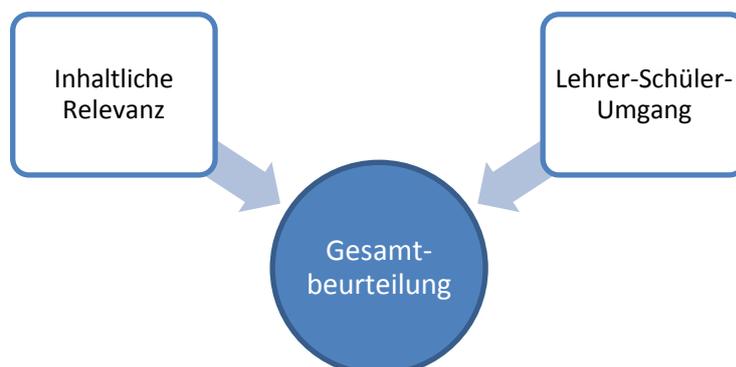


Abbildung 123: Einflussfaktoren seitens des Unterrichts und der Lehrer/innen auf die Gesamtbeurteilung (N=538)

FAZIT zur Gesamtbeurteilung und -zufriedenheit

Sowohl die Einschätzung der Gesamtbeurteilung von PBSK als auch der Zufriedenheit durch die Schüler/-innen fällt gut aus. Hinsichtlich der Gesamtbeurteilung kommt es sogar zu einer Steigerung über das Schuljahr hinweg.

Es konnten wesentliche Einflussfaktoren auf die Gesamtbeurteilung auf Seiten der Schüler/innen (z.B. Lernzuwachs, Unterrichtserleben, Lernerfolg) und auf Seiten des Unterrichts und der Lehrerkompetenzen (inhaltliche Relevanz, Lehrer-Schüler-Umgang) identifiziert werden.

Auch mit der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen an der Schule insgesamt sind die Schüler/-innen zufrieden.

5.5 Schüler/innen des 3. Jahrgangs

Um zu klären, wie die Meinung über den Unterrichtsgegenstand sich im Laufe der Zeit und durch die Zunahme an Erfahrung verändert, wurden in die Untersuchung zusätzlich ältere Schüler/innen integriert und befragt. Zudem soll ein Vergleich der Kompetenzen zwischen jüngeren und älteren Schüler/innen gezogen werden, um Hinweise über langfristige Auswirkungen des Unterrichtsgegenstandes zu bekommen.

Im folgenden Abschnitt wird die Stichprobe der älteren Schüler/innen näher beschrieben. Entsprechend der Kapitel zum Ergebnisteil der Schüler/innen des 1. Jahrgangs, folgen die Kapitel:

- Beurteilung des PBSK-Unterrichts
- Persönliche Einschätzungen und Kompetenzen im Rahmen von PBSK
- Gesamtbeurteilung und -zufriedenheit

In den Ergebnisdarstellungen wird zunächst stets ein Vergleich mit den Ergebnissen der Schüler/innen des 1. Jahrgangs angestellt. Anschließend werden Ergebnisse der Schüler/innen des 3. Jahrgangs dahingehend betrachtet, ob es in den Meinungen der Schüler/innen der HAK und HAS bzw. der Mädchen und Burschen bedeutsame Meinungsunterschiede gibt.

Wie bisher kann den einzelnen Kapiteln am Ende jeweils ein Zwischenfazit entnommen werden.

5.5.1 Stichprobenbeschreibung

296 Schüler/innen der 3. Jahrgangsstufe aller acht Standorte haben sich an der Untersuchung beteiligt. Die Anzahl pro Schulstandort variierte zwischen 23 und 50 Schüler/innen.

Von den knapp 300 Schüler/innen sind 193 Mädchen und 98 Burschen (5 Angaben zum Geschlecht fehlten). Das durchschnittliche Alter der Schüler/innen (gegen Ende des Schuljahres) betrug 17 Jahre ($M=17,24$; $s=,931$; $\min=16$ Jahre, $\max=21$ Jahre). Etwas mehr als die Hälfte der Schüler/innen ($N=151$) besuchte eine Handelsakademie. 145 Schüler/innen gingen in die Abschlussklasse einer Handelsschule.

Die Verteilung der Geschlechter auf die Schulformen kann der folgenden Tabelle entnommen werden. Die meisten Rückmeldungen zur Untersuchung stammen demnach von den Mädchen aus der HAK.

Tabelle 16

Verteilung der Mädchen und Burschen des 3. Jahrgangs auf die beiden Schulformen HAK/HAS

		Geschlecht	
		<i>weiblich</i>	<i>männlich</i>
Schulform	HAK	108	42
	HAS	85	56

5.5.2 Beurteilung des PBSK-Unterrichts

Lehrerkompetenzen

Die Lehrerkompetenzen wurden in den 3. Jahrgängen in etwas gekürztem Umfang erfragt. Dementsprechend wurden auch die Schülerurteile der 1. Jahrgänge auf das Ausmaß der 3. Jahrgänge reduziert um eine Gegenüberstellung zu ermöglichen.

Die Schüler/innen des 3. Jahrgangs, die in der Zwischenzeit noch mehr Erfahrungen mit unterschiedlichen Lehrer/innen und deren Unterrichtsstilen gemacht haben, schätzen die Lehrerkompetenzen ihrer PBSK-Lehrer/innen rückblickend dennoch vergleichbar gut ein, wie die Schüler/innen des 1. Jahrgangs.

Lediglich die Verdeutlichung der inhaltlichen Relevanz, die Instruktionsqualität und der Umgang zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen werden von den Schüler/innen des 3. Jahrgangs etwas schlechter beurteilt als von den Schüler/innen des 1. Jahrgangs.

Generell werden die Lehrerkompetenzen als im mittleren bzw. guten Bereich liegend beurteilt. Lediglich die Anpassung an die Lerner/innen und Individualisierung scheint ein Bereich mit größerem Verbesserungspotenzial zu sein. So sollten die Lehrer/innen nach Meinung der Schüler/innen u.a. noch häufiger den einzelnen Schüler/innen verschiedene Aufgaben in Abhängigkeit von ihrem Können geben.

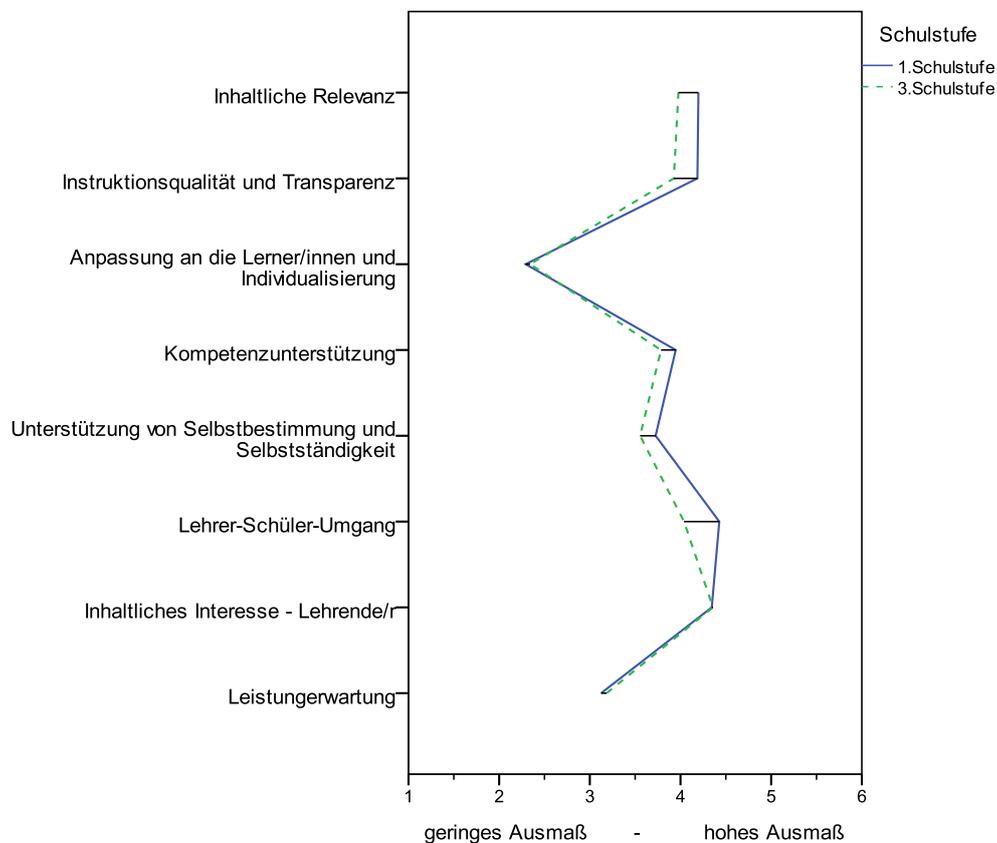


Abbildung 124: Einschätzung der Lehrerkompetenzen (Jahrgangvergleich)

Die alleinige Betrachtung der Ergebnisse der 3. Klassen offenbart folgendes Bild:

Es zeigen sich Unterschiede in der Bewertung der Lehrerkompetenzen zwischen den beiden Schulformen. Die Anpassung an die Lerner/innen und Individualisierung ($M=2,93$; $s=1,490$) wird in Handelsschulen deutlich besser beurteilt als in Handelsakademien ($M=1,76$; $s=1,186$). Ebenso wird die Kompetenzunterstützung ($M=4,05$; $s=1,132$) und Unterstützung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit ($M=3,85$; $s=,958$) in der HAS besser bewertet als in der HAK ($M=3,56$; $s=1,146$ bzw. $M=3,28$; $s=1,008$). Schließlich wird die Leistungserwartung der Lehrer/innen an die Schüler/innen ($M=3,57$; $s=1,400$) in der HAS rückblickend als höher angesehen als dies in der HAK ($M=2,80$; $s=1,441$) der Fall ist.

Es können keine Geschlechtsunterschiede in der Beurteilung der Lehrerkompetenzen festgestellt werden. Mädchen und Burschen des 3. Jahrgangs beurteilen die Lehrerkompetenzen rückblickend demnach auf die gleiche Art und Weise.

Unterrichtsmethoden

Bei der rückblickenden Beurteilung der Häufigkeit unterschiedlicher Unterrichtsmethoden kann auch ein Rückschluss darauf gezogen werden, ob sich die Methoden über die Jahre verändert oder gleich geblieben sind und wie sie zwischen unterschiedlichen Lehrpersonen variieren.

Hinsichtlich des Umfangs von Frontalunterricht, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit sowie Projektunterricht hat sich nach Urteil der Schüler/innen nichts verändert. So berichten Schüler/innen des 3. Jahrgangs im gleichen Ausmaß den Einsatz dieser Methoden wie Schüler/innen des 1. Jahrgangs.

Unterschiede gibt es hingegen in der Häufigkeit der verbleibenden Unterrichtsmethoden. So fanden in den heutigen 1. Jahrgängen weniger Referate und Arbeiten mit Computer/Internet statt, gleichzeitig wurden aber häufiger Diskussionen geführt und mehr Fälle bzw. Beispiele aus der Praxis bearbeitet.

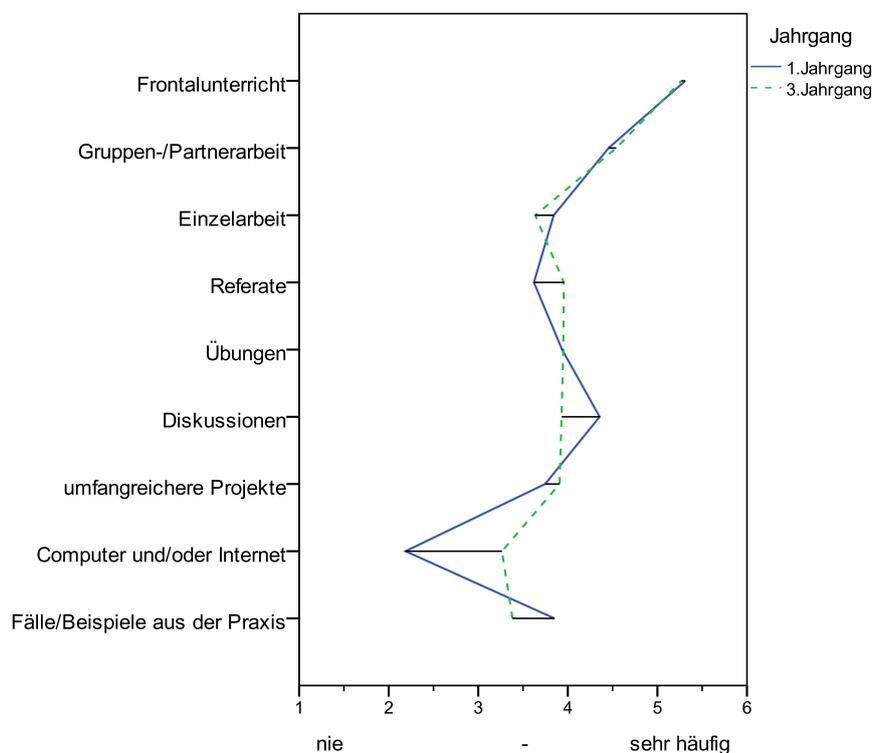


Abbildung 125: Häufigkeit von Unterrichtsmethoden (Jahrgangvergleich)

Betrachtet man ausschließlich die 3. Jahrgänge so zeigen sich geringe Unterschiede in der rückblickenden Beurteilung der Häufigkeit der Unterrichtsmethoden. So gab es in Handelsschulen etwas häufiger Einzelarbeiten ($M=3,88$; $s=1,297$) und Arbeiten am Computer bzw. im Internet ($M=3,80$; $s=1,839$) als in den Handelsakademien ($M=3,39$; $s=1,449$ bzw. $M=2,77$; $s=1,737$).

Es zeigten sich keine Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung der Häufigkeit der Unterrichtsmethoden.

Präferenz für kooperative Lernformen

Bei älteren Schüler/inne/n sind Gruppenarbeiten etwas weniger beliebt als bei Schüler/inne/n der ersten Klassen, die diese Lernform bzw. Unterrichtsmethode am liebsten haben. Schüler/innen des 3. Jahrgangs empfinden es weniger stark, dass sie im Rahmen von Gruppenarbeiten einen größeren Lernzuwachs als bei anderen, nicht-kooperativen Lernformen hätten. Auch unterstützen sie andere Gruppenmitglieder weniger gern, um in der Gruppe gute Arbeit zu leisten, als dies Schüler/innen des 1. Jahrgangs tun.

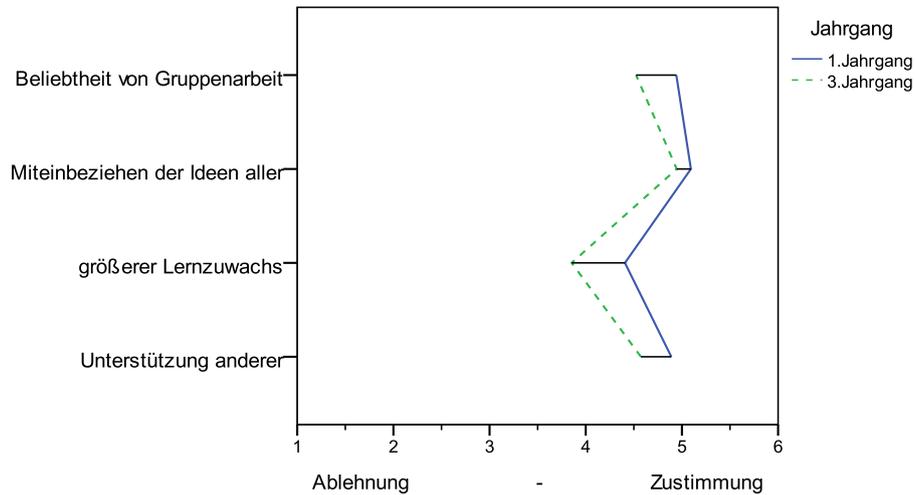


Abbildung 126: Präferenz für kooperative Lernformen (Jahrgangsvergleich)

In der 3. Jahrgangsstufe gibt es keine Unterschiede zwischen den Schulformen im Hinblick auf die Präferenz für kooperative Lernformen. Geschlechtsunterschiede zeigen sich dahingehend, dass Mädchen ($M=5,18$; $s=1,143$) stärker die Ideen aller in die Gruppenarbeit miteinbeziehen als Burschen ($M=4,53$; $s=1,332$).

Offene Antworten

Positive Aspekte

Insgesamt wurden seitens der Schüler/innen des 3. Jahrgangs 468 positive Aspekte des PBSK-Unterrichts genannt.

Die meisten Äußerungen (39 Prozent bzw. 182 Nennungen) bezogen sich ebenso wie bei den Schüler/inne/n des 1. Jahrgangs auf die Unterrichtsmethoden und -materialien. Vor allem Gruppen- und Teamarbeiten (81 Nennungen), Spiele/Rätsel (28 Nennungen), Präsentationen (25 Nennungen) und Diskussionen (16 Nennungen) erfreuten sich bei den Schüler/inne/n großer Beliebtheit.

14 Prozent bzw. 67 Nennungen erwähnten den Lernzuwachs durch den PBSK-Unterricht als besonders positiv. Vor allem die Erweiterung der Präsentationsfähigkeiten fand bei den Schüler/inne/n hohen Anklang.

Die Unterrichtsinhalte fanden mit 10 Prozent bzw. 45 Nennungen ebenso positive Erwähnung. 24 Schüler/innen empfanden die Themen allgemein als sehr gut.

Mit unter 10 Prozent der Nennungen wurden unter anderem das Unterrichtsklima (8 Prozent bzw. 38 Nennungen), die Anforderungen und die Benotung (7 Prozent bzw. 31 Nennungen) sowie die Unterstützung der Kompetenz- und Autonomieentwicklung (6 Prozent bzw. 28 Nennungen) als positive Unterrichtsaspekte erinnert.

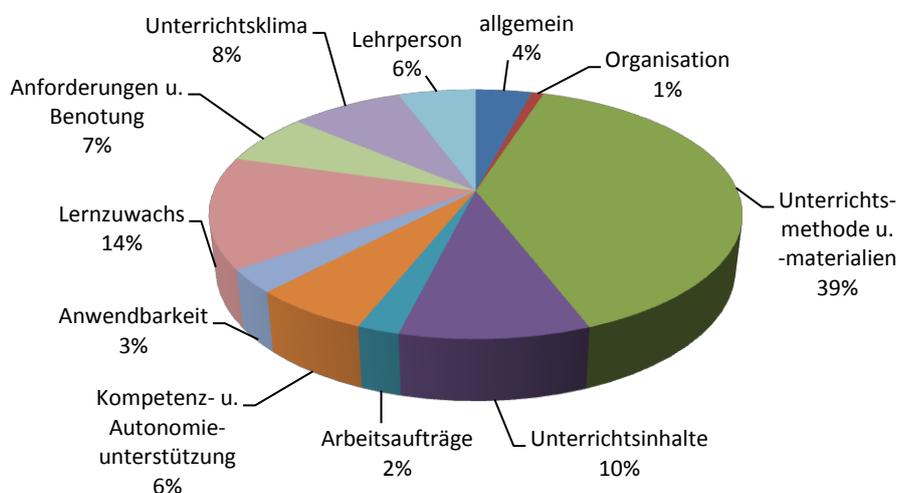


Abbildung 127: Positive Unterrichtsaspekte

Weniger beliebte Aspekte

Auf die Frage, was den Schüler/inne/n des 3. Jahrgangs am PBSK-Unterricht weniger gut gefallen hätte, wurden 256 Nennungen abgegeben.

Am meisten Äußerungen (20 Prozent bzw. 50 Nennungen) bezogen sich auf den Unterricht allgemein. So gab es 33 Schüler/innen, die den Unterricht (manchmal bis oft) als langweilig empfanden.

Mit 15 Prozent bzw. 39 Nennungen wurden wenig beliebte Aspekte im Rahmen der Unterrichtsinhalte erwähnt. 10 Nennungen bezogen sich beispielsweise darauf, dass die Themen als nicht altersentsprechend, uninteressant und langweilig angesehen wurden. 9 Nennungen bezogen sich auf konkrete Unterrichtsthemen, die bei den Schüler/inne/n keinen Anklang fanden.

14 Prozent bzw. 37 Nennungen hoben unterschiedliche Unterrichtsmethoden und -materialien hervor, die die Schüler/innen nicht mochten. Davon bezogen sich alleine 21 Nennungen auf das Abhalten von zu vielen, laut Schüler/inne/n unnötigen oder zu langen Präsentationen.

13 Prozent bzw. 33 Nennungen erwähnten Arbeitsaufträge, die keinen Gefallen bei den Schüler/inne/n fanden. Vor allem das Exzerpieren von Texten wurde in den Augen der Schüler/innen zu häufig durchgeführt (11 Nennungen).

Mit jeweils rund 11 Prozent wurden die Lehrperson (29 Nennungen; u.a. schlechte, falsche Lehrerwahl) und die Organisation des Unterrichts (28 Nennungen) kritisch erwähnt.

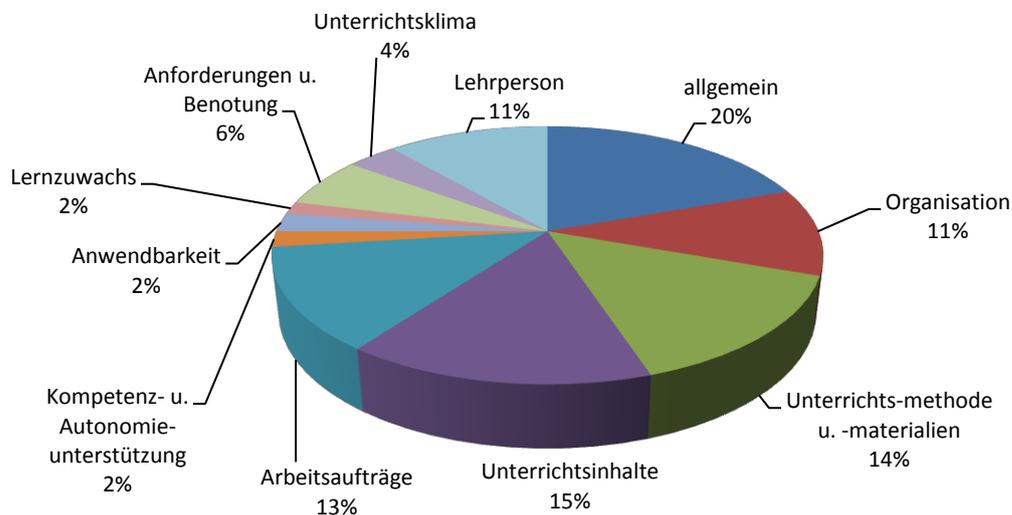


Abbildung 128: Weniger positive Unterrichtsaspekte

Verbesserungsvorschläge

In Summe wurden 192 Verbesserungsvorschläge seitens der Schüler/innen genannt.

Mit Abstand die meisten Verbesserungsvorschläge (34 Prozent bzw. 66 Nennungen) bezogen sich auf die Unterrichtsmethoden und -materialien. Wünsche waren unter anderem: mehr und interessantere Gruppen- und Teamarbeiten (14 Nennungen), mehr Spiele (10 Nennungen, u.a. solche, die die Teamfähigkeit fördern), mehr Ausflüge/Exkursionen (8 Nennungen) und mehr Übungen und Rollenspiele (6 Nennungen).

Allgemeine Verbesserungsvorschläge (12 Prozent bzw. 22 Nennungen) umfassten eine andere Gestaltung des Unterrichts: Er sollte u.a. interessanter, abwechslungsreicher und moderner sein (10 Nennungen).

Rund 10 Prozent bzw. 20 Nennungen bezogen sich auf die Unterrichtsinhalte. Diesbezüglich wurde v.a. eine bessere Themenauswahl, d.h. für Jugendliche passendere, interessantere, aktuellere und hilfreichere Themen, gewünscht (10 Nennungen).

Mit jeweils rund 8 Prozent finden Verbesserungsvorschläge zur Kompetenz- und Autonomieunterstützung (16 Nennungen; u.a. Nutzung von mehr Beispielen) und zur Anwendbarkeit (15 Nennungen; u.a. mehr Anwendbarkeit für das Berufsleben, mehr Berufs- und Praxisbezug) Erwähnung.

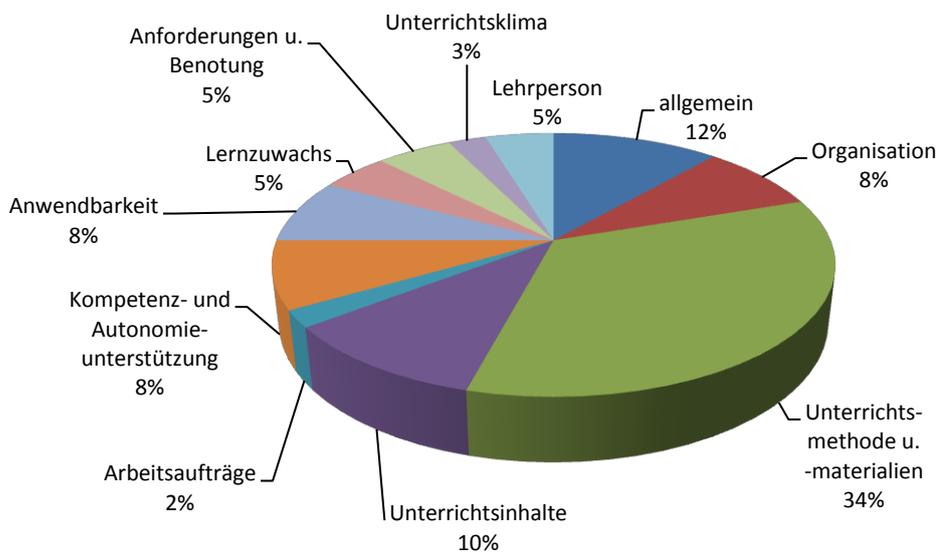


Abbildung 129: Verbesserungsvorschläge und Wünsche

FAZIT zur Beurteilung des PBSK-Unterrichts

Die Schüler/innen des 3. Jahrgangs beurteilen die Lehrerkompetenzen rückblickend ähnlich gut wie die Schüler/innen des 1. Jahrgangs. Lediglich in ein paar Bereichen – wie z.B. dem Lehrer-Schüler-Umgang – fallen ihre Urteile etwas schlechter aus als von ihren jüngeren Kolleg/inn/en. Generell liegen die Einschätzungen der Lehrerkompetenzen durch die Schüler/innen des 3. Jahrgangs im mittleren bis guten Bereich, nur hinsichtlich der Individualisierung orten die Schüler/innen deutlichen Verbesserungsbedarf. Zwischen der HAK und HAS zeigen sich leichte Unterschiede in der Beurteilung zugunsten der HAS.

Hinsichtlich der Unterrichtsmethoden zeigt sich, dass Schüler/innen des 3. Jahrgangs in ihrem PBSK-Unterricht mehr Präsentationen und Arbeiten am PC erlebt haben, dafür weniger Diskussionen und Beispiele aus der Praxis. Alle anderen Unterrichtsmethoden fanden im gleichen Ausmaß statt wie im 1. Jahrgang.

Besonders beliebt bei den Schüler/inne/n des 3. Jahrgangs waren wie im 1. Jahrgang die Unterrichtsmethoden. Vor allem Gruppen- und Teamarbeiten, Spiele/Rätsel, Präsentationen und Diskussionen erfreuten sich großer Beliebtheit. Als positiv wurden auch der Lernzuwachs im PBSK-Unterricht und die Unterrichtsinhalte erlebt.

Weniger beliebt waren eine als langweilig empfundene Unterrichtsgestaltung, bestimmte Unterrichtsmethoden (wie das Abhalten von zu vielen, langen Präsentationen), diverse Arbeitsaufträge und als ungeeignet empfundene Lehrpersonen.

Verbesserungsvorschläge seitens der Schüler/innen des 3. Jahrgangs entfallen auf die Unterrichtsmethoden (u.a. mehr Gruppen- und Teamarbeiten, mehr Spiele, mehr Ausflüge), eine interessantere, abwechslungsreichere Unterrichtsgestaltung, eine bessere Themenwahl, die Kompetenz- und Autonomieunterstützung und die Anwendbarkeit.

5.5.3 Persönliche Einschätzungen und Kompetenzen im Rahmen von PBSK

Nutzen guter sozialer und personaler Kompetenzen

Der Nutzen guter sozialer und personaler Kompetenzen wird von Schüler/inne/n des 3. Jahrgangs, die mittlerweile schon mehr Erfahrungen in der Berufswelt sammeln konnten, nahezu identisch eingeschätzt wie von Schüler/inne/n des 1. Jahrgangs. Den Schüler/inne/n ist demnach im gleichen Ausmaß der Nutzen der Kompetenzen bewusst.

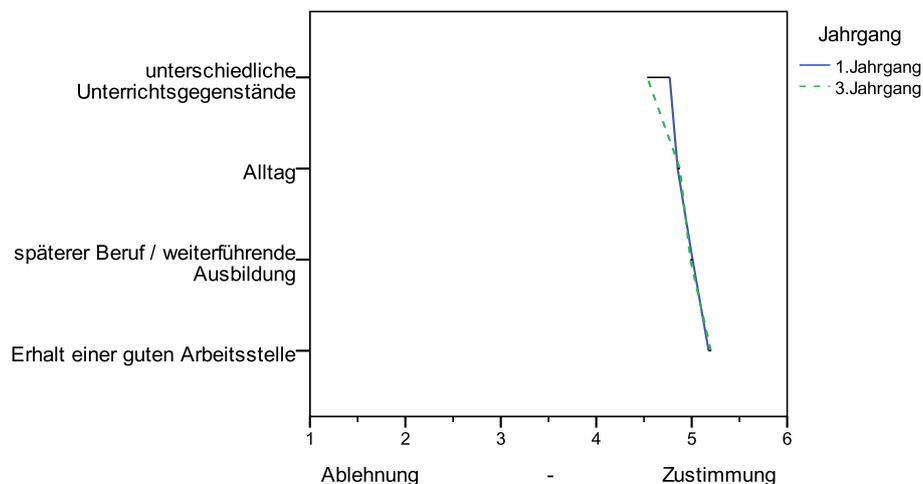


Abbildung 130: Nutzen sozialer und personaler Kompetenzen (Jahrgangvergleich)

Betrachtet man die Einschätzungen der Schüler/innen des 3. Jahrgangs für sich alleine bzw. unabhängig von jenen der Schüler/innen des 1. Jahrgangs so zeigen sich weder Unterschiede zwischen den Schulformen noch zwischen den Geschlechtern.

Art der Kompetenzförderung

Ältere Schüler/innen wissen die Förderung der Kompetenzen in der Schule noch mehr zu schätzen als Schüler/innen, des 1. Jahrgangs. So stimmen sie in noch höherem Ausmaß zu, dass es für die Förderung der

sozialen und personalen Kompetenzen einen eigenen Gegenstand geben sollte und die Förderung dieser Kompetenzen zusätzlich in jedem Gegenstand stattfinden sollte. Zudem haben sie noch mehr die Erfahrung gemacht, dass die Kompetenzen in der Schule gefördert werden können. So lehnen sie die Aussage ab, dass man die Kompetenzen in der Schule nicht fördern könnte.

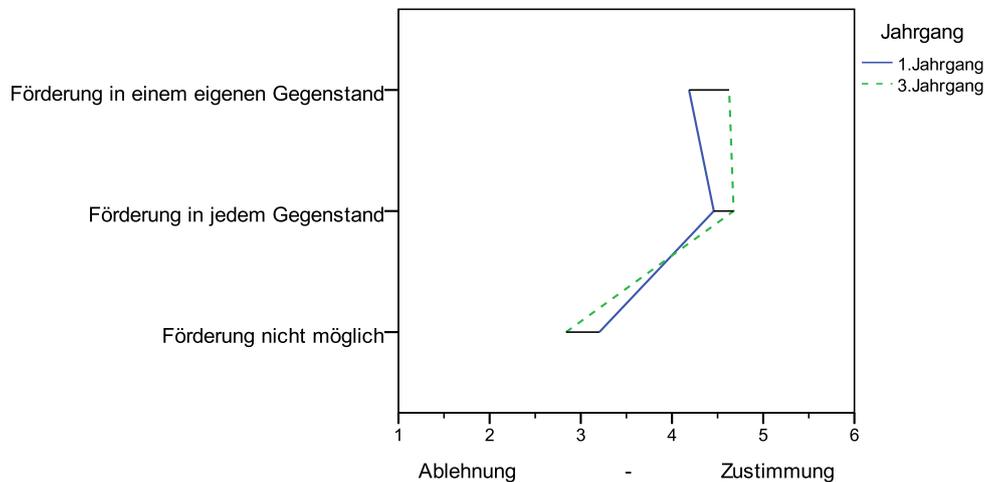


Abbildung 131: Art der Kompetenzförderung (Jahrgangvergleich)

Es zeigen sich keine Unterschiede in der Beurteilung der Art der Kompetenzförderung zwischen den Schulformen.

Ein geringer Unterschied zeigt sich dahingehend, dass Burschen ($M=3,16$; $s=1,565$) im Mittel eher zustimmen, dass man soziale Kompetenzen in der Schule nicht lernen kann als Mädchen ($M=2,65$; $s=1,405$).

Persönliche Wichtigkeit der Kompetenzen

Nahezu identische Einschätzungen zwischen Schüler/inne/n des 3. und des 1. Jahrgangs zeigen sich hinsichtlich der persönlichen Wichtigkeit, soziale und personale Kompetenzen in der Schule zu lernen und der Wichtigkeit über hohe soziale und personale Kompetenzen zu verfügen.

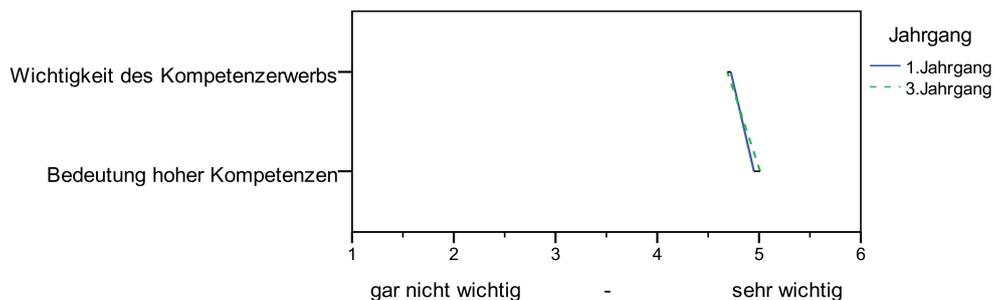


Abbildung 132: Persönliche Bedeutung des Kompetenzerwerbs (Jahrgangvergleich)

Für die Schüler/innen des 3. Jahrgangs zeigt sich ein interessanter Unterschied: Burschen der Handelsakademien ($M=5,21$; $s=1,056$) ist es deutlich wichtiger als Burschen der Handelsschulen ($M=4,48$; $s=1,342$) über hohe soziale und personale Kompetenzen zu verfügen. Ebenso ist es den Burschen der Handelsakademien ($M=4,97$; $s=1,013$) wichtiger in der Schule soziale und personale Fähigkeiten zu erlernen als den Burschen der Handelsschulen ($M=4,56$; $s=1,355$).

Lernziele

Das Vorliegen der Lernziele, etwas Sinnvolles und Neues lernen zu wollen, die Lehrinhalte zu verstehen und eine gute Arbeitsstelle zu bekommen, wird von den Schüler/innen des 3. Jahrgangs geringer eingeschätzt als von den Schüler/innen des 1. Jahrgangs. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob sich die Lernziele im Laufe der Zeit relativiert haben, ob diese wirklich in geringerem Ausmaß vorlagen oder ob andere Lernziele wesentlicher für die Schüler/innen des 3. Jahrgangs waren.

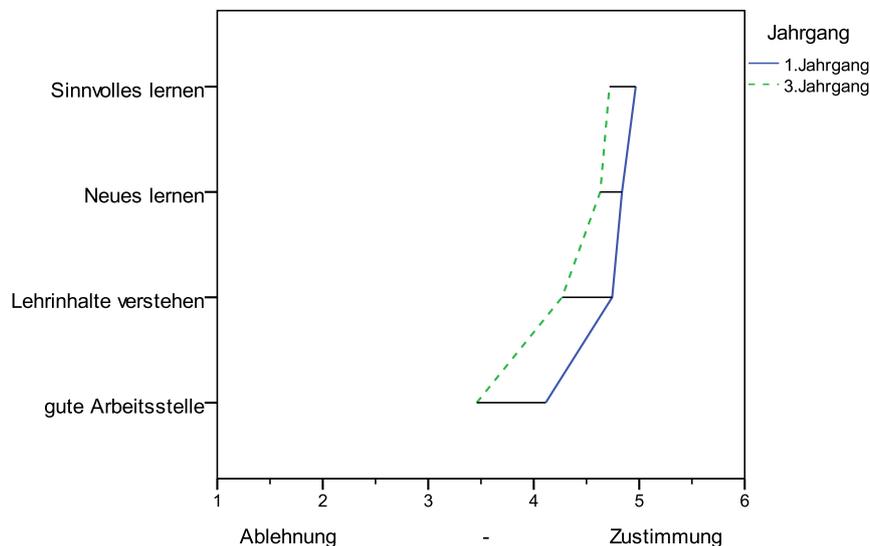


Abbildung 133: Lernziele (Jahrgangvergleich)

Hinsichtlich der Lernziele zeigen sich zudem innerhalb der Schüler/innen des 3. Jahrgangs sowohl Schulform- als auch Geschlechtsunterschiede:

In der HAS sind die Lernziele, die Lehrinhalte wirklich verstehen zu wollen ($M=4,49$; $s=1,273$) und eine gute Arbeitsstelle zu bekommen ($M=3,78$; $s=1,630$), höher ausgeprägt als dies in der HAK ($M=4,05$; $s=1,372$ bzw. $M=3,15$; $s=1,623$) der Fall ist.

Zudem ist es den Mädchen etwas wichtiger, in PBSK etwas Sinnvolles ($M=4,84$; $s=1,286$) und etwas Neues zu lernen ($M=4,77$; $s=1,326$) als den Burschen ($M=4,49$; $s=1,387$ bzw. $M=4,39$; $s=1,366$).

Unterrichtserleben

Im Unterrichtserleben zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Urteilen der 3. und 1. Jahrgänge. Der PBSK-Unterricht wird von den Schüler/inne/n des 3. Jahrgangs rückblickend als gleich interessant erlebt und machte ihnen gleich viel Spaß wie dies für die Schüler/innen des 1. Jahrgangs der Fall ist. Der Unterricht gefiel den Schüler/inne/n des 3. Jahrgangs gleich gut und sie hatten gleich viel Lust sich am Unterricht zu beteiligen.

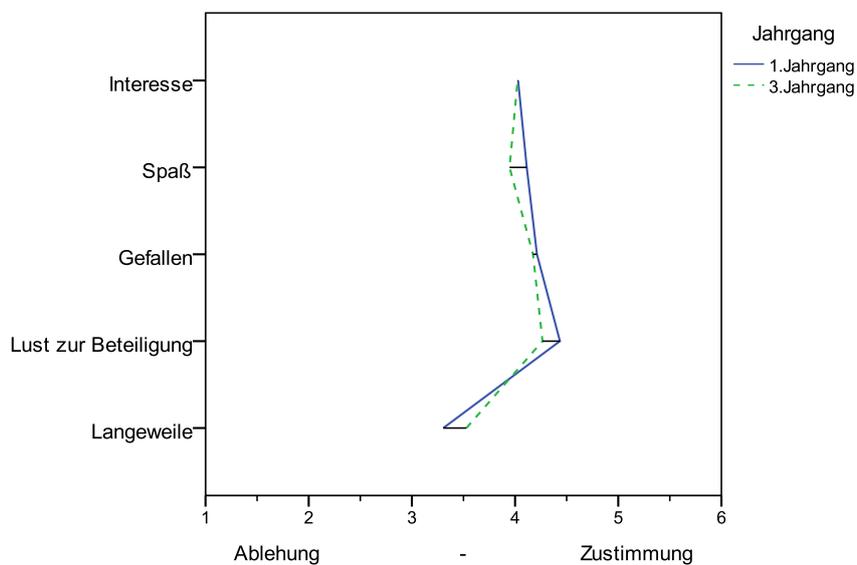


Abbildung 134: Unterrichtserleben (Jahrgangsvergleich)

Betrachtet man die Urteile der Schüler/innen des 3. Jahrgangs für sich alleine so zeigen sich weder Unterschiede zwischen den Schulformen noch zwischen den Geschlechtern.

Anstrengung und persönliche Bedeutung von Erfolg

Beim Bemühen um eine gute Arbeitserfüllung sowie um Verständnis für die Lehrinhalte sind die Urteile der Schüler/innen des 3. Jahrgangs etwas niedriger als die Urteile der Schüler/innen des 1. Jahrgangs. Auch die Bedeutung von Erfolg wird von den Schüler/innen des 3. Jahrgangs rückblickend etwas niedriger eingeschätzt als von den jüngeren Schüler/innen.

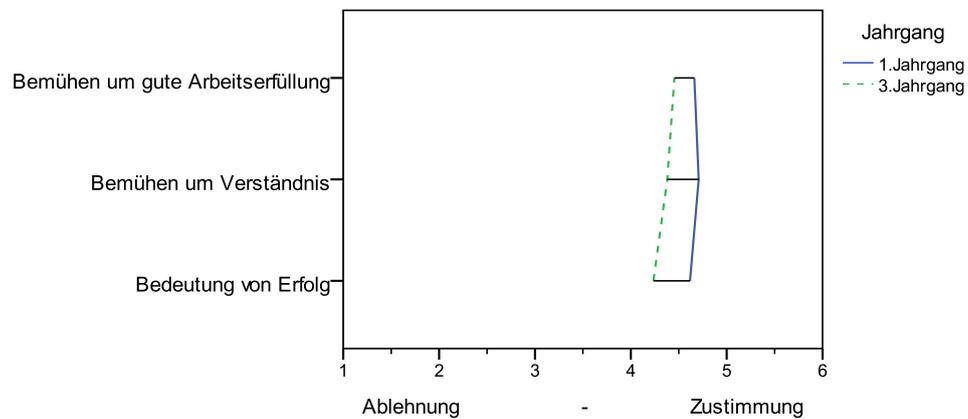


Abbildung 135: Anstrengung und persönliche Bedeutung von Erfolg (Jahrgangsvergleich)

Bei den Bewertungen der Anstrengung und der persönlichen Bedeutung von Erfolg zeigen sich bei den Schüler/innen des 3. Jahrgangs weder Unterschiede zwischen den Schulformen noch zwischen den Geschlechtern.

Fähigkeitsselbstkonzept und Note

Ältere Schüler/innen bzw. Schüler/innen des 3. Jahrgangs haben rückblickend ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept als die jüngeren Schüler/innen des 1. Jahrgangs. Sie betrachten die Prüfungen/Tests als leichter, haben sich in PBSK insgesamt leichter getan und schätzen sich im Vergleich zu ihren Mitschüler/innen als zu den besten Schüler/innen zählend ein.

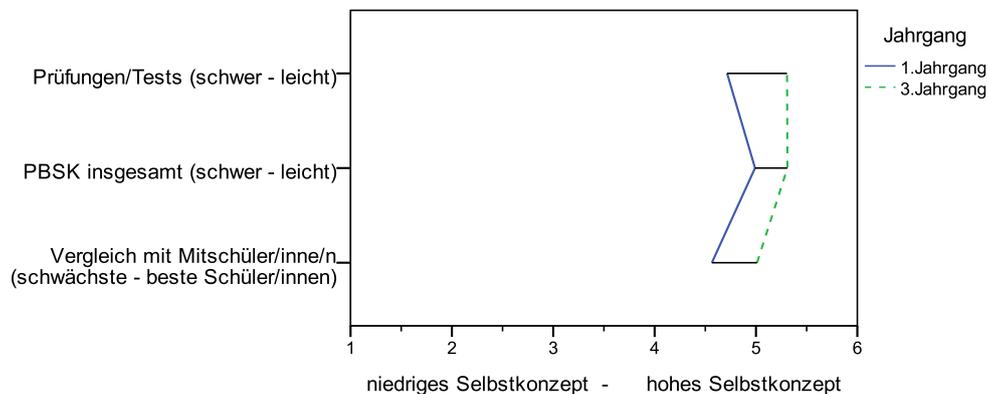


Abbildung 136: Fähigkeitsselbstkonzept (Jahrgangvergleich)

Hinsichtlich des Fähigkeitsselbstkonzepts für die Schüler/innen des 3. Jahrgangs zeigen sich mehrere bedeutsame Unterschiede:

Schüler/innen der HAK ($M=5,48$; $s=,856$) fällt PBSK insgesamt leichter als Schüler/innen der HAS ($M=5,13$; $s=1,144$). Zudem zählen die Schüler/innen der HAK ($M=5,20$; $s=,889$) sich eher zu den besten bzw. besseren Schüler/innen als Schüler/innen der HAS dies tun ($M=4,81$; $s=1,109$).

Burschen in der HAK ($M=5,44$; $s=,809$) fiel PBSK deutlich leichter als Burschen in der HAS ($M=4,69$; $s=1,257$).

Generell haben Burschen – unabhängig von der Schulform – ein etwas niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept als Mädchen.

Hinsichtlich der Benotung zeigt sich, dass die Schüler/innen des 3. Jahrgangs im Ganzjahreszeugnis in PBSK bedeutsam bessere Noten aufwiesen als die Schüler/innen des 1. Jahrgangs im Halbjahreszeugnis. Demnach scheint eine deutliche Verbesserung der Noten zwischen Halb- und Ganzjahreszeugnis in PBSK möglich zu sein.

Zudem zeigt sich für die Schüler/innen des 3. Jahrgangs, dass Schüler/innen der HAK bessere Noten in PBSK haben als Schüler/innen der HAS und Mädchen bessere Noten als Burschen.

Wertschätzung

Hinsichtlich der Wertschätzung für den Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“ zeigen sich keine Unterschiede zwischen Schüler/innen der 3. Jahrgangsstufe und Schüler/innen der 1. Jahrgangsstufe. Selbst zwei Jahre nach dem eigenen Besuch des Gegenstandes hat PBSK bei den Schüler/innen (3. Jahrgang) eine höhere Beliebtheit als andere Fächer. Ebenso stimmen die Schüler/innen nach wie vor im mittleren Bereich zu, dass es den Unterrichtsgegenstand in den nachfolgenden Schuljahren geben sollte. Die Möglichkeit den Gegenstand abzuwählen wird gleich wie bei den Schüler/innen des 1. Jahrgangs eher abgelehnt.

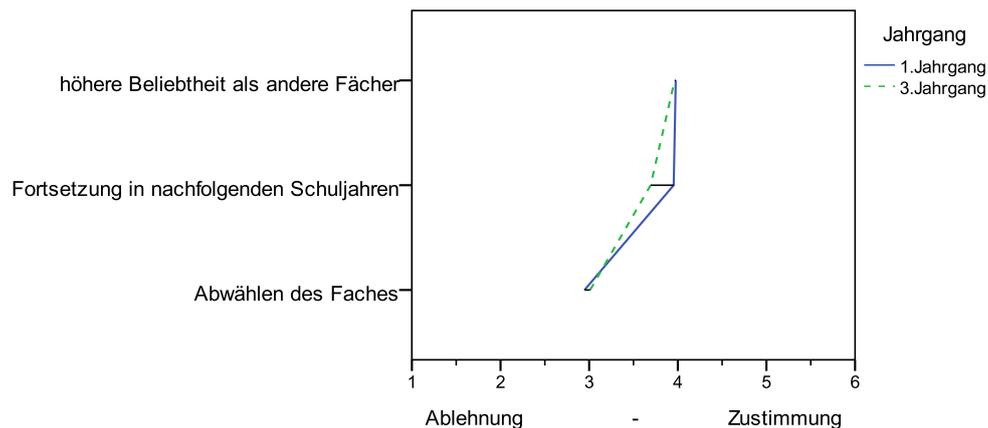


Abbildung 137: Wertschätzung für das Fach PBSK (Jahrgangvergleich)

In den 3. Jahrgängen für sich genommen zeigen sich keine Unterschiede in der Wertschätzung für das Fach zwischen Schüler/innen der beiden Schulformen bzw. Mädchen und Burschen.

Wertschätzung seitens der Eltern

Die Wertschätzung der Eltern für die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen liegt bei den Schüler/innen des 3. Jahrgangs in einem hohen Bereich ($M=4,98$; $s=1,210$). So meinen die Eltern nach Einschätzung der Schüler/innen, dass man soziale und personale Kompetenzen auch für später gut gebrauchen kann. Die älteren Schüler/innen des 3. Jahrgangs unterscheiden sich hinsichtlich dieser Einschätzung auch nicht von jener ihrer jüngeren Kolleg/innen des 1. Jahrgangs ($M=4,85$; $s=1,273$).

Innerhalb des 3. Jahrgangs ist die Wertschätzung seitens der Eltern bei Schüler/innen der HAK ($M=5,23$; $s=1,061$) höher als bei Schüler/innen der HAS ($M=4,73$; $s=1,311$; Skala jeweils von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

Es konnten keine Geschlechtsunterschiede in der Wertschätzung seitens der Eltern festgestellt werden.

FAZIT zu den persönlichen Einschätzungen und Kompetenzen im Rahmen von PBSK

Der Nutzen sozialer und personaler Kompetenzen wird von den erfahrenen Schüler/inne/n des 3. Jahrgangs gleich hoch eingeschätzt wie von den Schüler/inne/n des 1. Jahrgangs. Den älteren Schüler/inne/n ist es im gleichen Ausmaß wie den jüngeren Schüler/inne/n wichtig, über hohe soziale und personale Kompetenzen zu verfügen und diese in der Schule zu erwerben. Diesbezüglich zeigt sich allerdings ein Unterschied zwischen Burschen der HAK und der HAS: Burschen der HAK messen hohen sozialen und personalen Kompetenzen und dem Kompetenzerwerb mehr Bedeutung zu als Burschen der HAS.

Die Schüler/innen des 3. Jahrgangs sprechen sich sogar noch stärker als die Schüler/innen des 1. Jahrgangs für die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in einem eigenen Unterrichtsgegenstand aus. Ebenso plädieren sie für die Förderung der Kompetenzen in jedem Gegenstand.

Die Lernziele, in PBSK etwas Sinnvolles und Neues zu lernen, die Lerninhalte zu verstehen und eine gute Arbeitsstelle zu bekommen, werden von den Schüler/inne/n des 3. Jahrgangs rückblickend als weniger wichtig erachtet als von den Schüler/inne/n des 1. Jahrgangs. Auch das eigene Bemühen um eine gute Arbeitserfüllung und um Verständnis wird im Nachhinein etwas geringer eingeschätzt. Ebenso ist die Bedeutung in PBSK erfolgreich zu sein für die Schüler/innen des 3. Jahrgangs im Nachhinein nicht mehr so hoch.

Hingegen ist das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler/innen des 3. Jahrgangs sogar höher als von den Schüler/innen des 1. Jahrgangs: Sie haben eher das Gefühl, dass Prüfungen/Tests und PBSK insgesamt leicht waren und zählen sich selbst zu den besten Schüler/inne/n in PBSK. Diesbezüglich zeigen sich allerdings Unterschiede zwischen den Schularten und den Geschlechtern: Schüler/innen der HAK haben eher ein höheres Selbstkonzept als Schüler/innen der HAS, Mädchen ein höheres als Burschen.

Die Schüler/innen des 3. Jahrgangs wiesen entsprechend ihrem hohen Fähigkeitsselbstkonzept auch sehr gute Noten in PBSK in ihrem Ganzjahreszeugnis auf.

Selbst zwei Jahre nach dem Besuch von PBSK schätzen die Schüler/innen des 3. Jahrgangs ihr Unterrichtserleben gleich positiv ein wie die Schüler/innen des 1. Jahrgangs. So berichten die älteren Schüler/innen im selben Ausmaß von Interesse, Spaß, Gefallen an PBSK und der Lust sich am Unterricht zu beteiligen.

Die Wertschätzung für PBSK seitens der Schüler/innen des 3. Jahrgangs fällt ähnlich aus wie bei den Schüler/inne/n des 1. Jahrgangs. Es zeigt sich eine Tendenz, dass die Schüler/innen PBSK lieber mochten wie andere Fächer. Die Möglichkeit das Fach abzuwählen hätten die Schüler/innen, wenn möglich, nicht in Anspruch genommen. Auch die Wertschätzung seitens der Eltern der Schüler/innen des 3. Jahrgangs liegt in einem hohen Bereich und unterscheidet sich nicht von jener der Eltern der Schüler/innen des 1. Jahrgangs.

Lernzuwachs

Selbsteinschätzung des Lernzuwachses

In den Bereichen Präsentations-, Kommunikations- und Teamfähigkeit sowie angemessenes Auftreten geben Schüler/innen des 3. Jahrgangs im selben Maße wie die Schüler/innen des 1. Jahrgangs an, viel dazu gelernt zu haben. In den Bereichen von Konfliktfähigkeiten bis Selbstbewusstsein (s. Abbildung 138) geben die Schüler/innen des 3. Jahrgangs ihren Lernzuwachs in einem bedeutsam geringeren Ausmaß an als dies die Schüler/innen des 1. Jahrgangs tun. In Anbetracht dessen, dass für die Schüler/innen des 3. Jahrgangs bereits 2 Jahre seit dem PBSK-Unterricht vergangen sind, kann man mit dem Ausmaß an Lernzuwachs, den die Schüler/innen angeben, aber dennoch sehr zufrieden sein. So erinnern die Schüler/innen zum einen ihren Lernzuwachs durch PBSK nach wie vor. Zum anderen wurde es für sie anscheinend in den beiden Jahren ohne PBSK nicht ersichtlich, dass ihnen etwas gefehlt hätte, was den Lernzuwachs schmälern könnte.

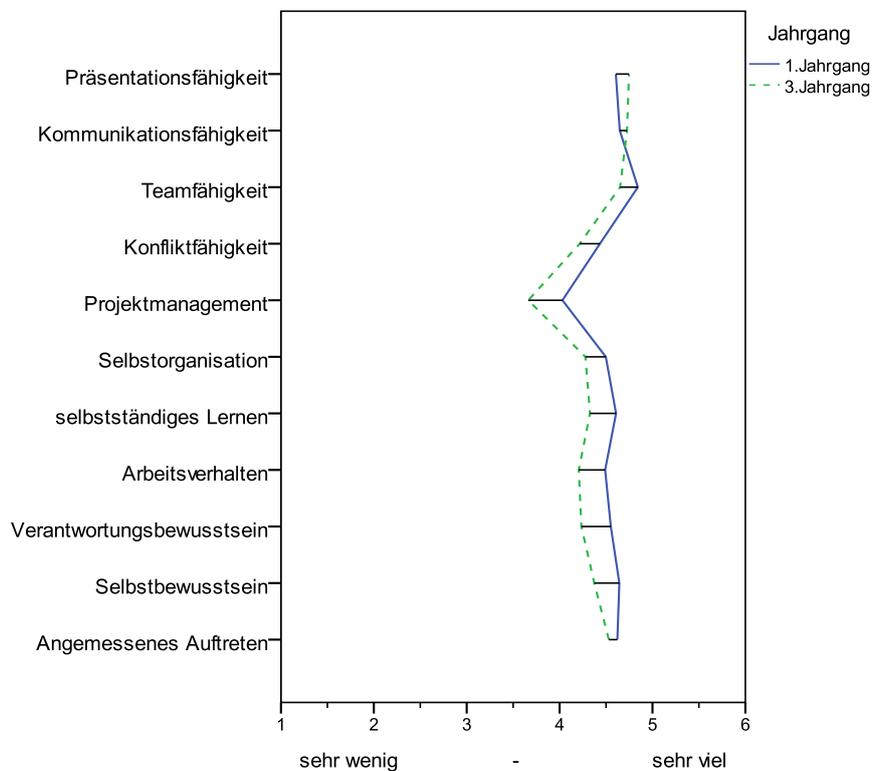


Abbildung 138: Lernzuwachs (Jahrgangsvergleich)

Nimmt man die 3. Jahrgänge für sich, so zeigen sich zwischen den Schulformen – mit einer Ausnahme – keine Unterschiede. Außer im Bereich „Projektmanagement“, in dem die Schüler/innen der HAS ($M=3,97$; $s=1,558$) angeben, mehr gelernt zu haben als die Schüler/innen der HAK ($M=3,35$; $s=1,522$), lernen Schüler/innen unabhängig davon, ob sie eine HAK oder HAS besuchen, gleich viel in PBSK dazu.

Im Lernzuwachs gibt es keine Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen des 3. Jahrgangs.

Auf die Frage, wie sehr die genannten Kompetenzen auch in anderen Gegenständen außer PBSK unterrichtet werden, antworten die Schüler/innen des 3. Jahrgangs, dass dies im mittleren Ausmaß der Fall ist ($M=3,87$; $s=1,301$). Mit dieser Einschätzung liegen die Schüler/innen des 3. Jahrgangs deutlich unter der Einschätzung der Schüler/innen des 1. Jahrgangs ($M=4,21$; $s=1,250$). Diesbezüglich stellt sich die Frage, wieso die älteren Schüler/innen, die schon mehr Schulerfahrung bzw. Erfahrung mit unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen haben, insgesamt weniger Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen außerhalb von PBSK wahrnehmen als dies bei den Schüler/innen des 1. Jahrgangs der Fall ist.

Insgesamt zeigen sich bei der Fragestellung bei den Schüler/innen des 3. Jahrgangs weder Schularten- noch Geschlechtsunterschiede.

Wahrgenommene Kompetenzzunahme

Vergleicht man die Schüler/innen des 3. Jahrgangs und des 1. Jahrgangs hinsichtlich der wahrgenommenen Kompetenzzunahme miteinander, so zeigen sich bedeutsame Unterschiede. Während die Schüler/innen des 1. Jahrgangs angeben, dass ihnen durch PBSK die Zusammenarbeit mit anderen leichter fällt, dass sie ihr Lernen und Arbeiten besser organisieren können und, dass sie zuversichtlich sind, gut für die Bewältigung der persönlichen und beruflichen Zukunft und der Ausübung des zukünftigen Berufs gerüstet zu sein, ist es für die Schüler/innen des 3. Jahrgangs nicht der Fall. Im Mittel stimmen die Schüler/innen des 3. Jahrgangs den unterschiedlichen Aspekten der Kompetenzzunahme durch PBSK weder zu noch lehnen sie sie ab. Sie scheinen dahingehend kritischer zu sein, als die jüngeren Schüler/innen.

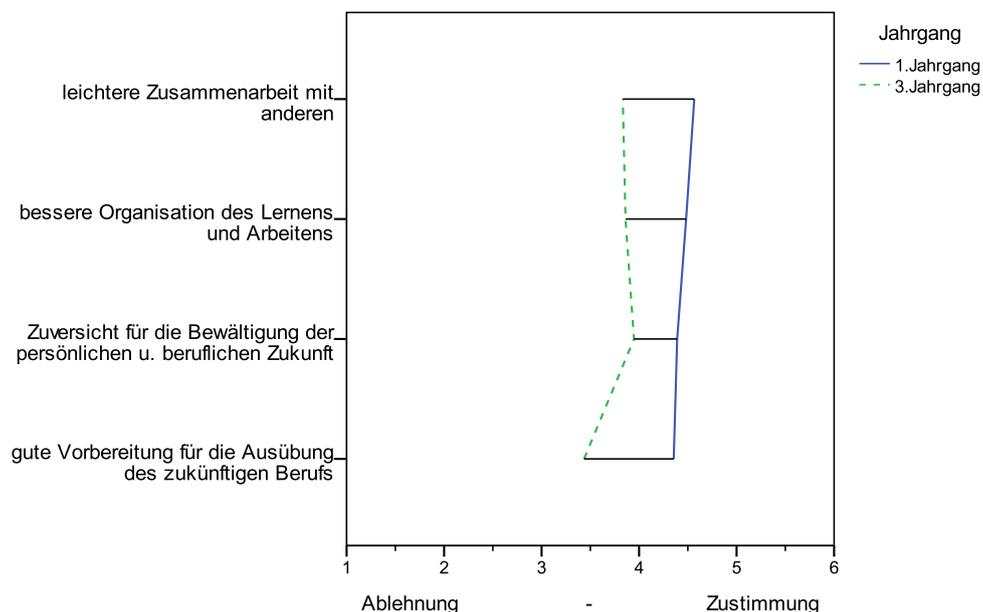


Abbildung 139: Kompetenzzunahme (Jahrgangvergleich)

Hinsichtlich der Kompetenzzunahme zeigt sich ein bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Schulformen des 3. Jahrgangs. So fühlen sich Schüler/innen der HAS ($M=3,83$; $s=1,598$) rückblickend durch

den PBSK-Unterricht besser für die Ausübung des zukünftigen Berufs vorbereitet als dies für Schüler/innen der HAK ($M=3,08$; $s=1,458$) der Fall ist.

Zwischen den Urteilen von Mädchen und Burschen zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede.

Auswirkungen

Positive Auswirkungen des PBSK-Unterrichts werden von vielen Seiten in einem besseren Klassen- und Schulklima gesehen. Dementsprechend wurden auch die Schüler/innen des 3. Jahrgangs nach ihrer diesbezüglichen Einschätzung gebeten. Sowohl das Klassen- und Schulklima als auch das eigene Wohlbefinden in der Schule werden von den Schüler/innen des 3. Jahrgangs deutlich niedriger eingeschätzt als von den Schüler/innen des 1. Jahrgangs. Der PBSK-Unterricht scheint demnach das Klima und Wohlbefinden nicht langfristig auf dem gleichen Niveau halten zu können. Dennoch kann man mit dem Ausmaß an gutem Klima und Wohlbefinden durchaus zufrieden sein.

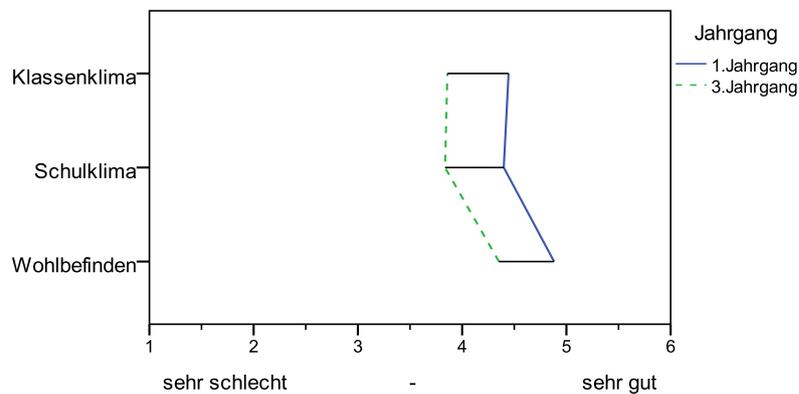


Abbildung 140: Klassen- und Schulklima sowie Wohlbefinden in der Schule (Jahrgangvergleich)

In den 3. Jahrgängen zeigen sich Unterschiede zwischen den Schulformen: Während in der HAK ($M=4,11$; $s=1,294$) das Klassenklima besser eingeschätzt wird als in der HAS ($M=3,61$; $s=1,344$), schätzen Schüler/innen der HAS ($M=4,01$; $s=1,268$) das Schulklima besser ein als Schüler/innen der HAK ($M=3,67$; $s=1,238$). Dennoch ist das Wohlbefinden an der Schule insgesamt zwischen den Schüler/innen der HAK und der HAS vergleichbar.

In der Einschätzung des Klimas und des Wohlbefindens konnten keine Geschlechtsunterschiede festgestellt werden.

Veränderungen über die Jahrgangsstufen

Sozial und personal kompetentes Verhalten innerhalb eines längeren Zeitraums

Sowohl die Schüler/innen des 1. als auch des 3. Jahrgangs haben die Häufigkeit ihres sozial und personal kompetenten Verhaltens innerhalb eines längeren Zeitraums (4 Wochen) eingeschätzt. Diesbezüglich zeigen die Ergebnisse, dass das Ausmaß bei den jüngeren und älteren Schüler/innen nahezu identisch ist. Schüler/innen, die schon älter sind und PBSK nicht mehr besuchen, sind somit in der Lage sich im gleichen Ausmaß kompetent zu verhalten wie jüngere Schüler/innen, die PBSK gerade besucht haben.

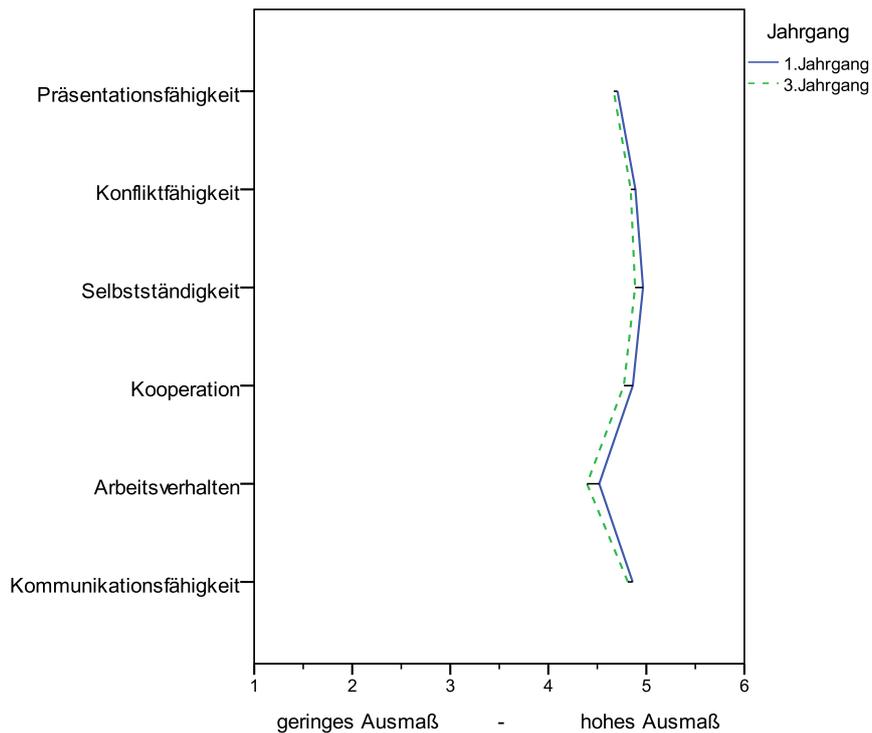


Abbildung 141: Sozial und personal kompetentes Verhalten innerhalb eines längeren Zeitraums (Jahrgangvergleich)

Für die Schüler/innen des 3. Jahrgangs zeigen sich im Ausmaß des sozial und personal kompetenten Verhaltens keine Unterschiede zwischen den Schulformen.

Allerdings sind Mädchen in manchen Bereichen (Kommunikation, Kooperation, Konflikte, Präsentation) etwas kompetenter als Burschen.

Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen

In manchen Bereichen haben die Schüler/innen des 3. Jahrgangs eine etwas niedrigere Selbstwirksamkeitserwartung als die Schüler/innen des 1. Jahrgangs. Dies könnte u.a. daran liegen, dass die Schüler/innen schon etwas kritischer sind, die sozialen Anforderungen schon etwas detaillierter kennen oder aufgrund des Alters (Pubertät) sich mit der Erfüllung sozialer Anforderungen etwas schwerer tun. Auf alle Fälle liegt das Ausmaß an Selbstwirksamkeitserwartung auch für die Schüler/innen des 3. Jahrgangs in einem zufriedenstellenden Bereich.

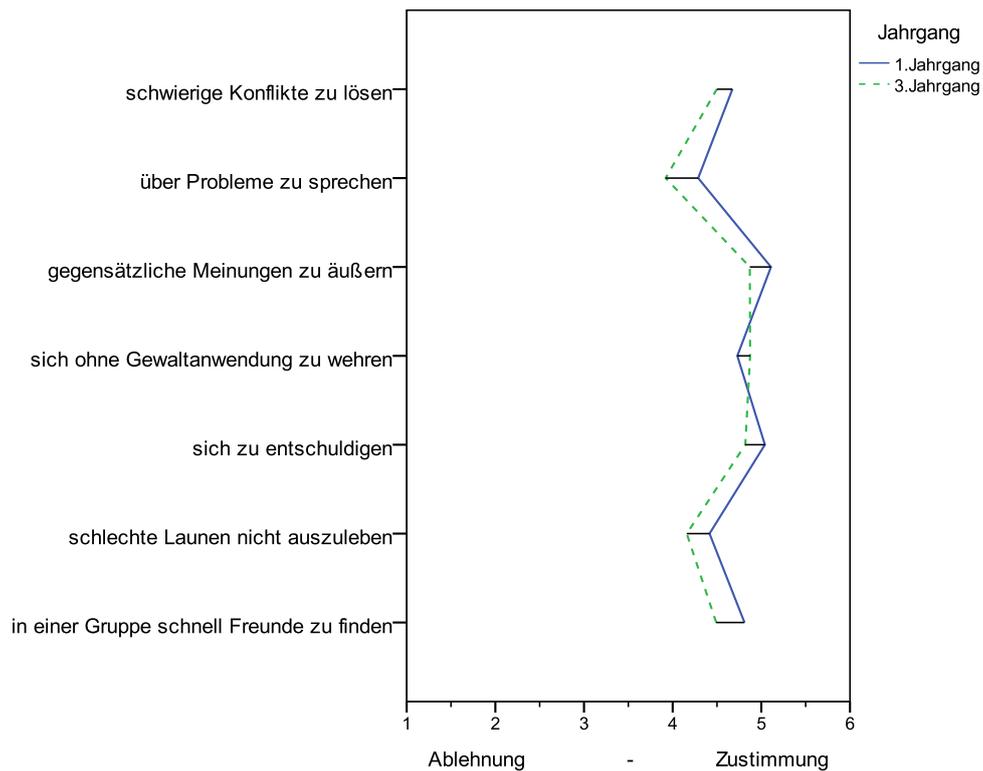


Abbildung 142: Selbstwirksamkeitserwartung (Jahrgangvergleich)

Die sozialen Anforderungen können von den Schüler/inne/n des 3. Jahrgangs der HAK und HAS bzw. von Mädchen und Burschen in unterschiedlich gutem Ausmaß erfüllt werden.

Während es Schüler/inne/n der HAK leichter fällt, sich ohne Gewalt zu wehren und auch schwierige Konflikte zu lösen als Schüler/inne/n der HAS, fällt es ihnen schwerer ihre schlechte Laune nicht an anderen auszulassen.

Mädchen gelingt es leichter, sich ohne Gewalt zu wehren und sich zu entschuldigen, wenn sie etwas Falsches getan haben, als Burschen.

Anwendung des Gelernten

Ältere Schüler/innen geben in einem geringeren Ausmaß an, dass sie das, was sie in PBSK gelernt haben, im Alltag und in anderen Unterrichtsgegenständen umsetzen konnten als Schüler/innen des 1. Jahrgangs.

In der Anwendung des Gelernten im beruflichen Kontext zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Schüler/innen des 3. und 1. Jahrgangs, obwohl die älteren Schüler/innen bereits mehr Möglichkeiten zur Anwendung im beruflichen Kontext gehabt haben.

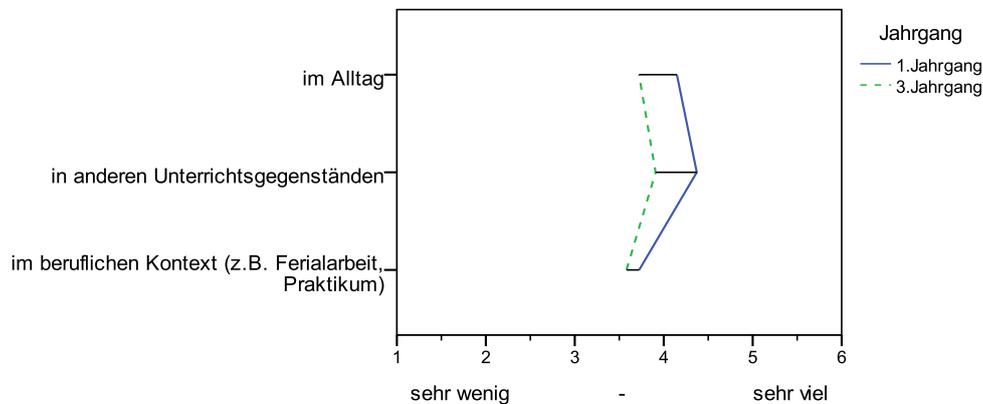


Abbildung 143: Einschätzung der Anwendbarkeit der Kompetenzen aus PBSK (Jahrgangvergleich)

Innerhalb des 3. Jahrgangs zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Schulformen bzw. den Geschlechtern im Hinblick auf die Umsetzung des im PBSK-Unterricht Gelernten.

FAZIT zum Lernzuwachs, den Veränderungen über die Jahrgangsstufen und der Anwendung des Gelernten

Die Schüler/innen des 3. Jahrgangs schätzen ihren Lernzuwachs durch PBSK in unterschiedlichen Bereichen der sozialen und personalen Kompetenzen zwar zum Teil geringer ein als die Schüler/innen des 1. Jahrgangs, das Ausmaß ihres Lernzuwachses ist aber dennoch zufriedenstellend. Mädchen und Burschen der 3. HAK und 3. HAS schätzen ihren Lernzuwachs zudem im gleichen Ausmaß ein, scheinen demnach gleich vom PBSK-Unterricht profitiert zu haben.

Die Schüler/innen des 3. Jahrgangs zeigen sich im Hinblick auf die wahrgenommene Kompetenzzunahme durch PBSK etwas indifferent, so stimmen sie im Mittel weder zu noch widersprechen sie der Aussage, dass sie durch PBSK leichter mit anderen zusammen arbeiten könnten, ihr Lernen und Arbeiten besser organisieren könnten, zuversichtlicher hinsichtlich der Bewältigung der persönlichen und beruflichen Zukunft und gut auf die Ausübung des zukünftigen Berufs vorbereitet wären.

Das Ausmaß, in dem soziale und personale Kompetenzen in anderen Unterrichtsgegenständen (neben PBSK) vermittelt werden, schätzen die Schüler/innen des 3. Jahrgangs, die auch schon mehr Gegenstände kennengelernt haben, deutlich niedriger ein als die Schüler/innen des 1. Jahrgangs.

Hinsichtlich der Auswirkungen des PBSK-Unterrichts auf das Klassen- und Schulklima sowie das Wohlbefinden zeigt sich, dass diese in den 3. Jahrgängen schlechter eingeschätzt werden als in den 1. Jahrgängen. Der PBSK-Unterricht ist verständlicherweise für sich alleine genommen nicht ausreichend, um das Klima und Wohlbefinden über die Jahre aufrecht zu erhalten.

Die Veränderung der sozialen und personalen Kompetenzen über die Jahrgangsstufen hinweg zeigte, dass sich Schüler/innen des 3. Jahrgangs nach ihrer Einschätzung im gleichen Maße kompetent verhalten wie Schüler/innen des 1. Jahrgangs. Unterschiede zwischen HAK und HAS bzw. Mädchen und Burschen gibt es keine bzw. nur in geringem Maße. Die Schüler/innen scheinen demnach ihr Ausmaß an sozial und personal kompetentem Verhalten weder zu erhöhen noch zu verringern.

Im Umgang mit sozialen Anforderungen weisen die Schüler/innen des 3. Jahrgangs allerdings zum Teil niedrigere Selbstwirksamkeitserwartungen auf als die Schüler/innen des 1. Jahrgangs. Sie scheinen damit – eventuell auch wegen gestiegener Anforderungen – mehr Schwierigkeiten zu haben.

Das Ausmaß, in dem die Schüler/innen des 3. Jahrgangs das in PBSK Gelernte im Alltag und in anderen Unterrichtsgegenständen umsetzen, liegt unter jenem der Schüler/innen des 1. Jahrgangs. Im beruflichen Kontext setzen die Schüler/innen des 3. und 1. Jahrgangs ihre Kompetenzen aus PBSK im gleichen Maße um.

5.5.4 Gesamtbeurteilung und -zufriedenheit

Allgemein

Es zeigen sich keine Unterschiede in der Gesamtbeurteilung des PBSK-Unterrichts und der Zufriedenheit zwischen den Schüler/innen des 3. und 1. Jahrgangs. Dies kann sehr positiv gewertet werden, da die älteren Schüler/innen wahrscheinlich kritischer sind, da sie schon mehr Erfahrungen gemacht haben – u.a. damit, wie viel ihnen der Unterrichtsgegenstand tatsächlich gebracht hat – und sie schon mehr Vergleiche mit anderen Unterrichtsgegenständen ziehen können.

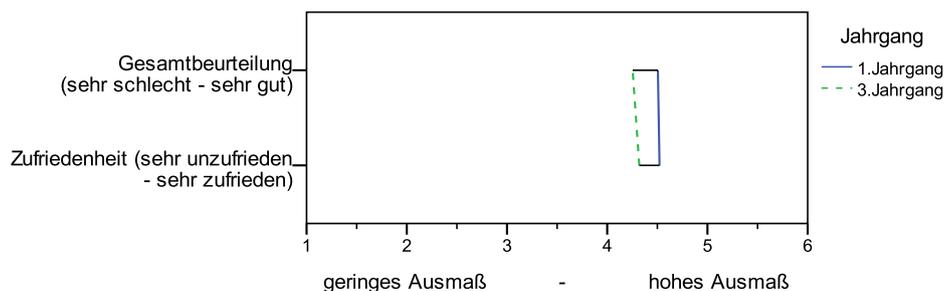


Abbildung 144: Gesamtbeurteilung und -zufriedenheit (Jahrgangvergleich)

Es zeigen sich keine Schularten- oder Geschlechtsunterschiede in der Gesamtbeurteilung und -zufriedenheit seitens der Schüler/innen des 3. Jahrgangs.

Einflussfaktoren auf die Gesamtbeurteilung

Die Schüler/innen beurteilen den PBSK-Unterricht rückblickend umso besser,

- je besser sie den Unterricht erlebt haben, d.h. je mehr er sie interessiert hat und er ihnen gefallen und Spaß gemacht hat, je mehr Lust sie hatten sich daran zu beteiligen und je weniger der Unterricht langweilig war,
- je mehr sie den Unterricht an sich wertschätzten, d.h. je stärker sie zustimmen, dass sie PBSK lieber mochten als andere Gegenstände, dass es PBSK auch in den darauffolgenden Schuljahren geben sollte und, dass sie es nicht abgewählt hätten, wenn sie die Möglichkeit dazu gehabt hätten,
- je stärker sie ihren Lernerfolg durch PBSK wahrnehmen und
- je wichtiger es ihnen war, in PBSK gut zu sein.

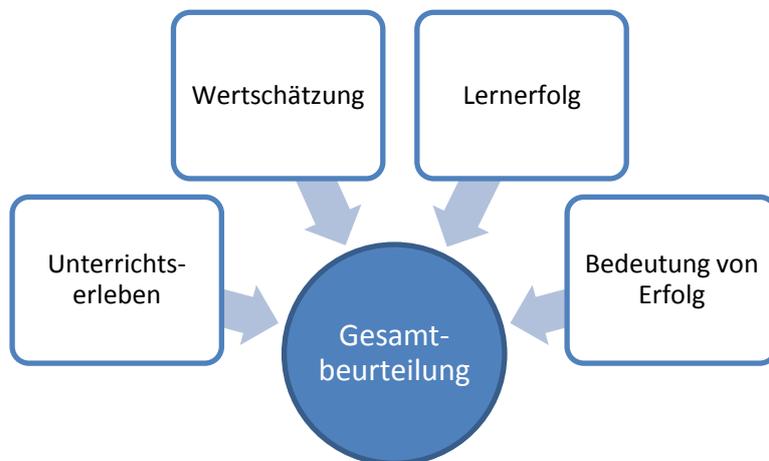


Abbildung 145: Einflussfaktoren auf die Gesamtbeurteilung seitens der Schüler/innen

Betrachtet man den Einfluss der Unterrichtsaspekte und Lehrerkompetenzen so zeigt sich, dass der PBSK-Unterricht umso besser beurteilt wird,

- je besser die Instruktionsqualität und die Transparenz (u.a. hinsichtlich Lernziele und Beurteilung) im Unterricht war,
- je besser der Umgang zwischen dem/der Lehrer/in und den Schüler/inne/n war und
- je stärker die Lehrer/innen die Autonomie/Selbstbestimmung und Selbstständigkeit der Schüler/innen unterstützt haben.

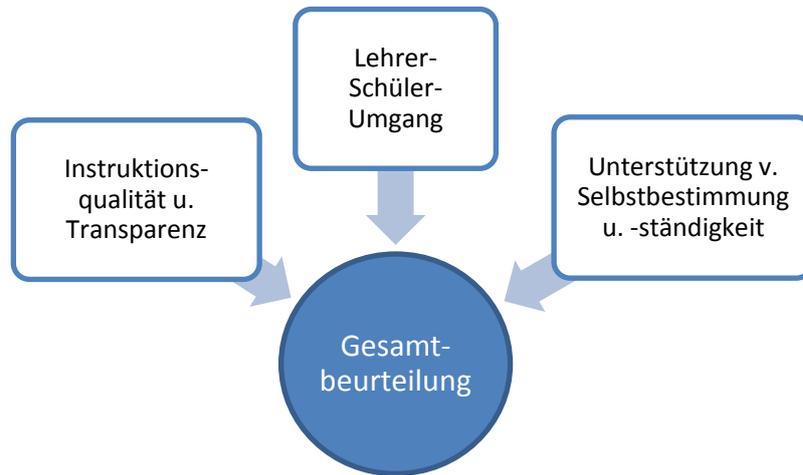


Abbildung 146: Einflussfaktoren seitens des Unterrichts und der Lehrer/innen auf die Gesamtbeurteilung

Kompetenzvermittlung in der Schule

Insgesamt stimmen ältere Schüler/innen ($M=4,03$; $s=1,392$) in etwas geringerem Ausmaß zu, dass an der eigenen Schule sehr viel Wert auf soziale und personale Kompetenzen gelegt wird, als jüngere Schüler/innen ($M=4,54$; $s=1,289$; Skala von „1=trifft überhaupt nicht zu“ bis „6=trifft völlig zu“).

Zudem beurteilen die älteren Schüler/innen ($M=4,02$; $s=1,337$) die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen an der eigenen Schule etwas schlechter als die jüngeren Schüler/innen ($M=4,50$; $s=1,198$; Skala von „1=sehr schlecht“ bis „6=sehr gut“). Allerdings liegt ihre Beurteilung noch immer in einem guten Ausmaß.

Hinsichtlich der Beurteilung der Kompetenzvermittlung an der Schule zeigt sich, dass die Schüler/innen der HAS (3. Jahrgang) in einem stärkeren Ausmaß angeben, dass an ihrer Schule sehr viel Wert auf die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen gelegt wird, als die Schüler/innen der HAK. Zudem wird die Kompetenzförderung in der Schule in der HAS besser beurteilt als in der HAK.

Geschlechtsunterschiede wurden allerdings keine festgestellt.

FAZIT zur Gesamtbeurteilung und -zufriedenheit

Auch zwei Jahre nach Unterrichtsgegenstand und mit einem größeren Erfahrungshintergrund beurteilen Schüler/innen PBSK gut und zeigen sich rückblickend mit dem Fach zufrieden.

Interessanterweise sind für die älteren Schüler/innen mitunter andere Faktoren für die Gesamtbeurteilung sowohl seitens der Schüler/innen (z.B. Wertschätzung für PBSK, Bedeutung von Erfolg in PBSK) als auch seitens des Unterrichts und der Lehrerkompetenzen (z.B. Instruktionsqualität und Transparenz) ausschlaggebend als für die Schüler/innen des 1. Jahrgangs.

Insgesamt beurteilen die Schüler/innen des 3. Jahrgangs die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen an der Schule etwas schlechter, aber dennoch in zufriedenstellendem Ausmaß als die Schüler/innen des 1. Jahrgangs. Schüler/innen des 3. Jahrgangs der HAK bewerten PBSK besser als Schüler/innen der HAS.

6 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Im abschließenden Kapitel sollen auf Basis der Ergebnisse Schlussfolgerungen und Empfehlungen für den weiteren Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“ gegeben werden. Die einzelnen Punkte werden nach der angesprochenen Personengruppe – Schulleitung, PBSK-Lehrer/innen, Kollegium, Schüler/innen – geordnet dargestellt.

Allgemein

Ausweitung des Unterrichtsgegenstandes

Aufgrund dessen, dass von allen Seiten – Schulleitung, Lehrer/innen, Schüler/innen – der Wunsch nach einer Erhöhung des Stundenausmaßes und der Fortsetzung des Gegenstandes in den nachfolgenden Jahrgängen geäußert wurde, sollte über diesbezügliche Möglichkeiten nachgedacht werden. Zumindest das Angebot der Teilnahme an einer freiwilligen Übung bzw. an einem Freigegegenstand zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen sollte ermöglicht werden.

Der anknüpfende Pflichtgegenstand „Businessstraining, Projekt- und Qualitätsmanagement, Übungsfirma und Case Studies“ wird nicht als (ausreichende) Fortsetzung des Unterrichtsgegenstandes PBSK betrachtet.

Schulleitung

Betonung der Bedeutung der Kompetenzvermittlung

Wie von den befragten Schulleitern praktiziert, sollte unbedingt seitens der Schulleitung die Bedeutung sozialer und personaler Kompetenzen im Rahmen der schulischen Bildung betont und im Leitbild der Schule verankert werden. Es empfiehlt sich zudem, dass die Förderung dieser Kompetenzen im Rahmen von pädagogischen Konferenzen und in Gesprächen mit den Lehrpersonen angesprochen wird. In diesem Zusammenhang kann auch Aufklärung über die Kompetenzvermittlung und den Unterrichtsgegenstand PBSK stattfinden, um den derzeit geringen Kenntnisstand und kritischere Meinungen seitens des Kollegiums auszugleichen.

Die Betonung der Wichtigkeit der Kompetenzvermittlung würde auch dem Wunsch der PBSK-Lehrer/innen gerecht werden, von der Schulleitung Unterstützung und Rückhalt gegenüber dem Kollegium zu bekommen, so dass PBSK letztendlich an Akzeptanz gewinnt.

Dass ein dahingehender Einsatz der Schulleitung lohnend ist, zeigt sich unter anderem darin, dass dem Kollegium dadurch klar wird, dass zum einen der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der eigenen Schule ein hoher Stellenwert beigemessen wird und zum anderen alle (!) Lehrkräfte für die Kompetenzförderung Verantwortung übernehmen müssen.

Bedachte Auswahl der PBSK-Lehrer/innen

Von zentraler Bedeutung für den PBSK-Unterricht ist eine bedachte Auswahl von Lehrpersonen. Gerade in PBSK kommen erhöhte Anforderungen an die Lehrer/innen zu. Dazu zählen u.a. die Notwendigkeit eigener hoher sozialer und personaler Kompetenzen und die Kenntnis und Anwendung spezieller Unterrichtsmethoden zur Förderung der spezifischen Kompetenzen.

Für die Auswahl der Lehrpersonen sollte demnach keinesfalls das jeweilige Stundenkontingent der Lehrperson ausschlaggebend sein. Stattdessen sollten jene vier Kriterien, die seitens der Schulleitung Erwähnung finden, heran gezogen werden:

- entsprechende fachliche und methodische Ausbildung
- eigene soziale und personale Kompetenzen
- Interesse an den Lehrinhalten und den Schüler/inne/n
- Wunsch, den Unterrichtsgegenstand zu unterrichten

In diesem Zusammenhang sollte auch die Regelung, dass automatisch der Klassenvorstand bzw. die Klassenvorständin den Unterrichtsgegenstand PBSK (mit)unterrichtet, überdacht werden. Zwar bringt es Vorteile mit sich, wenn der/die Klassenvorstand/Klassenvorständin PBSK unterrichtet, so kann er/sie beispielsweise seine/ihre Schüler/innen besser kennen lernen. Dies kann allerdings auch im Rahmen der an allen Schulen vorhandenen Kennenlern-, Outdoor- oder Teamtage statt finden. Prinzipiell sollte aber die Erfüllung der vier oben genannten Kriterien für die Auswahl der Lehrpersonen im Vordergrund stehen. Dies bedeutet, dass es zu hinterfragen ist, ob ein/e Klassenvorstand/Klassenvorständin, der/die beispielsweise keine entsprechende fachliche und methodische Ausbildung mitbringt, PBSK tatsächlich unterrichten sollte. Zudem besteht auch immer die Gefahr, dass PBSK – wenn es von dem/der Klassenvorstand/ Klassen- vorständin unterrichtet wird – als versteckte Klassenvorstandsstunde zweckentfremdet wird und beispielsweise für organisatorische Angelegenheiten herhalten muss.

Ermöglichung einer möglichst optimalen Unterrichtsorganisation

Gerade für den Unterrichtsgegenstand PBSK hat sich heraus gestellt, dass die Unterrichtsorganisation bzw. -gestaltung von zentraler Bedeutung für den „Erfolg“ ist. Dahingehende, von den PBSK-Lehrer/inne/n gewünschte Voraussetzungen sind: geblockte Abhaltung der Stunden bzw. flexible Gestaltung der Zeiten, Teamteaching, Klassenteilung bzw. kleinere Arbeitsgruppen, ein Budget für laufende oder zusätzliche Aufwendungen wie Unterrichtsmaterialien, die unkomplizierte Ermöglichung von Lehrausgängen/ außerschulischer Aktivitäten und der Integration von externen Expert/inn/en. Von großem Bedarf sind zudem für besondere Sozialformen wie (Klein-)Gruppenarbeit geeignete Räume, die leicht umgestaltet werden können. Gerade in diesem Bereich scheint es aber einen Mangel zu geben.

Förderung und Forderung von Weiterbildung

Etwas mehr als die Hälfte der PBSK-Lehrer/innen hat im letzten Schuljahr eine Weiterbildung zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen besucht. Aufgrund der stetig wachsenden Anforderungen an den PBSK-Unterricht – u.a. aufgrund der Abnahme der Kompetenzen der Schüler/innen bei gleichzeitiger Zunahme der Erwartungen seitens der Wirtschaft – wäre eine stärkere Förderung und Forderung von Weiterbildung seitens der Schulleitung wünschenswert. So sollte den Lehrer/inne/n der Besuch von

Weiterbildung ermöglicht werden, gleichzeitig sollten sie dazu motiviert und eine entsprechende Absolvierung gewürdigt werden.

Bezüglich der Weiterbildung bestünde natürlich zudem das Erfordernis das derzeitige Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten anhand der Bedürfnisse der Lehrer/innen zu überprüfen und bei Notwendigkeit entsprechend zu erweitern.

Deutlichere Hervorhebung der kompetenzförderlichen Wirkung diverser schulischer Angebote

Derzeit gibt es an Schulen bereits ein umfangreiches Angebot an Maßnahmen, die explizit oder implizit soziale und personale Kompetenzen fördern. Am bekanntesten unter den PBSK-Lehrer/inne/n und dem Kollegium sind diesbezüglich die Kennenlern-, Outdoor- oder Teamtage. Allerdings gibt es noch zahlreiche andere Maßnahmen, die – gerade wenn sie die Kompetenzen eher implizit fördern wie z.B. Sprach- oder Sportwochen – unter den Lehrer/inne/n dahingehend nicht so geläufig sind. Wünschenswert wäre es somit, wenn die Möglichkeiten unterschiedlicher, an den Schulen bereits vorhandener Maßnahmen in Hinblick auf die Kompetenzförderung noch deutlicher gemacht und besser genutzt werden könnten.

PBSK-Lehrer/innen

Einsatz von Methodenvielfalt

Vor allem der Einsatz bestimmter Unterrichtsmethoden wirkt sich stark auf das Ausmaß der Zufriedenheit der Schüler/innen mit dem PBSK-Unterricht aus. So werden stets die Unterrichtsmethoden bei den positiven bzw. den weniger positiven Aspekten des Unterrichts sowie bei den Verbesserungsvorschlägen an erster Stelle genannt. Von besonderer Beliebtheit unter den Schüler/inne/n erfreuen sich die Gruppen- und Teamarbeiten. Diese Unterrichtsmethode – unabhängig von der zu bewältigenden inhaltlichen Aufgabe – fördert bereits zahlreiche soziale und personale Kompetenzen (u.a. Kommunikations-, Kooperations- und Führungsfähigkeiten). Insgesamt scheint gerade in PBSK eine Methodenvielfalt von zentraler Bedeutung zu sein, da schon alleine durch die unterschiedlichen Methoden eine Vielzahl von sozialen und personalen Kompetenzen gefördert werden können. Wesentlich ist diesbezüglich natürlich das methodische Wissen und die didaktische Kompetenz der Lehrpersonen, die jeweiligen Methoden adäquat im Unterricht einsetzen und durchführen zu können.

Schaffung eines guten Unterrichts- und Arbeitsklimas

Neben den Unterrichtsmethoden wird stets das Unterrichts- und Arbeitsklima seitens der Schüler/innen als wesentlich für die Unterrichtszufriedenheit genannt. Zudem stellt das Klima eine Grundvoraussetzung für einen guten Unterricht dar. Aufgrund der hohen Interaktivität des PBSK-Unterrichts und der speziellen Unterrichtsmethoden kommt in PBSK auf die Lehrer/innen hinsichtlich der Herstellung eines guten Unterrichtsklimas eine besondere Herausforderung zu. Auch die Motivierung der Schüler/innen sich auf die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden wie beispielsweise Rollenspiele einzulassen, erfordert höhere Kompetenzen der Lehrer/innen hinsichtlich der Klassenführung. Dies verdeutlicht wiederum die Bedeutung der Auswahl geeigneter Lehrpersonen für PBSK.

Erhöhung des Lernzuwachses

Hinsichtlich der Steigerung des Lernzuwachses der Schüler/innen in den einzelnen Unterrichtsstunden bzw. im gesamten Unterricht, müssen von den PBSK-Lehrer/inne/n v.a. die folgenden Anforderungen erfüllt werden:

- Verdeutlichung der Relevanz der behandelten Themen
- interessante Gestaltung der Unterrichtsunterlagen
- klare, verständliche Gestaltung des Unterrichts
- Einbeziehung der Vorkenntnisse der Schüler/innen
- Unterstützung der Kompetenzentwicklung der Schüler/innen
- konstruktives Reagieren auf Fehler und Fragen
- Stellen adäquater, durchaus höhere Leistungserwartungen an die Schüler/innen
- Förderung einer guten Zusammenarbeit zwischen den Schüler/inne/n
- Förderung des positiven Unterrichtserlebens seitens der Schüler/innen

Wenn die Schüler/innen merken, dass sie im Unterricht etwas dazu lernen, steigt auch ihre Zufriedenheit mit der Unterrichtsstunde. Für die Zufriedenheit mit dem PBSK-Unterricht ist zudem ein guter Umgang zwischen den Lehrer/inne/n und den Schüler/inne/n von zentraler Bedeutung.

Verstärkte Förderung der HAS-Klassen

Gerade wenn man die Unterrichtsbeurteilung seitens der Lehrer/innen und deren Einschätzung von der Kompetenzentwicklung der Schüler/innen betrachtet, so werden große Unterschiede zwischen den Schüler/inne/n der HAK und der HAS deutlich. Zahlreiche Unterrichtsaspekte werden in der HAS von den Lehrer/inne/n (und teilweise auch von den Schüler/inne/n) deutlich schlechter eingeschätzt als in der HAK (u.a. die Zusammenarbeit der Schüler/innen, das Klassenklima, die Beteiligung der Schüler/innen, das Einbringen ihrer Kompetenzen und ihr Lernzuwachs), so dass auch die Zufriedenheit der Lehrer/innen mit den Unterrichtsstunden deutlich schlechter ausfällt. Zudem wird die Veränderung des sozial und personal kompetenten Verhaltens der Schüler/innen der HAS über das Schuljahr als gleichbleibend, wenn nicht sogar abnehmend eingeschätzt. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass eine verstärkte Förderung der Schüler/innen der HAS in PBSK von Nöten ist und eine noch intensivere Auseinandersetzung zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n stattfinden muss.

Hilfestellung bzw. Weiterbildungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Bereichen

In unterschiedlichen Bereichen des PBSK-Unterrichts benötigen die Lehrpersonen gewisse Hilfestellungen. Diesbezüglich wurde u.a. die Beurteilung (Notengebung) der sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler/innen genannt. Derzeit werden noch nicht sehr vielfältige Bewertungsmethoden eingesetzt. Die Lehrkräfte wünschen sich Kriterien zur Beurteilung der Kompetenzen und Hinweise zum Einsatz von Bewertungsmethoden.

Weitere genannte Punkte, in denen Hilfestellungen gewünscht werden würden, wären beispielsweise ein fachlicher Input zu Inhalten und Methoden, der Erhalt von Anregungen und Ideen oder der Umgang mit den Jugendlichen bzw. mit besonders schwierigen, auffälligen Schüler/inne/n.

Die von den Lehrer/inne/n gewünschten Hilfestellungen könnten idealerweise in passenden Weiterbildungsseminaren behandelt werden. Weiterbildungsangebote sollten auf diese Wünsche der PBSK-Lehrer/innen eingehen.

Kollegium

Förderung der kollegialen Zusammenarbeit

Während die Zusammenarbeit unter den PBSK-Lehrer/inne/n bereits im guten Ausmaß geschieht (u.a. aufgrund des Teamteachings bzw. der geteilten Klassen mit zwei Lehrer/inne/n), gibt es nach Angabe der Schulleiter, der PBSK-Lehrer/innen und des Kollegiums noch einigen Nachholbedarf, was die fächerübergreifende Zusammenarbeit betrifft.

Dabei könnte das Lehrerkollegium von den PBSK-Lehrer/inne/n profitieren, da diese zum einen am besten mit den Schüler/inne/n vertraut sind und zum anderen ihnen fachliche und methodische Kompetenzen zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen im eigenen Unterricht vermitteln könnten. Zudem wäre gerade für die Kompetenzförderung eine gemeinsame Vorbildwirkung des gesamten Kollegiums von wesentlicher Bedeutung.

Zur Förderung der kollegialen Zusammenarbeit wäre wahrscheinlich auch eine Unterstützung durch die Schulleitung wünschenswert bzw. erforderlich, beispielsweise durch die Verankerung im Leitbild, den Abbau von Hemmnissen, der Ermöglichung von Flexibilität hinsichtlich fächerübergreifenden Unterrichts, der Förderung entsprechender Arbeitsgruppen, der Forderung einer besseren (Lehrplan-)Abstimmung. In erster Linie kommt es allerdings auf die Schaffung bzw. Entwicklung des notwendigen Bewusstseins seitens des Kollegiums an.

Auseinandersetzung mit dem PBSK-Unterricht

Generell für das Kollegium und im besonderen für kritischer eingestellte Lehrpersonen wäre eine Auseinandersetzung mit der tatsächlichen Bildungs- und Lehraufgabe des PBSK-Unterrichts, den Unterrichtsinhalten und insgesamt mit der Gestaltung des Unterrichts sehr wünschenswert – zum einen um den derzeit geringen Kenntnisstand seitens des Kollegiums zu verbessern, zum anderen um gewisse falsche Vorstellungen korrigieren zu können. Die Auseinandersetzung kann im Rahmen von Konferenzen genauso passieren wie durch informelle Gespräche mit PBSK-Lehrer/inne/n.

Weiterbildung

Aufgrund dessen, dass die Lehrerkolleg/inn/en sich dessen bewusst sind, dass auch sie für die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen verantwortlich sind und diese Verantwortung auch übernehmen, wäre eine diesbezügliche Weiterbildung notwendig und wird seitens des Kollegiums gewünscht. Der Fokus sollte dabei darauf liegen, wie Nicht-PBSK-Lehrer/innen in ihrem „normalen“ Unterricht neben der Förderung fachlicher Kompetenzen auch jene der sozialen und personalen Kompetenzen möglichst gut integrieren könnten. Diese Weiterbildung wäre auch im Hinblick auf die Entwicklung sozialer und personaler Bildungsstandards für den BMS- und BHS-Bereich, welche ebenso alle Lehrer/innen in die Kompetenzförderung einbezieht, von Nöten.

Schüler/innen

Verstärkte Bewusstmachung der Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes

Zur Verbesserung der Arbeitshaltung und Motivation der Schüler/innen wäre es laut Lehrer/inne/n von großer Bedeutung, dass ihnen die Sinnhaftigkeit des Gegenstandes bewusst bzw. verdeutlicht wird. Die Schüler/innen sind ihrer Einschätzung nach bereit sich anzustrengen, da sie den unmittelbaren Nutzen für sich in unterschiedlichen Lebensbereichen – Alltag, andere Unterrichtsgegenstände, zukünftiger Beruf – erkennen. Andererseits fehlt der Noten- und Leistungsdruck. Insgesamt sollte auch der Stellenwert des Fachs steigen und es nicht mehr als vielleicht weniger wichtiges Nebenfach erachtet werden. Beispielsweise die Förderung von AHA-Erlebnissen bzw. Erkenntnissen bezogen auf die eigenen Person im Rahmen des Unterrichts kann die Wichtigkeit des Fachs unterstreichen und ist der Nachhaltigkeit des Unterrichts dienlich. Den Schüler/inne/n sollte zudem von Anfang an deutlich gemacht werden, dass sie selbst für ihren Lernumfang verantwortlich sind und sie bei entsprechender Arbeitshaltung viel Praktisches für sich mitnehmen können.

Stärkere Umsetzung des Gelernten in das eigene Handeln und stärkerer Transfer in andere Bereiche

Die Schüler/innen geben an, über das Schuljahr hinweg in den einzelnen Kompetenzbereichen viel dazu gelernt zu haben. Die Lehrer/innen sehen dies allerdings kritischer. Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass die Schüler/innen fachliches Wissen erwerben (ihre eigene Einschätzung), dass sie dieses Wissen aber nicht sofort im Handeln z.B. in der Klasse umsetzen können (Einschätzung der Lehrpersonen).

Neben der stärkeren Umsetzung des Gelernten in das eigene Handeln, wäre auch die Verstärkung des Transfers des in PBSK Gelernten in andere Bereiche – in den Alltag, in andere Unterrichtsgegenstände, in den beruflichen Kontext – eine zentrale Aufgabe. Der Transfer scheint in manchen Bereichen zu gelingen (z.B. Präsentationen halten), aber in Bereichen, in denen es um sozialkompetentes Verhalten im unmittelbaren Umfeld geht, gibt es Probleme mit dem Transfer des Wissens. Derzeit kommt diese Umsetzung – v.a. auch in den beruflichen Kontext – noch etwas zu kurz. Selbst ältere Schüler/innen tun sich mit diesem Transfer noch schwer und wünschen dahingehend weitere Unterstützung.

7 Literaturverzeichnis

- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Clement, U. & Arnold, R. (Hrsg.). (2002). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Euler, D. (Hrsg.). (2006). *Facetten beruflichen Lernens*. Bern: hep.
- Euler, D. (2007). Methoden und Prinzipien zur Förderung von Sozialkompetenzen im Rahmen des kooperativen Lernens. In D. Euler (Hrsg.), *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung* (S.33-46). Stuttgart: Steiner.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2.Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Fricke, R. (1997). Evaluation von Multimedia. In J.K. Issing (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S.402-413). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Kauffeld, S. (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz in Gruppen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement* (4., überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. (Sonderheft 8/2007, S.11-32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köller, O. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2003). *Schulqualität und Schülerleistungen. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen*. Weinheim: Juventa.
- Pätzold, G., Klusmeyer, J., Wingels, J. & Lang, M. (2003). *Lehr-Lernmethoden in der beruflichen Bildung. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Band 18). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Seyfried, B. (Hrsg.). (1995). *Stolperstein Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ver.di (Hrsg.). (2008). *Das Prüfhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung*. Hamburg: b+r Verlag.
- Quelle –Titelblatt: http://mset.rst2.edu/portfolios/t/thoman_j/toolsvis/projectone/teamwork.jpg