

Evaluierung der modularen Oberstufe am Gymnasium Draschestraße

Ergebnisse einer vergleichenden Fallstudie

Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien
Endbericht

Erna Nairz-Wirth (Projektleitung)
Franziska Lessky
Melanie Fraisl

Endredaktion: Ursula M. Ernst und Melanie Fraisl

Wien, September 2017

Kontakt:

ao. Univ.-Prof. Dr. Erna Nairz-Wirth

E-Mail: erna.nairz-wirth@wu.ac.at

Tel.: 0043 1 31336 4677

Empfohlene Zitierweise:

Nairz-Wirth, Erna/Lessky, Franziska/Fraisl, Melanie (2017): Evaluierung der modularen Oberstufe am Gymnasium Draschestraße. Ergebnisse einer vergleichenden Fallstudie. Wien: Abteilung für Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien.

ISBN: 978-3-9504009-1-5

© 2017 Abteilung für Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien

Medieninhaber (Verleger), Herausgeber und Hersteller:

Abteilung für Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien, Welthandelsplatz 1, 1020 Wien

Verlags- und Herstellungsort: Wien

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1 Modulare Oberstufe (MOST)	4
1.1 Begriffsklärung, Merkmale und Vorkommen.....	4
1.2 Kernelemente	5
1.2.1 Semestrierung, Leistungsbeurteilung, Wiederholen und Aufsteigen.....	5
1.2.2 Reifeprüfung und Höchstdauer des Schulbesuchs	5
1.2.3 Coaching	6
1.3 Ziele	6
1.4 Modularisierung in Österreich	7
2 Das Gymnasium Draschestraße	10
2.1 Allgemeines	10
2.2 Modulare Oberstufe am Gymnasium Draschestraße (MOST GD)	11
2.2.1 Zeitliche Entwicklung.....	11
2.2.2 Stundentafel, Module und Kursbuch.....	12
3 Die Studie	16
3.1 Das Design	16
3.1.1 Quantitatives Datenerhebungs- und Auswertungsdesign	18
3.1.2 Qualitatives Datenerhebungs- und Auswertungsdesign.....	20
3.2 Ergebnisse	22
3.2.1 Soziodemografische und sozioökonomische Faktoren	22
3.2.1.1 Geschlechterverteilung im Gruppenvergleich	23
3.2.1.2 Höchster Bildungsabschluss der Eltern.....	23
3.2.1.3 Beruf und berufliche Stellung der Eltern	24
3.2.1.4 Kulturelles Kapital der Schülerinnen und Schüler	27
3.2.1.5 Geburtsort und meistgesprochene Sprache der Schülerinnen und Schüler.....	29
3.2.2 Beschreibung und Ergebnisse der Untersuchungsdimensionen.....	32
3.2.2.1 Schulisches Engagement der Schülerinnen und Schüler.....	32
3.2.2.2 Klassenklima.....	42
3.2.2.3 Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	59
3.2.2.4 Studien- und Berufsorientierung.....	64
3.2.2.5 Beziehungen zwischen Lehrpersonen (Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen)	75
3.2.2.6 Erfahrungen der Lehrpersonen beim Übergang zur MOST (Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen)	76
4 Zusammenfassung	78
Literaturverzeichnis	82
Abbildungsverzeichnis	89
Tabellenverzeichnis	91
Anhang	92

Einleitung

Der vorliegende Bericht präsentiert die Ergebnisse einer Evaluationsstudie der modularen Oberstufe am Gymnasium Draschestraße (MOST GD) im 23. Wiener Gemeindebezirk. Die Studie wurde im Schuljahr 2016/17 von der Abteilung für Bildungswissenschaft der Wirtschaftsuniversität Wien unter der Leitung von ao. Univ.-Prof. Erna Nairz-Wirth im Auftrag der Arbeiterkammer Wien durchgeführt.

Ziel der Untersuchung war es, die mit einer modularen Oberstufe verbundenen Chancen und Herausforderungen anhand einer umfassenden Einzelfallstudie (Case Study) aufzuzeigen. Es wurde ein Forschungsansatz gewählt, bei dem sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zum Einsatz kamen (Mixed Methods Approach). Über diesen multidimensionalen Zugang sollten die Erfahrungen, Einstellungen und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler, der Lehrpersonen und der Schulleitung im Kontext der MOST möglichst differenziert erfasst werden. Die Evaluierung wurde auf der Basis eines umfassenden standardisierten Fragebogens, leitfadengestützter Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Dokumenten- und Homepageanalysen an der MOST GD durchgeführt. Die Ergebnisse aus dem quantitativen Methodenteil, also aus der standardisierten Befragung an der MOST GD, wurden mit den Ergebnissen verglichen, die sich aus derselben standardisierten Befragung der Schülerinnen und Schüler an einem Gymnasium mit Regelschulsystem (Vergleichsschule) ergaben. Durch den Vergleich war es möglich, die Besonderheiten der MOST GD schärfer herauszuarbeiten.

Die Evaluierung umfasste das schulische Engagement, das Klassenklima, die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Studien- bzw. Berufsorientierung. Die diesbezüglichen Daten wurden sowohl quantitativ (an beiden Schulstandorten) als auch qualitativ (an der MOST GD) erhoben. Der qualitative Zugang ermöglichte eine vertiefende Betrachtung der einzelnen Dimensionen und die Exploration zusätzlicher Dimensionen an der MOST GD, wie beispielsweise Herausforderungen in der Übergangsphase in ein modulares System oder den Stellenwert der Beziehungen der Lehrpersonen untereinander.

Der vorliegende Bericht gliedert sich in folgende Kapitel: Kapitel 1: Modulare Oberstufe (MOST); Kapitel 2: Das Gymnasium Draschestraße; Kapitel 3: Die Studie und Kapitel 4: Zusammenfassung. Ein Anhang erweitert das statistische Material um zusätzliche Tabellen.

1 Modulare Oberstufe (MOST)

1.1 Begriffsklärung, Merkmale und Vorkommen

Im bildungswissenschaftlichen Kontext wird von Modul im Sinne eines Elementes innerhalb des Schulwesens gesprochen (Terhart 2005). *Modul* bedeutet im Rahmen schulischer Bildung eine inhaltlich und zeitlich begrenzte Lerneinheit, die von Schülerinnen und Schülern mit einer Prüfung oder einem Zertifikat abgeschlossen wird. Dass die zeitliche Abfolge individuell gestaltbar ist, gewährt ein hohes Maß an Flexibilität (Frommberger und Dietmar 2005, S. 193). Innerhalb einer modularen Oberstufe, wie sie hier untersucht wird, wird der Unterricht in Modulen abgehalten, wobei zwischen *Basis-* und *Wahlmodulen* unterschieden wird. Bei *Basismodulen* handelt es sich um Lerneinheiten, die für alle Schülerinnen und Schüler zu absolvieren sind. *Wahlmodule* können hingegen in Inhalt, Struktur und Ausrichtung stark voneinander abweichen und werden von Schülerinnen und Schülern selbst gewählt (PI Wien 2005, 10ff.). *Modularisierung* wiederum heißt, dass Bildungsgänge und Ausbildungsverläufe nicht standardisiert ablaufen, sondern dass den Lernenden, je nach Ausprägung, kleinere oder größere Handlungsspielräume gewährt werden (ebd.). Modularisierung wurde ursprünglich vor allem in der beruflichen Bildung eingeführt mit der Absicht, in spezifischen beruflichen Bereichen sektorielle oder partielle Qualifikationen bedienen zu können. Wesentliche Merkmale sind neben Flexibilisierung auch Transparenz und internationale Vergleichbarkeit der erlangten Qualifikationen (Ghisla 2005). Modularisierung wird auch als ein Instrument zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungssystemen verwendet, was in Hinblick auf lebenslanges Lernen von Vorteil ist.

Das Prinzip der Modularisierung wurde anfänglich, nämlich in den 1980er Jahren, vor allem in der beruflichen (Aus-)Bildung breit diskutiert. Hier gibt es eine Vielfalt unterschiedlicher Modelle, welche betreffend Zielsetzung und Struktur stark variieren. Auch in landesspezifischer Hinsicht gibt es Unterschiede (Pilz 2005, 207ff.). Schottland war einer der Vorreiter auf diesem Gebiet. In Großbritannien wird generell auf Modularisierung gesetzt (Pilz 2009), während es in den deutschsprachigen Ländern weiterhin eine starke Fokussierung auf das Berufsprinzip gibt. Auch in der Hochschulbildung wurde z. B. im Rahmen des Bologna-Prozesses auf ein European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) umgestellt, welches als Beispiel für supranationale Modularisierung im europäischen Raum gilt (Ghisla 2005, S. 157).

1.2 Kernelemente

1.2.1 Semestrierung, Leistungsbeurteilung, Wiederholen und Aufsteigen

Zur Erreichung der Ziele der MOST dient unter anderem eine Unterteilung der Schulstufen 10 bis 12 in Semester, die jeweils mit einem Semesterzeugnis abgeschlossen werden, welches auch die Beurteilung über alle absolvierten Module enthält. Die Leistungsbeurteilung ist in einigen Bereichen gleich gestaltet wie in der Regelschule. So sind zum Beispiel in den Gegenständen Deutsch, 1. und 2. Lebende Fremdsprache, Latein, Mathematik und Darstellende Geometrie Schularbeiten vorgesehen. In den Basismodulen erfolgt die Beurteilung mit den Ziffernoten 1 bis 5. Bei den Wahlmodulen gibt es neben dem klassischen Notensystem (1 bis 5) auch die Möglichkeit, Module mit teilgenommen/nicht teilgenommen bzw. erfolgreich abgeschlossen/nicht erfolgreich abgeschlossen zu beurteilen. Bei mangelnder Anwesenheit ist eine Beurteilung durch Ablegen einer Nachtragsprüfung möglich (PI Wien 2005, 34ff.).

Wurde ein Modul negativ beurteilt, haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit einer Wiederholungsprüfung (Kolloquium), die zudem einmal wiederholt werden kann (insgesamt 2 Antritte). Im Februar können Wiederholungsprüfungen in zwei Gegenständen abgelegt werden, zu Schulbeginn im Herbst in vier Gegenständen. Eine negative Wiederholungsprüfung in einem Basismodul führt dazu, dass das Modul wiederholt werden muss. Ein negativ beurteiltes Wahlmodul kann wiederholt oder ersetzt werden. Aufstiegsregelungen gibt es für die 9. und 10. Schulstufe. In der 9. Schulstufe ist es analog zur Regelschule geregelt: Mit bis zu zwei negativ abgeschlossenen Modulen kann die Klassenkonferenz eine Aufstiegsregelung beschließen. Bei bis zu vier negativ beurteilten Modulen gibt es die Möglichkeit, Wiederholungsprüfungen abzulegen. In der 10. Schulstufe ist eine Jahrgangswiederholung bei fünf oder mehr negativen Beurteilungen vorgesehen. Allerdings gilt auch hier der Grundsatz, dass positiv absolvierte Leistungen erhalten bleiben. Somit können fast alle Module gemeinsam mit der Ursprungsklasse absolviert werden (das heißt, der Klassenverband bleibt erhalten), und ein Aufholen des Rückstandes ist möglich. Ab der 11. Schulstufe entfällt diese Aufstiegsregelung, und die Schülerinnen und Schüler können unabhängig von der Anzahl negativ beurteilter Module aufsteigen (PI Wien 2005; Interview Schulleitung Gymnasium Draschestraße 2017).

1.2.2 Reifeprüfung und Höchstdauer des Schulbesuchs

Werden Module wiederholt, darf dennoch die Dauer des Schulbesuchs (Unterstufe und Oberstufe) zehn Jahre nicht überschreiten. Unter besonderen Umständen (z. B. längere krankheitsbedingte Abwesenheit) kann die Schulleitung laut § 32 (8) SchUG die Schulbesuchsdauer um ein weiteres Schuljahr verlängern. Es ist jedoch auch möglich, Anerkennungsprüfungen zu absolvieren, sollte eine Verkürzung der Schullaufbahn angestrebt werden. Schülerinnen und Schüler haben also bei positiver Absolvierung die Möglichkeit, das Modul nicht besuchen zu müssen.

Die Reifeprüfung kann abgelegt werden, wenn die erforderliche Anzahl von Basis- und Wahlmodulen positiv abgeschlossen ist. Welche und wie viele Module die Schülerinnen und Schüler absolvieren müssen, hängt dabei vom gewählten Schultyp und vom Schwerpunkt ab (PI Wien 2005). Die Reifeprüfung an der AHS unterliegt den Regelungen der standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung, die seit dem Schuljahr 2014/15 flächendeckend an allen AHS in Österreich umgesetzt ist. Diese baut auf drei Säulen auf: Säule 1 beinhaltet die Präsentation und Diskussion der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA), Säule 2 die schriftlichen Klausuren und Säule 3 die mündlichen Prüfungen. Die Schülerinnen und Schüler können entscheiden, ob sie vier schriftliche Klausuren und zwei mündliche Prüfungen oder drei schriftliche Klausuren und drei mündliche Prüfungen ablegen möchten (BMB 2017c).

1.2.3 Coaching

Eine Besonderheit der MOST liegt darin, dass zusätzlich zur administrativen Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch den Klassenvorstand eine pädagogische Betreuung in Form von Coaching bereitgestellt wird. Dabei übernimmt der Coach für die gesamte Dauer des Schulbesuchs die Betreuung von 10 bis 15 Schülerinnen bzw. Schülern. Die Coachingstunden zählen dabei als Unterricht. Wie das Coaching gestaltet wird (z. B.: Ausmaß der Coachingstunden), wird an jedem Schulstandort individuell festgelegt (PI Wien 2005).

1.3 Ziele

Ein Vorteil der MOST im Vergleich zur Regelschule wird darin gesehen, dass Jahrgangswiederholungen weitgehend vermieden werden können. Als weitere Ziele werden die Attraktivitätssteigerung des Schultyps genannt und die pädagogisch sinnvolle Verwendung und Bündelung professioneller schulischer Ressourcen (PI Wien 2005). Das Ziel, die Dropout-Quoten zu verringern, setzt neben schulischen Rahmenbedingungen ein entsprechendes Engagement der Schülerinnen bzw. Schüler und der Lehrpersonen voraus. Dies kann leichter in einer Schulkultur erreicht werden, die von gegenseitigem Vertrauen in Beziehungen (*relational trust*) geprägt ist, was sich auch positiv auf das Klassenklima auswirkt (Bryk und Schneider 2002; Nairz-Wirth et al. 2012). Die Möglichkeit, Schwerpunkte eigenständig zu setzen, soll die Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern stärken; insgesamt sollen mit dem modularen System die Beziehungen zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrpersonen gefördert werden. Die Möglichkeit der Auswahl von Modulen sollte sich auch positiv auf die Studien- und Berufsorientierung auswirken.

Ob das in der MOST etablierte Coaching die Schülerinnen und Schüler bei Bildungslaufbahnentscheidungen unterstützt, und ob Coaching auch zu einem verbesserten Klassenklima führt, bedürfte einer eigenen Studie. Ob die Einführung der MOST Dropout-Quoten im Vergleich zum traditionellen System reduzieren kann und verbesserte Ergebnisse in der Zentralmatura nach sich zieht, dies zu

untersuchen ist mangels zur Verfügung gestellter Daten von Seiten des Stadtschulrates Wien zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht möglich gewesen. Eine solche Untersuchung würde die Erkenntnisse der vorliegenden Evaluierung zweifelslos erweitern.

1.4 Modularisierung in Österreich

In Österreich wird Modularisierung vor allem im dualen System der Erstausbildung für Lehrlinge betrieben, und seit 2008 gibt es Modullehrberufe, denen aber bislang noch kaum theoretisch-konzeptuelle Überlegungen zugrunde gelegt wurden (Ott 2009, S. 2). Seit dem Schuljahr 2002 wurden Schulversuche zur MOST an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) entwickelt. Dabei sollte den Schulen die Möglichkeit gegeben werden, ein innovatives Schulprofil zu entwickeln und sich inhaltlich zu positionieren bzw. zu spezialisieren (Gutknecht-Gmeiner et al. 2007). Ziel waren die Individualisierung von Schullaufbahnen sowie Unterstützungsmaßnahmen bei Lernschwächen (BMUKK 2011). Schülerinnen und Schüler können bei der Modulwahl individuelle Schwerpunkte setzen, die ihren eigenen Interessen entsprechen. Schulen sollten damit auch leichter personelle Ressourcen bündeln und standortspezifische Vertiefungen auf hohem Niveau anbieten können. Ein weiteres Motiv für die Modularisierung war es, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, frühzeitig einen „tertiären Bildungshabitus“ zu entwickeln, also Eigenständigkeit, Fähigkeit zum Zeitmanagement und Eigenverantwortung (Nairz-Wirth und Feldmann 2015). Zusätzlich sollten Maßnahmen zur individuellen Begabtenförderung geboten werden, um durch spezifische Module ein späteres Studium zu erleichtern. Die MOST ist ein flexibles Modell, innerhalb dessen die Schülerinnen und Schüler und die Schule unbürokratisch und rasch auf neue Herausforderungen reagieren können. Stärkere Vernetzung mit dritten Institutionen, wie Hochschulen oder Unternehmen, werden angestrebt (PI Wien 2005, S. 9; BMUKK 2011).¹

Ab dem Schuljahr 2017/18 wird das Modell der *Neuen Oberstufe (NOST)* mit Modularisierung flächendeckend in Österreich eingeführt. Eine einmalige Entscheidung über einen späteren Start im Schuljahr 2018/19 oder 2019/20 (Opt-Out-Modell) ist für einzelne Schulen möglich (BMB 2017a). Mit der Einführung der NOST wird an allen drei- bis fünfjährigen mittleren und höheren Schulen (AHS, BHS und BMS) der Lehrstoff ab der zehnten Schulstufe semesterweise auf Kompetenzmodule verteilt. Zum Untersuchungszeitpunkt setzen bereits etwa 200 Schulen in Österreich das neue Konzept um (BMB 2017a). Es ist die Intention der NOST, wie auch der MOST, den Rhythmus der Leistungserbringung näher

¹ Das Team der Abteilung für Bildungswissenschaft möchte sich für die studentische Mitarbeit in den Kapiteln 1 und 2 von Herrn Stefan Koller und Herrn Stephan Kalleitner bedanken.

an den Hochschulbereich heranzuführen und eine Verdichtung der Lernaktivität zu erreichen. Durch Modularisierung und semesterweise Leistungsfeststellung soll der Lernstoff für die Schülerinnen und Schüler besser bewältigbar sein (BMB 2016). Wie bei der MOST soll auch bei der NOST die individuelle Förderung stärker ins Zentrum gerückt werden. Mit Förderunterricht und Individueller Lernbegleitung (ILB) sollen negative Beurteilungen leichter ausgebessert werden können. Die NOST hat auch eine Begabtenförderung, die es ermöglicht, Prüfungen vorzuziehen und so ein Modul zu überspringen (BMBF 2015b).

Die MOST wird in modifizierter Form anstelle der NOST mit dem neuen Schulversuch *Neue Oberstufe mit Verstärkter Individualisierung (NOVI)* weitergeführt, wobei einige Kernelemente der MOST, wie die breite Auswahl an Wahlmodulen, erhalten bleiben, und in einigen Bereichen, wie bei Wiederholungsprüfungen und Aufstiegsregelungen, die Regelungen der NOST in Kraft treten (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: MOST, NOST und NOVI verglichen mit der traditionellen AHS

Traditionelle AHS ²	MOST ³	NOST ⁴	NOVI ⁵
Implementierung			
Lehrplan 2004 basierend auf der Verordnung des BMUK vom 14. November 1984 über die AHS-Lehrpläne	Schulversuche MOST seit 2004/05 an insgesamt 17 AHS-Standorten (Stand: 2015); Gymnasium Draschestraße seit 2005/06	Neue Oberstufe ab 2017/18 (oder später) flächendeckend an allen mindestens 3-jährigen Oberstufenformen	Schulversuche zur NOVI ab 2017/18 (oder später); Gymnasium Draschestraße ab 2018/19
Schulstufen			
Ab der 9. Schulstufe	In der 9. Schulstufe wird an die MOST herangeführt (Informations- und Gewöhnungsjahr); ab der 10. Schulstufe ist der gesamte Unterricht modular organisiert.	Ab der 10. Schulstufe	
Struktur			
Einteilung in Semester und Jahrgangsklassen	Gliederung in Semester und Module		
Module			
-	Basismodule und Wahlmodule, wobei Struktur und Ausmaß letzterer vom jeweiligen Schulstandort abhängt.	Kompetenzmodule basierend auf dem Lehrplan, welche semesterweise beurteilt werden; die letzte Schulstufe bildet ein Kompetenzmodul.	Basismodule und Wahlmodule, wobei Struktur und Ausmaß letzterer vom jeweiligen Schulstandort abhängt.

² §§ 18a, 23, 25, 26 Schulunterrichtsgesetz (SchUG) in der Fassung vom 21.08.2017; BMB 2017b

³ PI Wien 2005; BMBF 2015a; Interview Schulleitung Gymnasium Draschestraße 2017

⁴ 19a, 22a, 23a, 23b, 25 (10), 26b, 26c SchUG in der Fassung vom 01.09.2017; BMB 2016; BMBF 2015b; BMUKK 2011

⁵ Gymnasium Draschestraße 2016; Gymnasium Ursulinen o.J.

Traditionelle AHS	MOST	NOST	NOVI
Zeugnis			
Schulnachricht und Jahreszeugnis	Semesterzeugnisse über die absolvierten Module (In NOST und NOVI wird dem Semesterzeugnis ein Beiblatt angefügt, das negative bzw. nicht beurteilte Module dokumentiert.)		
Prüfungen zur Ausbesserung negativer Noten			
Bis zu zwei negative Beurteilungen im Jahreszeugnis können durch eine Wiederholungsprüfung ausbessert werden.	Negative Beurteilung eines Moduls führt zu Wiederholungsprüfung (Kolloquium). Antreten kann man in einem Gegenstand zweimal. Im Februar: Wiederholungsprüfungen in zwei Gegenständen; im Herbst: in vier. Basismodul muss bei negativer Beurteilung wiederholt werden; Wahlmodul kann wiederholt oder ersetzt werden.	Sind Pflichtgegenstände im Semesterzeugnis negativ bzw. nicht beurteilt, so gibt es die Möglichkeit, die Note mittels Semesterprüfung innerhalb von zwei Semestern auszubessern. Antreten kann man in einem Gegenstand dreimal. In höchstens drei Pflichtgegenständen der 10. bis einschließlich der vorletzten Schulstufe ist ein vierter Antritt möglich. (Der vierte Antritt erfolgt in der NOST zwischen Beurteilungskonferenz und Beginn der Klausurprüfung; in der NOVI kann er auf Antrag und mit Zustimmung der Schulleitung während des letzten Schuljahres absolviert werden.)	
Aufsteigen in die nächste Schulstufe/Wiederholen einer Schulstufe			
Bei einer negativen Note im Jahreszeugnis kann die Klassenkonferenz eine Aufstiegsregelung beschließen. Bei Jahrgangswiederholungen müssen alle Unterrichtsgegenstände wiederholt werden, auch die, die bereits positiv abgeschlossen wurden.	9. Schulstufe: Mit bis zu zwei negativ beurteilten Modulen kann Klassenkonferenz Aufstiegsregelung beschließen. 10. Schulstufe: Ab fünf negativen Noten ist Jahrgangswiederholung vorgesehen, positive Leistungen bleiben aber erhalten. So können Module mit der Ursprungsklasse absolviert werden, und ein Aufholen des Rückstandes ist möglich. Ab 11. Schulstufe: Man kann unabhängig von der Anzahl negativer Beurteilungen aufsteigen.	Aufstieg ist möglich, wenn die Semesterzeugnisse am Ende des Schuljahres maximal zwei negative Beurteilungen enthalten. Einmaliger Aufstieg bei drei negativ beurteilten Pflichtgegenständen kann von der Klassenkonferenz beschlossen werden. Positive Noten bleiben bei einer Jahrgangswiederholung erhalten.	
Coaching bzw. Individuelle Lernbegleitung (ILB)			
-	<i>Coaching</i> : Von 9. bis 12. Schulstufe übernimmt ein <i>Coach</i> die Betreuung und Beratung von 10 bis 15 Schülerinnen bzw. Schülern bei der Auswahl der Module und der individuellen Laufbahngestaltung.	<i>ILB</i> : Unterstützung durch eine Betreuungskraft kann bei Frühwarnung freiwillig in Anspruch genommen werden. Es ist gegenstandsunabhängig und fokussiert auf den Lernprozess.	Hier gibt es sowohl <i>Coaching</i> wie in der MOST als auch <i>ILB</i> wie in der NOST.
Verkürzung der Schulbesuchsdauer			
Man kann eine Schulstufe überspringen.	Module können durch Ablegen einer Prüfung übersprungen und Module aus höheren Semestern können vorgezogen werden. Auch kann man in einzelnen Pflichtgegenständen früher zur Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung antreten. (In MOST und NOVI betrifft dies die AHS-Reifeprüfung; in NOST die AHS-Reifeprüfung und die BHS-Reife- und Diplomprüfung.)		

2 Das Gymnasium Draschestraße

2.1 Allgemeines

Das Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Wien 23, das Gymnasium Draschestraße, befindet sich in Inzersdorf im 23. Wiener Gemeindebezirk (Liesing). Es ist eine Schule mit einem nicht-bilinguaalem Zweig und einem bilinguaalem Zweig; letzterer ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, eine zweisprachige Ausbildung zu absolvieren. Hierzu gibt es zwei Angebote, die beide auf dem Österreichischen Lehrplan basieren (Gymnasium Draschestraße 2017a):

- *Vienna Bilingual Schooling (VBS)*: Dieser Schulzweig wird sowohl in der Unterstufe als auch in der Oberstufe angeboten. Deutsch und Englisch gelten als gleichberechtigte Arbeitssprachen. Die meisten Gegenstände werden von einem Team unterrichtet, bestehend aus einer Lehrperson mit Muttersprache Deutsch und einer Lehrperson mit Englisch als Muttersprache. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler bis zur Matura in beiden Sprachen an ein muttersprachliches Niveau heranzuführen.
- *Dual Language Programme (DLP)*: Dieses Programm wird nur in der Unterstufe angeboten. Deutsch gilt als Hauptsprache und Englisch wird als erste lebende Fremdsprache unterrichtet. Input von English Native Speakers gibt es in jedem Jahrgang in zwei bis drei Gegenständen. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schüler einen Übertritt in das VBS Oberstufensystem zu ermöglichen.

Schülerinnen und Schüler werden in den ersten beiden Jahrgängen der Unterstufe nach demselben Lehrplan unterrichtet und ab der 3. Unterstufe können sie sowohl im bilingualen Zweig als auch im nicht-bilingualen (regulären) Zweig wählen, ob sie nach dem Lehrplan des sprachlich orientierten Gymnasiums (G) oder des naturwissenschaftlich orientierten Realgymnasiums (RG) unterrichtet werden möchten. Dabei erfolgt jedoch keine Trennung in Gymnasiums- und Realgymnasiums-klassen, sondern der Klassenverband bleibt während der gesamten Unterstufe erhalten (siehe Abbildung 1). Die Sekundarstufe II wird am Gymnasium Draschestraße als modulare Oberstufe geführt (siehe Abschnitt 2.2)

Abbildung 1: Schulformen des Gymnasiums Draschestraße (Grafik übernommen von Gymnasium Draschestraße 2017i)

Klasse		Regulär	Bilingual		
Unterstufe	1.	G und RG			
	2.				
	3.	G	RG	Bilinguales G und RG	
	4.			bil. G	bil. RG
Oberstufe	5.	Modulare Oberstufe			
	6.				
	7.				
	8.				

Die Schule sieht es als ihre Aufgabe, die kognitive, soziale, emotionale und kreative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern, damit sie im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Kontext eigenverantwortlich handeln können. Sie sollen nach ihrer Ausbildung am Gymnasium Draschestraße in der Lage sein, situationsgerecht und flexibel zu agieren, eigene Bedürfnisse und die Bedürfnisse anderer zu erkennen, Probleme zu lösen, im Team zu arbeiten und Durchsetzungsvermögen zu zeigen. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten werden durch eine Schulkultur gefördert, in der Multikulturalität, Offenheit gegenüber unterschiedlichen Werthaltungen sowie Respekt fest verankert sind und Demokratie gelebt wird (Gymnasium Draschestraße 2017h).

Die Lehrpersonen nehmen laufend an Fortbildungen teil und orientieren sich an den pädagogischen Grundsätzen Wertschätzung, Individualisierung, Integration, Kompetenzorientierung und Methodenvielfalt (Gymnasium Draschestraße 2017l).

Der Fachunterricht gliedert sich in die Bereiche Fremdsprachen, Human- und Sozialwissenschaften, Informatik, Kunst- und Werkerziehung, Methodentraining, Musikerziehung, Naturwissenschaften und Sport. Darüber hinaus bietet das Gymnasium Draschestraße Fördermaßnahmen (z. B.: Coaching, Legastheniekurse), Sozialmoderation, unverbindliche Übungen zur Persönlichkeitsbildung, Individualisierung und Kreativitätsförderung (z. B.: Präsentieren, Bühnenspiel) sowie die Möglichkeit, Zusatzqualifikationen (z. B.: Cambridge-Zertifizierung, ECDL) zu erwerben oder an verschiedenen Veranstaltungen (z. B.: Sportwochen, Exkursionen, Schulschlussparties) teilzunehmen (Gymnasium Draschestraße 2017d, 2017l).

2.2 Modulare Oberstufe am Gymnasium Draschestraße (MOST GD)

Das Gymnasium Draschestraße hat in der Sekundarstufe II eine *modulare Oberstufe (MOST GD)*, wobei die Schülerinnen und Schüler ab der 9. Schulstufe, die als Informations- und Gewöhnungsphase gilt, an die Struktur der MOST herangeführt werden, indem sie unter Modulen wählen können. Ab der 10. Schulstufe ist der gesamte Unterricht modular organisiert (PI Wien 2005, 34ff.). Ein Vergleich von AHS Regelschule mit MOST GD bzw. NOST oder NOVI macht die Unterschiede klar (siehe Tabelle 1).

Nachfolgend wird ein Überblick über die Implementierung und zeitliche Entwicklung der MOST GD gegeben (Abschnitt 2.2.1). Darauf folgt eine Beschreibung der Stundentafel, der Module und des Kursbuches (Abschnitt 2.2.2).

2.2.1 Zeitliche Entwicklung

Die Modulare Oberstufe wurde seit der Implementierung am Gymnasium Draschestraße im Schuljahr 2005/06 kontinuierlich weiterentwickelt. Sowohl die Bezeichnungen und die Stundentafeln der Module und Schwerpunkte als auch das Coaching wurden stetig verändert. Neben Präzisierung von Aufgaben und Ausbil-

derung der Coaches wurden deren Stunden genau festgelegt. Seit Einführung der MOST wird jährlich eine adaptierte Modellbeschreibung verfasst und auf der Homepage zur Verfügung gestellt, welche sämtliche Modifikationen im Zeitverlauf dokumentiert (Gymnasium Draschestraße 2017c).

Die zum Zeitpunkt der vorliegenden Erhebung geltende Modellbeschreibung ist seit dem Schuljahr 2014/15 gültig. Sie basiert auf dem *Dachmodell modulare Oberstufe an AHS 2013* des BMUKK. Seit dem Schuljahr 2014/15 wird an der MOST GD die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung umgesetzt. Um die Schülerinnen und Schüler gezielt darauf vorzubereiten, wurden an der MOST einige Veränderungen vorgenommen. So wurden zum Beispiel Fördermodule für jene Unterrichtsgegenstände eingeführt, die für alle verpflichtend sind (Deutsch, Mathematik, Lebende Fremdsprache), oder auch Module, die gezielt auf die Zentralmatura vorbereiten (z. B.: Fit für die Zentralmatura in Mathematik). Darüber hinaus wird in der Oberstufe Methodentraining als eigener Gegenstand geführt, der die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) unterstützen soll. In den zugehörigen Modulen (z. B.: Präsentation und Rhetorik in der 9. Schulstufe, Projektmanagement in der 10. Schulstufe und Vorbereitung auf die Vorwissenschaftliche Arbeit in der 11. Schulstufe) sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, sowohl selbstständig als auch im Team zu arbeiten, zu präsentieren, zu argumentieren und komplexe Aufgaben zu bewältigen (Gymnasium Draschestraße 2015, 2017c, 2017e, 2017m).

Die MOST wird, wie bereits erwähnt, am Gymnasium Draschestraße ab dem Schuljahr 2018/19 vom Schulversuch Neue Oberstufe mit Verstärkter Individualisierung (NOVI) abgelöst.

2.2.2 Stundentafel, Module und Kursbuch

Die Module an der MOST GD werden in *Basismodule* und *Wahlmodule* unterteilt. *Basismodule* sind einem bestimmten Gegenstand zugeordnet, umfassen etwa 80 % der Unterrichtszeit und werden in Jahrgangsklassen unterrichtet. Die Anzahl dieser Pflichtstunden beläuft sich auf das Minimum für jeden Gegenstand laut Stundentafel des Bundesministeriums. Muss eine Schülerin bzw. ein Schüler ein Basismodul wiederholen, verbleibt sie bzw. er in allen anderen Basismodulen im Klassenverband. In bilingualen Klassen werden die Basismodule von einem Lehrpersonen-Team zweisprachig unterrichtet (PI Wien 2005, 34ff.; Gymnasium Draschestraße 2017g).

Wahlmodule sind einem Gegenstand oder einer Gegenstandsgruppe zugeordnet, können jedoch auch fächerübergreifend, das heißt mehreren Gegenständen zugeordnet sein. Die Schülerinnen und Schüler können über Reihenfolge und Zeitpunkt des Wahlmodulbesuchs entscheiden. Jedes Wahlmodul kann nur einmal gewählt werden.

Insgesamt müssen 130 Jahreswochenstunden (260 Modulstunden) absolviert werden, von denen 107 Jahreswochenstunden für alle verpflichtend (Basismodule) sind, und die verbleibenden 23 (Wahlmodule) können von den Schülerinnen bzw. Schülern gewählt werden (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Stundentafel der MOST GD ab 2012/13 (Grafik übernommen von Gymnasium Draschestraße 2012/13)

Gegenstand	5.		6.		7.		8.		Summe
	Semesterwochenstunden								
Religion (REL) / Ethik (ETH)	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Deutsch (D)	3	3	3	3	2	2	3	3	22
Englisch (E)	3	3	3	3	2	2	3	3	22
Französisch (F) / Latein (L) ¹ / Italienisch (IT) / Spanisch (SP)	4	4	3	3	3	3	2		22
Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (H)	2	2		2	2	2	2		12
Geografie und Wirtschaftskunde (GG)			3	3		3	3		12
Mathematik (M)	3	3	2	2	3	3	3	3	22
Biologie und Umweltkunde (BIO)	2	2	2		2	2	2		12
Physik (PH)			3	2	3		2		10
Chemie (CH)			2	2	2	2			8
Psychologie und Philosophie (PH)					2	2	2	2	8
Informatik (INF)	2	2							4
Musikerziehung (ME)	2	2	1	1					
Bildnerische Erziehung (BE)	2	2		2	2 ²	2	2	2	20
Bewegung und Sport (BS)	3	3	2	2	2	2	2	2	18
Methodentraining (MET)		1	1		2				4
Coaching (COA)	1	1							2
Summe der gemeinsamen Modulstunden	29	30	27	27	29	27	28	17	214
Summe der gemeinsamen Jahreswochenstunden	29,5		27		28		22,5		107
Modulstunden [Jahreswochenstunden] der individuellen Wahlmodule	46 [23]³								
Jahreswochenstunden gesamt									130

Es werden drei Arten von Wahlmodulen unterschieden (PI Wien 2005, 34ff.; Gymnasium Draschestraße 2017g):

1. *Typenbildende Wahlmodule* sind vom gewählten Schultyp (Gymnasium, Realgymnasium, bilinguales Oberstufenrealgymnasium) abhängig und umfassen 10 Jahreswochenstunden (=20 Modulstunden). In welchen Gegenständen diese zu absolvieren sind, ist der Stundentafel des jeweiligen Schultyps zu entnehmen (siehe Abbildung 3).
2. *Schwerpunktbildende Wahlmodule* sind den unterschiedlichen Schwerpunkten (Informations- und Kommunikationstechnologie (INF), Naturwissenschaften (NAWI), Darstellende Geometrie (DG), Sprachen (SPRA), Human- und Sozialwissenschaften (HUSO), Persönlichkeitsbildung (PERS)) zugeordnet. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler muss während der Oberstufe 8 Jahreswochenstunden (16 Modulstunden) an schwerpunktbildenden Wahlmodulen besuchen (Gymnasium Draschestraße 2017j).

3. *Freie Wahlmodule* sind, um die Summe von 130 Jahreswochenstunden zu erreichen, von den Schülerinnen und Schülern zusätzlich zu ihren typenbildenden und schwerpunktbildenden Wahlmodulen aus einem Angebot auszuwählen.

Abbildung 3: Stundentafeln der typenbildenden Wahlmodule der MOST GD (Grafik übernommen von Gymnasium Draschestraße 2017k)

Typenbildende Wahlmodule des Gymnasiums

Gegenstand	5.		6.		7.		8.		Summe
	Modulstunden								
Zweite lebende Fremdsprache Französisch ab der 3. Klasse	3	3	3	3	3	3	2	0	20
Summe der Jahreswochenstunden	3		3		3		1		10

Außerdem ist ab der 5. Klasse Latein ein Basismodul für Schüler/innen im Gymnasium.

Typenbildende Wahlmodule des Realgymnasiums

Gegenstand	Summe (Modulstunden)	Summe (Jahreswochenstunden)
Mathematik	4	2
Biologie und Umweltkunde	2	1
Physik	4	2
Chemie	2	1
Summe:	12	6

Beim Realgymnasium mit langem Französisch (ab der 3. Klasse) tritt an die Stelle der 2. Fremdsprache (Französisch, Latein, Italienisch, Spanisch) mit 20 Modulstunden in den Klassen 5 bis 7 das lange Französisch mit 20 Modulstunden in den Klassen 5 bis 8.

Typenbildende Wahlmodule des Bilingualen Oberstufenrealgymnasiums

Gegenstand	5.		6.		7.		8.		Summe
	Modulstunden								
Zweite lebende Fremdsprache Französisch ab der 3. Klasse	3	3	3	3	3	3	2	0	20
Summe der Jahreswochenstunden	3		3		3		1		10

Seit dem Schuljahr 2007/08 wird Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrpersonen im Wintersemester ein *Kursbuch* zur Verfügung gestellt, in dem alle Wahlmodule des folgenden Schuljahres aufgelistet und beschrieben sind. Die Anzahl der zur Auswahl stehenden Module variiert zwischen 130 und 200. Das Kursbuch, in welchem die Module nach Unterrichtsfächern sortiert sind, steht als PDF-Dokument zum Download auf der Schulhomepage zur Verfügung (Gymnasium Draschestraße 2017c). Das Wahlmodul wird betreffend Inhalt, Dauer, Kosten etc. genau beschrieben (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Beschreibung eines Wahlmoduls der MOST GD im Kursbuch 2017/18 (Grafik übernommen von Gymnasium Draschestraße 2017/18, S. 35)

WDE10		Projektmodul Geschichte, Literatur, Film und Theater hinter dem Todesstreifen					
Fachgruppe	Deutsch						
Semester	Sommersemester						
Typenbildend	nein						
Maturabel	nein						
Schwerpunkte	DG <i>nein</i>	HUSO <i>ja</i>	INF <i>nein</i>	NAWI <i>nein</i>	PERS <i>nein</i>	SPRA <i>ja</i>	
Beginnzeit	Mi-14:50						
Wochenstunden	2						
Zulässige Stufen	10-11						
Max. Teilnehmerzahl	-						
Kursinhalt	<p>Was geschah im anderen Deutschland vom Ende des 2. Weltkrieges bis zum Fall der Berliner Mauer?</p> <p>Ziel dieses Moduls ist es, berühmte SchriftstellerInnen, FilmemacherInnen und Theaterleute vor dem Hintergrund des Kalten Krieges, des Mauerbaus und des kommunistischen Alltagslebens in der DDR kennen zu lernen. In Kleingruppen wird recherchiert, es werden Texte gelesen, Lebensgeschichten ausgegraben, altes Filmmaterial durchforstet und Kontakte zu Kulturschaffenden dieser Zeit geknüpft. Während einer mehrtätigen Exkursion (nicht verpflichtend; zusätzlich zum Modul) an einem langen Wochenende im April oder Mai lernen wir die Originalschauplätze in Berlin und Umgebung kennen. Zurück in Wien erarbeiten wir gemeinsam eine geeignete Präsentation der Ergebnisse und Erlebnisse unseres Projektes.</p>						
Beurteilung	Analog zu den allgemeinen Bestimmungen am GRG23 über Projektmodule: - Projektarbeit - Präsentation - Beurteilungsgespräch in der Kleingruppe - Führung eines Protokolls sowie eines Projektstagebuchs						
Kosten	Bei Teilnahme an der Berlin-Exkursion ca. 420 EUR						
Bemerkungen und Zugangsbeschränkungen	Erfolgreiche Absolvierung des Moduls Methodentraining 6.Kl./1. Sem.: Projektmanagement ist Voraussetzung für die Teilnahme Fächerübergreifend: Deutsch und Geschichte und Sozialkunde						

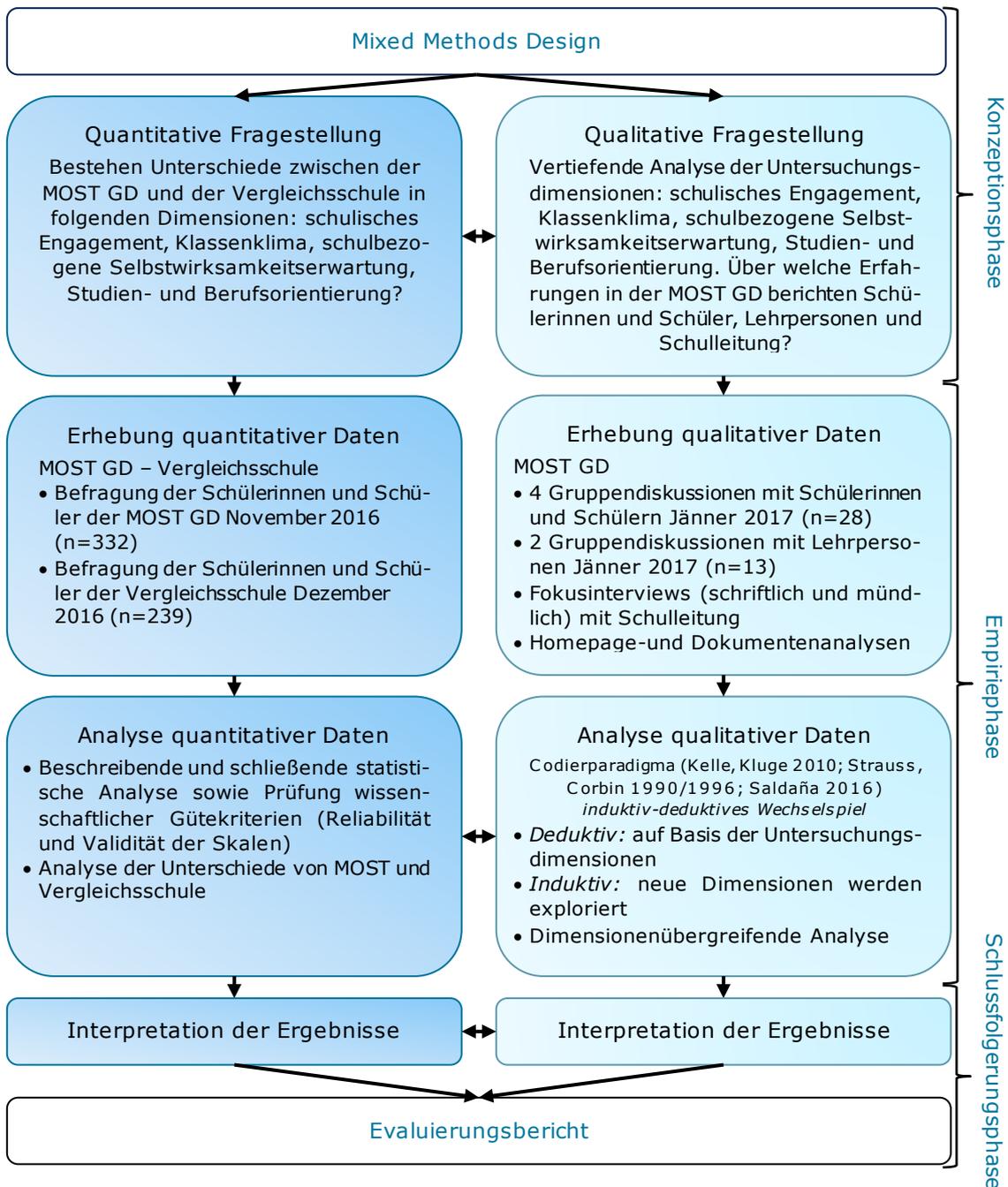
Zu Beginn des Sommersemesters kann bekanntgegeben werden, welche Module im folgenden Schuljahr besucht werden, wobei *Coaches* Unterstützung bei der Auswahl anbieten (Gymnasium Draschestraße 2017c). Coaches sind Lehrpersonen, die eine entsprechende Ausbildung absolviert haben und jeweils eine Gruppe von 10 bis 15 Personen betreuen und beraten und auch in regelmäßigem Austausch mit Lehrpersonen und Eltern stehen. Es wird darauf geachtet, dass Coaches keine Doppelfunktion haben, also nicht gleichzeitig als unterrichtende Lehrpersonen an der Klasse der Betreuten tätig sind. In der 9. Schulstufe ist Coaching ein verpflichtendes Basismodul, ab der 10. Schulstufe wird Coaching als unverbindliche Übung angeboten, und zwar in Form von Gruppencoaching, Einzelbetreuung, geblockt und/oder klassenübergreifend (Gymnasium Draschestraße 2017b).

3 Die Studie

3.1 Das Design

Für die Untersuchung wurde ein *Mixed Methods Design* angewendet, das heißt, dass Elemente sowohl quantitativer als auch qualitativer Methoden verwendet wurden (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Mixed Methods Design in Anlehnung an Kuckartz (2014, S. 94) und Foscht et al. (2009, S. 254)



Folgende Dimensionen wurden beleuchtet (siehe Tabelle 2):

Tabelle 2: Untersuchungsdimensionen im Überblick

(1) Schulisches Engagement der Schülerinnen und Schüler
(2) Klassenklima <ul style="list-style-type: none"> – Pädagogisches Engagement (Beziehungen der Lehrpersonen zu Schülerinnen bzw. Schülern) – Gemeinschaft (Beziehungen unter Schülerinnen bzw. Schülern) – Schülerinnen- und Schülerbeteiligung
(3) Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung
(4) Studien- und Berufsorientierung <ul style="list-style-type: none"> – Studienorientierung und studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung – Berufsorientierung und berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung

Dieser „hybride Forschungszugang“ konnte sich in der jüngeren Bildungsforschung als drittes Forschungsparadigma neben einseitig qualitativen und quantitativen Designs etablieren (Johnson et al. 2007). Die Anwendung mehrerer Methoden bedeutet ein aufwändiges Forschungsprozedere, in dem unterschiedliche Arten von Daten integriert werden (Creswell und Plano Clark 2011). Eingesetzt wurden ein umfassender standardisierter Fragebogen, Gruppendiskussionen und Einzelinterviews. Die Analyse und Interpretation des Datenmaterials erfolgte in einem Team von vier Forscherinnen und einem Forscher, um einseitige subjektive Auslegungen zu vermeiden und eine möglichst große Objektivität zu erreichen. Durch die Kombination der unterschiedlichen Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden konnte die Analyse verbreitert und vertieft werden.⁶

Die Umsetzung einer MOST ist ein multidimensionaler Prozess mit dem Ziel, individualisiertes Lernen zu fördern und damit eine individuelle Schwerpunktsetzung entsprechend den Interessen der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, deren Motivation zu erhöhen und sie beim Erlernen vermehrter Eigenständigkeit zu unterstützen. Studien belegen, wie sich in einem solchen Prozess traditionelle Rollenbilder der Schülerinnen und Schüler und des professionellen Teams verändern (Bönsch 2014; Vidal Rodeiro und Nádas 2010). Gleichzeitig hat die Umsetzung einer MOST, wie die eines jeden innovativen Konzeptes, Auswirkungen auf die Schulstrukturen. Aus diesen Gründen muss die Evaluationsstudie komplex angelegt sein.

⁶ Da diese Untersuchung lediglich einen MOST-Standort im Vergleich zu einer Regelschule analysiert, sind keine Rückschlüsse auf andere Schulstandorte zulässig. Die Erkenntnisse, welche im Rahmen dieser Studie gewonnen wurden, können dennoch für andere Schulstandorte, die eine ähnliche Zusammensetzung der Population der Schülerinnen und Schüler bzw. ähnliche Rahmenbedingungen aufweisen, sowie für die Bildungspolitik von Relevanz sein.

3.1.1 Quantitatives Datenerhebungs- und Auswertungsdesign

Die quantitative Datenerhebung (standardisierte Befragung der Schülerinnen und Schüler) bildete die Basis der Evaluierung. Erhoben und analysiert wurden – hinsichtlich vier pädagogisch relevanter Dimensionen (siehe Tabelle 2) – Daten der MOST GD und einer Vergleichsschule im Regelschulsystem, die im selben Bezirk angesiedelt und betreffend Schülerinnen und Schüler der MOST möglichst ähnlich war. Dieser Forschungszugang wurde in Anlehnung an klassische Untersuchungsdesigns (Vergleichs- und Kontrollgruppe) gewählt, um die pädagogischen Effekte der MOST in ihrer Wirkung abschätzen zu können.⁷

Die quantitativen Daten wurden mittels eines Online-Fragebogens erhoben⁸, den die Schülerinnen und Schüler in ihren Klassenzimmern bzw. IT-Räumlichkeiten der Schule ausfüllten, wobei ein Einsehen in die Antworten und dadurch eine Beeinflussung durch die Sitzordnung möglichst vermieden wurde. Durchschnittlich benötigten die Schülerinnen und Schüler 30 Minuten für die Beantwortung, wobei die Schulstufen 11 und 12 eine etwas längere Version erhielten, da in diesen Jahrgängen auch die Studien- und Berufsorientierung abgefragt wurden. Insgesamt setzte sich die Untersuchungseinheit folgendermaßen zusammen (siehe Tabelle 3):

Tabelle 3: Untersuchungseinheit der schriftlichen Befragung im Überblick⁹

Schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler				
	MOST GD			Vergleichs- schule
	Gesamt	Bilingual	Nicht-bilingual	Gesamt
Anzahl Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Schulstufen (9 – 12)	386	187	199	313
Anzahl Schülerinnen und Schüler, die an der Befragung teilgenommen haben	332	156	172	239
Ausschöpfungsgrad	86 %	83 %	86 %	76 %
Männlich	128	53	74	85
Weiblich	204	103	98	154

⁷ Eine Evaluierung im Längsschnitt, das heißt im Zeitverlauf (inklusive Vorher-Nachher-Vergleich), war leider nicht möglich, da nicht ab Beginn, sondern erst nach 10-jährigem Bestehen der MOST GD der Auftrag zur Evaluierung erfolgte.

⁸ Die Erhebung an der MOST GD fand im November 2016 statt, die an der Vergleichsschule im Dezember 2016.

⁹ Diese Tabelle beinhaltet die absolute Anzahl der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule (MOST GD und Vergleichsschule) sowie die Anzahl jener Schülerinnen und Schüler, die an den genannten Erhebungen teilgenommen haben. Fehlende Werte wurden aus der statistischen Analyse ausgeschlossen und nicht gesondert interpretiert. Dies führte zu geringeren Fallzahlen in einigen Dimensionen.

Die Evaluierung ist nach einem charakteristischen Querschnittsdesign konzipiert. Die Daten wurden mittels einmaliger Erhebungen an zwei Schulstandorten in sämtlichen Oberstufenklassen (9. – 12. Schulstufe) generiert. Aus der vergleichenden Analyse des Datenmaterials wurde ersichtlich, ob und inwiefern sich die MOST GD hinsichtlich der untersuchten Dimensionen von der Vergleichsschule unterscheidet.

Neben den oben erwähnten vier pädagogisch relevanten Dimensionen erfasste der Fragebogen Informationen zu soziodemografischem und sozioökonomischem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Bei der Fragebogenkonstruktion wurde auf bereits etablierte Messinstrumente zurückgegriffen.¹⁰ Die Messung der einzelnen Dimensionen erfolgte zum Großteil anhand 4- oder 5-stufiger Likert-Skalen.

Das Auswertungsdesign umfasste in einem ersten Schritt eine univariate deskriptive Darstellung einzelner Variablen und eine bivariate Analyse der Beziehungen zwischen Variablen. Zu diesem Zweck wurden Kreuztabellen bzw. Kontingenztafeln erstellt, deren Ergebnisse im Bericht grafisch illustriert werden (Balkendiagramme und Boxplots). Das Ziel dieses ersten Analyseschrittes war es, sich ein Bild über die jeweiligen Populationen der Schülerinnen und Schüler zu verschaffen.

Für die Untersuchungsdimensionen schulisches Engagement, Klassenklima, schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung sowie Studien- und Berufsorientierung wurden in einem zweiten Schritt vergleichende Mittelwertanalysen zwischen der MOST GD und der Vergleichsschule durchgeführt.¹¹

Bei den Daten handelt es sich um keine Zufallsstichprobe, weshalb die Ergebnisse nicht repräsentativ für alle modularen Oberstufen bzw. gymnasialen Regelschulen sind. Als Grundgesamtheit dieser Untersuchung gelten die Schülerinnen und Schüler der beiden Schulen (MOST GD und Vergleichsschule). Aufgrund der Problematik der Anwendung von inferenzstatistischen Verfahren im Kontext dieses Untersuchungsdesigns (Stichwort: Signifikanz; siehe dazu Behnke 2005), wurde die Analyse um das Maß der Effektstärke ergänzt, welches die Möglichkeit bietet, die praktische Bedeutsamkeit der Ergebnisse besser abschätzen zu können (Kuckartz et al. 2013). Bei Interpretation der Daten und Beschreibung der Ergebnisse wird daher überwiegend auf diese Maßzahl Bezug genommen.¹²

¹⁰ Auf die jeweils verwendeten Messinstrumente wird in den Beschreibungen der einzelnen Dimensionen Bezug genommen (siehe Abschnitt 3.2.2).

¹¹ Dazu wurden t-Tests berechnet. Für die Überprüfung der Voraussetzungen der Tests wurden zusätzliche Analysen mit der Statistiksoftware R durchgeführt (Q-Q-Plots etc.), auf welche in diesem Bericht aus Platzgründen jedoch nicht näher eingegangen wird.

¹² Berechnet wurden die Effektstärke nach Cohen und, den Skalenniveaus der einzelnen Variablen entsprechend, die Zusammenhangsmaße Phi und Cramers V bzw. auch Korrelationen (Pearson r). Von einem kleinen Effekt kann bei Cohen ab einem Wert von 0,2 ausgegangen werden, von ei-

3.1.2 Qualitatives Datenerhebungs- und Auswertungsdesign

Um ein tieferes Verständnis für die Wirkungsweise der MOST GD auf die unterschiedlichen Dimensionen zu erhalten, wurden neben schriftlichen und mündlichen Fokusinterviews mit der Schulleitung und Homepage- und Dokumentenanalysen, Gruppendiskussionen mit Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrpersonen geführt (Bremer 2004; Bohnsack 1997; Mangold 1960). Ergänzend zum standardisierten Fragebogen, bei dem man stark abstrahieren musste, bot die *Gruppendiskussion* die Möglichkeit, Erfahrungen und Eindrücke ausführlicher zu artikulieren und zu diskutieren (*giving teachers and students a voice*). So wurde sichtbar, wie die Jugendlichen bzw. die Lehrpersonen bestimmte Themen im Kontext des Schulversuchs gewichten. Zudem konnten so typische Orientierungen, geteilte Auffassungen und Einstellungen der Schülerinnen bzw. Schüler und des professionellen Personals exploriert werden, die während der gemeinsam verbrachten Schulversuchsjahre kollektive Orientierungen und Einstellungen entwickelt haben. Diese können in einer Gruppendiskussion hörbar und so für die Forschung empirisch zugänglich gemacht werden (Bohnsack 1997; Mannheim 1964). Die Methode bietet einen weiteren, nicht zu vernachlässigenden Vorteil: Die Schülerinnen bzw. Schüler und Lehrpersonen können in eine Erhebungssituation eintreten, ohne befürchten zu müssen, dass sie darin direkten Fragen Rede und Antwort stehen müssen. Erst auf der Basis dieses Kontextes wird eine gemeinsame Verständigung über die MOST GD möglich. Im Anschluss an Mangold und Bohnsack wird die These vertreten, dass die kollektiven Gruppenmeinungen, die während der Gruppendiskussion ausgedrückt werden, jenen entsprechen, die auch im Schulalltag bestehen. Als valide und reliabel wurden jene „Erfahrungsräume“ gewertet, die sich in unterschiedlichen Themen und Phasen innerhalb der einzelnen Gruppen, aber auch über die Gruppen hinweg, widerspiegelten (Przyborski 2004).

Die Erhebung der qualitativen Daten startete Ende Jänner 2017 mit insgesamt sechs Gruppendiskussionen, die jeweils zwischen 90 und 120 Minuten dauerten. Zwei Gruppen setzten sich aus 6 bis 7 Lehrpersonen und vier Gruppen aus 6 bis 8 Schülerinnen und Schülern zusammen, wobei betreffend die Zusammensetzung der Gruppen stets auf ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis geachtet wurde (siehe Tabelle 4).

nem mittleren ab 0,5 und von einem großen ab 0,8 (Kuckartz et al. 2013, 154f.). Bei Zusammenhangsmaßen bzw. Korrelationskoeffizienten wird ab einem Wert von 0,1 von einem geringen, ab 0,3 von einem mittleren und ab 0,5 von einem hohen Zusammenhang gesprochen (Kuckartz et al. 2013, S. 213). Diese Kategorisierungen gelten als grobe Richtwerte und können daher auch variieren.

Tabelle 4: Übersicht über die Interviewprobandinnen und -probanden

Lehrpersonen					
Interviewerin ¹³	Anzahl Interviewte	Männlich	Weiblich		
Interviewerin ₁	6	4	2		
Interviewerin ₂	7	2	5		
Schülerinnen und Schüler					
Interviewerin	Anzahl Interviewte	Männlich	Weiblich	Schulstufe	Klasse
Interviewerin ₃	6	4	2	10.	6A, 6B Nicht-bilingual
Interviewerin ₄	7	3	4	11.	7C, 7D Bilingual
Interviewerin ₅	7	3	4	12.	8A, 8B Nicht-bilingual
Interviewerin ₆	8	3	5	12.	8C, 8D Bilingual

Sämtliche Gruppendiskussionen wurden an der Schule unter der Leitung von Mitgliedern des Forschungsteams bzw. dafür eigens eingeschulten Personen durchgeführt. Die Teilnehmenden meldeten sich freiwillig für die Diskussion, wobei die Schulleitung dem Forschungsteam bei der Koordinierung von Raum und Zeit unterstützend zur Seite stand. Eine Diskussionsgruppe versammelte sich in der Bibliothek, die anderen in Klassen- oder EDV-Räumen. In allen Räumen waren Tische und Sessel so gestellt, dass alle Personen gemütlich Platz nehmen konnten. Getränke und Kekse standen ausreichend zur Verfügung. Die Gruppendiskussionen fanden in einer vertrauensvollen Atmosphäre statt und waren frei von externen Störungen. Folgender Erzählimpuls leitete die Gespräche ein: „Wenn Sie zurückdenken an die Einführung der MOST (...). Können Sie uns etwas darüber erzählen ...“

Für die Diskussionsleiterinnen wurde ein Leitfaden entwickelt, der allerdings zurückhaltend eingesetzt wurde, um den Gang der Diskussion nicht zu beeinträchtigen. Die Fragen des Leitfadens bezogen sich auf folgende Dimensionen: Erfahrungen während des Übergangs in die MOST, Zufriedenheit mit schulischen Rahmenbedingungen, Engagement, Klassenklima, Mobbing, Bildungs- und Berufsaspirationen, Berufs- und Studienorientierung und Selbstwirksamkeitserwartung.

Um das so gewonnene Datenmaterial differenziert analysieren und interpretieren zu können, wurden die Gruppendiskussionen digital aufgezeichnet und wortwört-

¹³ Die Interviews wurden mehrheitlich von Wissenschaftlerinnen geführt, nur eines wurde von einem Forscher vorgenommen.

lich transkribiert. Für die Analyse und Interpretationsarbeit standen schließlich rund 270 Seiten reichhaltiges Material zur Verfügung, das nach den Prinzipien des Codierparadigmas und unter Berücksichtigung der methodenspezifischen Anforderungen ausgewertet wurde (Kelle und Kluge 2010; Strauss und Corbin 1990/1996; Saldaña 2016; Witzel und Reiter 2012).

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Soziodemografische und sozioökonomische Faktoren

Insgesamt haben 571 (dies entspricht knapp 90 % der Grundgesamtheit) der Oberstufenschülerinnen und -schüler der beiden Schulstandorte an der Fragebogenerhebung teilgenommen. Beantwortet haben ihn 332 Schülerinnen und Schüler aus der MOST GD und 239 aus der Vergleichsschule. Im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse, die sich aus Fragebogenerhebungen und Interpretation der Gruppendiskussionen ergaben, wurden folgende vier Gruppen miteinander verglichen:

- MOST GD vs. Vergleichsschule
- bilingualer vs. nicht-bilingualer Zweig (innerhalb der MOST GD)

Wenn im Folgenden von *schulvergleichend* gesprochen wird, geht es um den Vergleich zwischen MOST GD und Vergleichsschule. *Schulstufenübergreifende Vergleiche* werden ebenfalls sowohl zwischen den Schulen angestellt als auch zwischen den zwei Zweigen innerhalb der MOST GD, nämlich den bilingualen und nicht-bilingualen Klassen. Die Zweige zu vergleichen, war naheliegend, weil die Schülerinnen und Schüler des bilingualen Zweigs nicht nur sozioökonomisch bessergestellt als jene des nicht-bilingualen Zweigs und der Vergleichsschule, sondern auch mit mehr *kulturellem Kapital* ausgestattet waren. Unter *kulturellem Kapital* versteht man im Allgemeinen das, was in der deutschen Sprache mit Bildung ausgedrückt wird und sich nicht nur in Abschlusszeugnissen und Bildungstiteln widerspiegelt, sondern auch durch den Besitz von Büchern, Kunstwerken, Bildern etc. zum Ausdruck kommt.

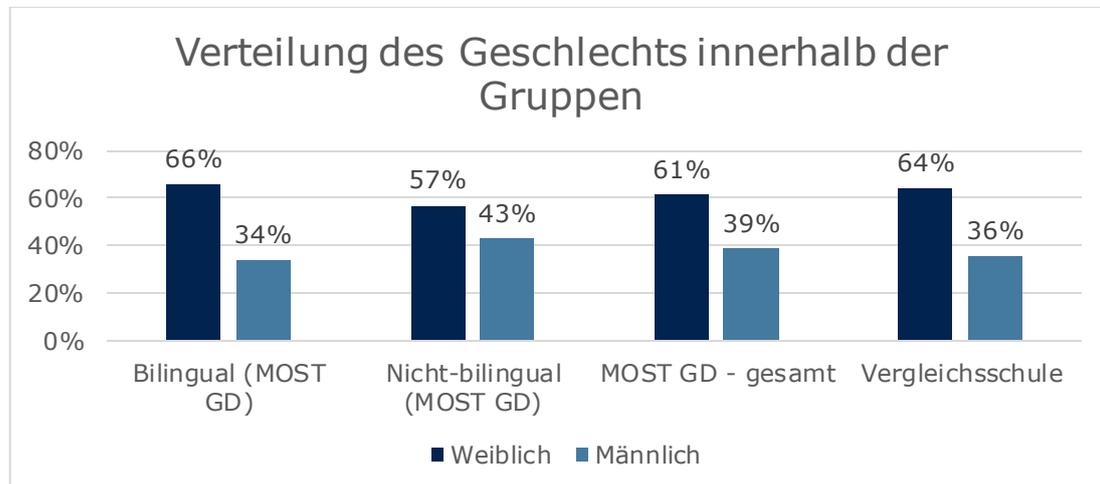
Die Sozialisierung durch die Herkunftsfamilie und die Verfügbarkeit von Ressourcen spielen eine elementare Rolle bei der Berufs- und Studienwahl bzw. den Bildungs- und Berufsaspirationen (Mohrenweiser und Pfeiffer 2016b), weshalb sich die Beschreibung der Untersuchungseinheit anhand der Variablen Geschlecht, höchstem Bildungsabschluss der Eltern, Beruf bzw. berufliche Stellung der Eltern, kulturellem Kapital sowie Geburtsort und meist gesprochener Sprache der Schülerinnen und Schüler orientiert. Diese werden nun im Einzelnen genauer beschrieben und innerhalb der Gruppen miteinander verglichen.

Die folgenden Darstellungen beziehen sich auf Ergebnisse, die aus den Fragebogenerhebungen, resultieren. Wenn zu einer Untersuchungsdimension Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen gewonnen werden konnten, werden diese ebenso ausgeführt.

3.2.1.1 Geschlechterverteilung im Gruppenvergleich

Sowohl in der MOST GD als auch in der Vergleichsschule sind mehr Mädchen als Jungen vertreten (siehe Abbildung 6).

Abbildung 6: Geschlechterverteilung im Gruppenvergleich (n=328 bis 571 variierend nach Gruppenvergleich)



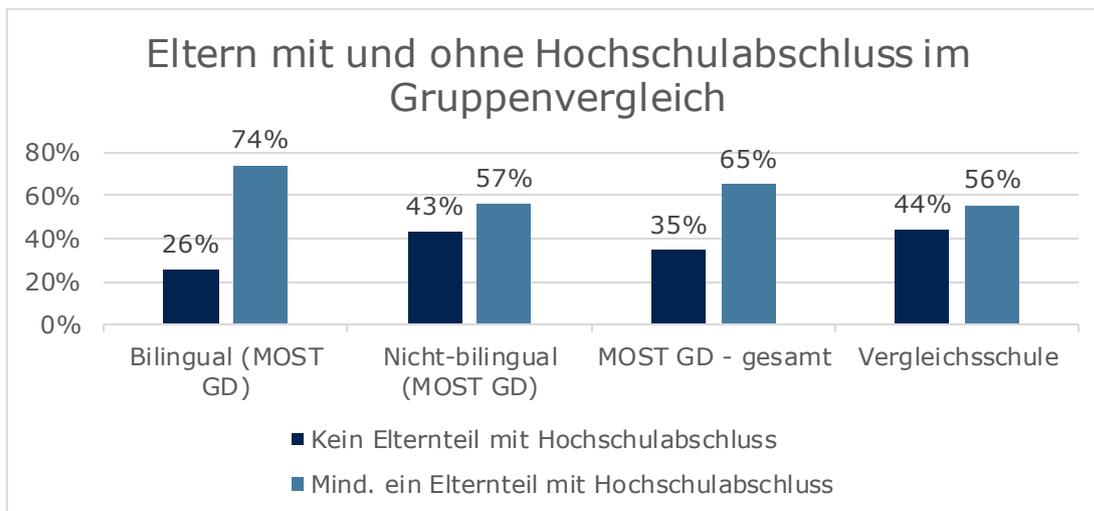
Es konnte kein bedeutender Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit (d.h. Schulzugehörigkeit (MOST GD vs. Vergleichsschule) oder Zugehörigkeit zu einem Zweig innerhalb der MOST GD (bilingual vs. nicht-bilingual)) und der Verteilung der Geschlechter festgestellt werden (siehe Anhang, Tabellen 1 bis 3).

3.2.1.2 Höchster Bildungsabschluss der Eltern

Einen großen Einfluss auf den Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler hat in Österreich auch die Bildung der Eltern (Nusche et al. 2016; Fessler et al. 2012). Daher wurden die Oberstufenschülerinnen und -schüler im Fragebogen nach dem höchsten Bildungsabschluss des Vaters und der Mutter befragt.¹⁴ In allen Gruppen überwog der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss, am höchsten war dieser Anteil mit 74 % im bilingualen Zweig der MOST GD (siehe Abbildung 7).

¹⁴ Bei den Antworten handelt es sich um Auskünfte der Schülerinnen und Schüler. Eine zusätzliche Befragung der Eltern nach deren höchstem Bildungsabschluss war im Untersuchungsdesign nicht vorgesehen. Anzumerken ist, dass bis zu 17 % der Schülerinnen und Schüler die Kategorie „weiß nicht“ gewählt haben. Diese wurden in der weiteren Analyse wie fehlende Werte behandelt. Eine geringfügige Verzerrung der Daten zum Bildungsabschluss der Eltern ist daher nicht auszuschließen.

Abbildung 7: Höchster Bildungsabschluss der Eltern im Gruppenvergleich (n=328 bis 571 variierend nach Gruppenvergleich)



Die statistische Analyse weist auf einen geringen Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit (bilingual vs. nicht-bilingual) innerhalb der MOST GD und dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern hin; der Schulvergleich zeigt ebenfalls einen geringen Zusammenhang zwischen Schule und höchstem Bildungsabschluss der Eltern (siehe Anhang, Tabellen 4 und 5).

Die Auswertungen zeigen, dass im bilingualen Zweig der MOST GD rund drei Viertel der Schülerinnen bzw. Schüler (74 %) über zumindest einen Elternteil mit Hochschulabschluss verfügen, was auf einen überdurchschnittlichen Anteil dieser Jugendlichen verweist. Innerhalb der MOST GD gesamt trifft dies auf knapp zwei Drittel der Schülerinnen bzw. Schüler zu (65 %). Letzteres korrespondiert mit Veröffentlichungen zur Population der Schülerinnen bzw. Schüler an österreichischen Schulen, die von rund zwei Drittel der 17-jährigen AHS-Schülerinnen und Schüler berichten, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen (Brune-forth et al. 2016, 140ff.).

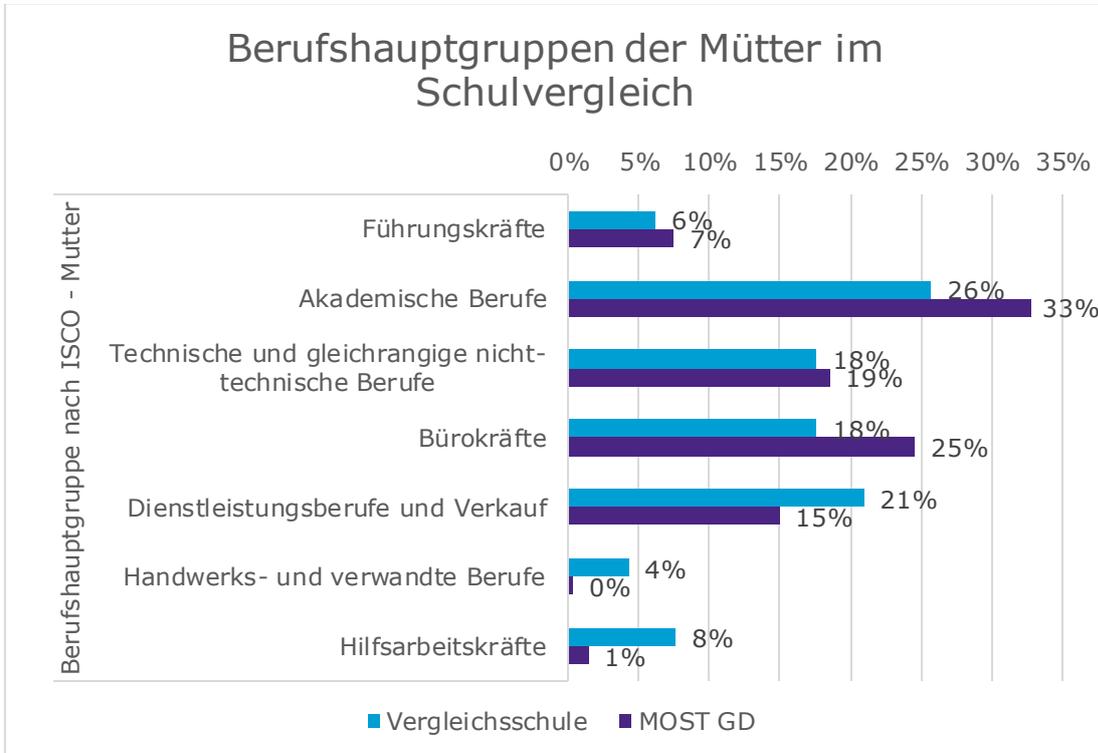
3.2.1.3 Beruf und berufliche Stellung der Eltern

Der Beruf der Eltern wurde mittels einer offenen Fragestellung im Fragebogen erhoben, deren Formulierung sich an das deutsche Nationale Bildungspanel anlehnte (Nationales Bildungspanel (NEPS) 2013, S. 15). Nachträglich erfolgte eine Aufbereitung der Nennungen und in einem weiteren Schritt eine Klassifizierung nach *International Standard Classification of Occupations (ISCO)*, um die berufliche Stellung der Eltern erfassen und in einem Gruppenvergleich analysieren zu können.

Die folgende Abbildung zeigt alle genannten Berufe der Mütter, wobei sich die Größe der Schrift an der Häufigkeit der Nennungen orientiert (je größer die Schrift, desto häufiger die Nennung des Berufes bzw. der beruflichen Tätigkeit). Bei den Müttern wurden am häufigsten jene Berufe genannt, die administrative oder erzieherische Tätigkeiten bzw. Tätigkeiten im Haushalt bezeichnen (siehe Abbildung 8).

tigkeit nachzugehen scheinen. In beiden Schulen sind akademische und verwandte Berufe am häufigsten vertreten, gefolgt von Bürokräften und Dienstleistungsberufen, wie Abbildung 8 bereits vermuten ließ.¹⁵

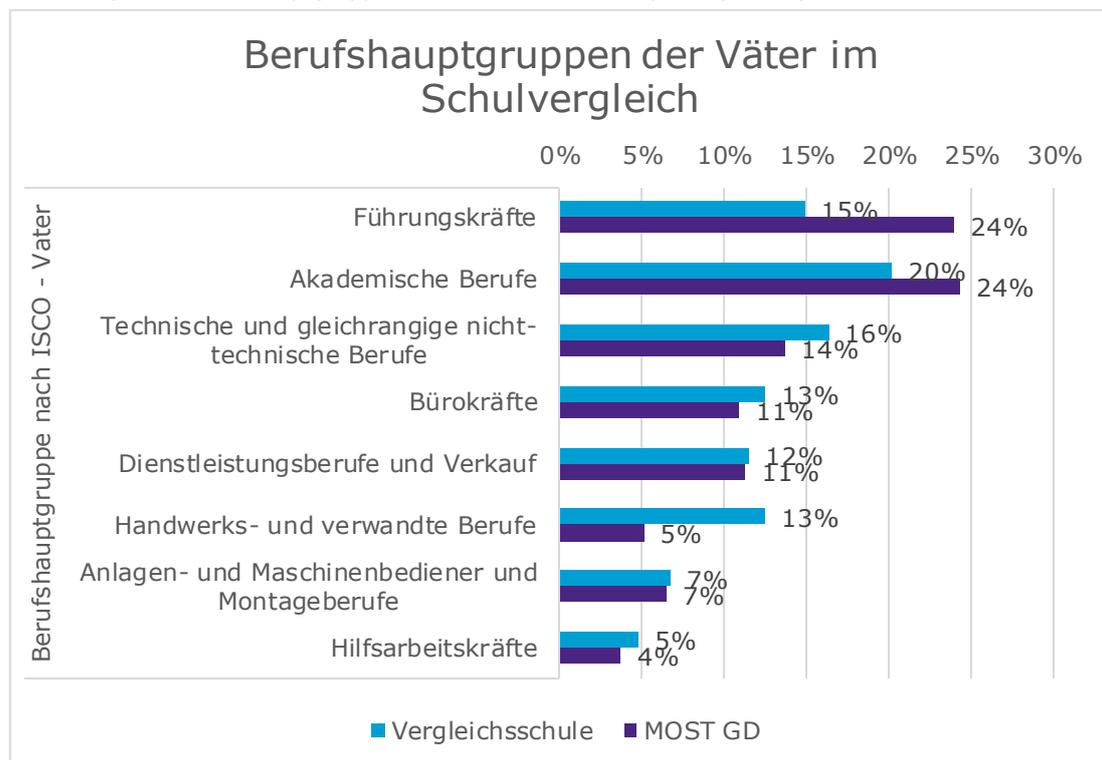
Abbildung 10: Berufshauptgruppen der Mütter im Schulvergleich (n=491)



Vergleicht man nun die einzelnen Gruppen untereinander bezüglich der beruflichen Stellung der Väter, so zeigen sich zwischen dieser und der Schulzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler im Schulvergleich keine bedeutsamen Zusammenhänge (siehe Anhang, Tabelle 7). Die deskriptive Darstellung (siehe Abbildung 11) zeigt, dass neben den akademischen Berufen die berufliche Stellung als Führungskraft innerhalb der MOST GD am häufigsten vertreten ist. Auffallend ist, dass hier – im Gegensatz zur beruflichen Stellung der Mütter – auch die Berufsgruppe der Anlagen- und Maschinenbediener vertreten ist (mit jeweils 7 %).

¹⁵ Von einem Vergleich der Gruppen innerhalb der MOST GD (bilingual vs. nicht-bilingual) wurde abgesehen, da aufgrund der zu geringen Fallzahl keine zuverlässigen statistischen Ergebnisse generiert werden konnten.

Abbildung 11: Berufshauptgruppen der Väter im Schulvergleich (n=500)



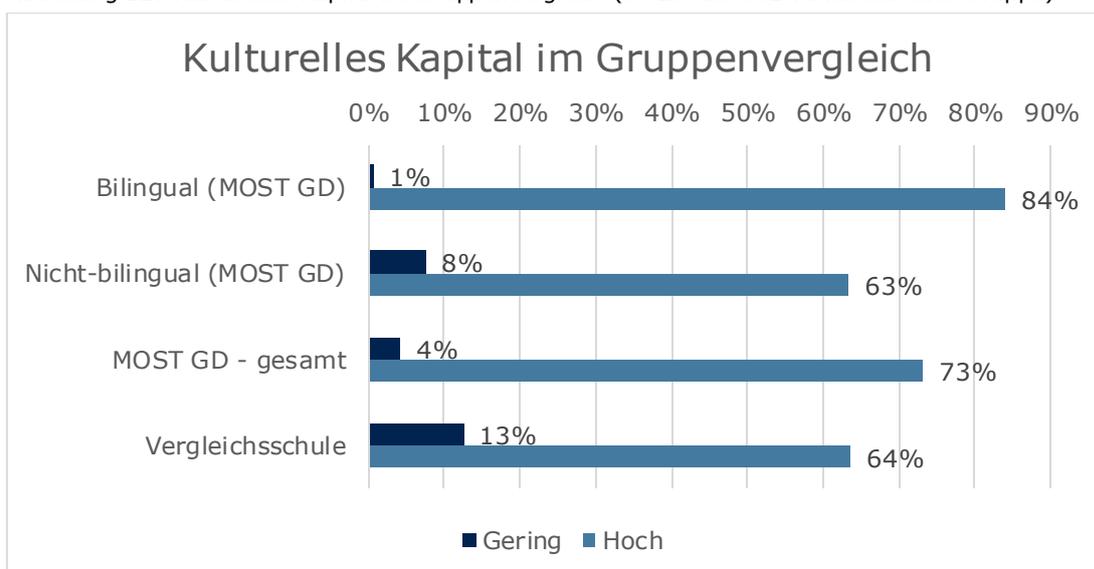
Ähnlich wie beim Bildungsabschluss der Eltern zeigten sich auch hinsichtlich deren beruflicher Stellung keine bzw. nur geringe Unterschiede zwischen MOST GD und Vergleichsschule. Dies stellt eine gute Ausgangsbasis für den Schulvergleich dar.

3.2.1.4 Kulturelles Kapital der Schülerinnen und Schüler

Nicht nur der höchste Bildungsabschluss der Eltern oder deren Beruf bzw. berufliche Stellung gibt über die sozioökonomische Herkunft der Schülerinnen und Schüler Auskunft. Um ein etwas differenzierteres Bild von der Untersuchungseinheit zu bekommen, wurde zusätzlich das kulturelle Kapital erhoben. Dieses wurde daher auf der Basis der subjektiven Einschätzung der Anzahl der Bücher im Haushalt der Schülerinnen und Schüler – in Anlehnung an den internationalen Fragebogen für Schülerinnen und Schüler aus der PISA-Studie der OECD – erfasst (Paulus 2009, S. 5). Unter kulturellem Kapital versteht man, wie bereits erwähnt, Bildung im weitesten Sinn, nicht nur wie sich diese in Abschlusszeugnissen und Bildungstiteln widerspiegelt, sondern auch wie sie durch den Besitz von Büchern, Kunstwerken, Bildern etc. zum Ausdruck kommt. Ein angemessener Umgang mit kulturellem Kapital verlangt ein gewisses Interesse an hochkulturellen Aspekten, welches vor allem von der Herkunftsfamilie „vererbt“ wird (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 131–132). Zwar ermöglicht der Indikator Anzahl der Bücher im Haushalt nur eine grobe Schätzung des verfügbaren kulturellen Kapitals, doch eine umfassende Messung war aufgrund der begrenzten Ressourcen für diese Evaluierung nicht durchführbar.

Für diese Untersuchung wurden die Ausprägungen der Variable in *gering* vs. *hoch* zusammengefasst (den niedrigsten beiden und den höchsten beiden Kategorien), wobei die mittlere Kategorie zu diesem Zweck aus der Analyse ausgeschlossen wurde und ebenfalls in der Grafik (siehe Abbildung 12) nicht dargestellt wird.¹⁶ Sie lässt sich jedoch indirekt aus der Differenz zwischen 100 % und den Kategorien gering plus hoch ablesen.

Abbildung 12: Kulturelles Kapital im Gruppenvergleich (n=156 bis 332 variierend nach Gruppe)



Die Grafik zeigt, dass im bilingualen Zweig der MOST GD kaum Schülerinnen bzw. Schüler sind, die ihr kulturelles Kapital als gering einschätzen (1 %). Ebenfalls weist diese Gruppe die höchste subjektive Einschätzung von hohem kulturellem Kapital auf (84 %). Die nicht-bilingualen Klassen weisen einerseits anteilmäßig eine höhere Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit geringem kulturellem Kapital auf (8 %), gleichzeitig ordnen sich hier die Schülerinnen und Schüler häufiger der mittleren Kategorie zu (29 % vs. 15 % bei jenen im bilingualen Zweig). Der Unterschied zwischen dem bilingualen und nicht-bilingualen Zweig betreffend die Ausstattung mit kulturellem Kapital kann als mittel eingestuft werden (siehe Anhang, Tabelle 8). Das heißt, auch hier zeigte sich, ähnlich den anderen Variablen der sozioökonomischen Faktoren, dass vor allem besser gestellte Schülerinnen und Schüler den bilingualen Zweig besuchen.

Der Schulvergleich zeigte, dass es gemessen am prozentuellen Anteil an beiden Schulen gleich viele Schülerinnen und Schüler mit mittlerem kulturellem Kapital (23 %) gab. In der Vergleichsschule waren es mehr Schülerinnen und Schüler

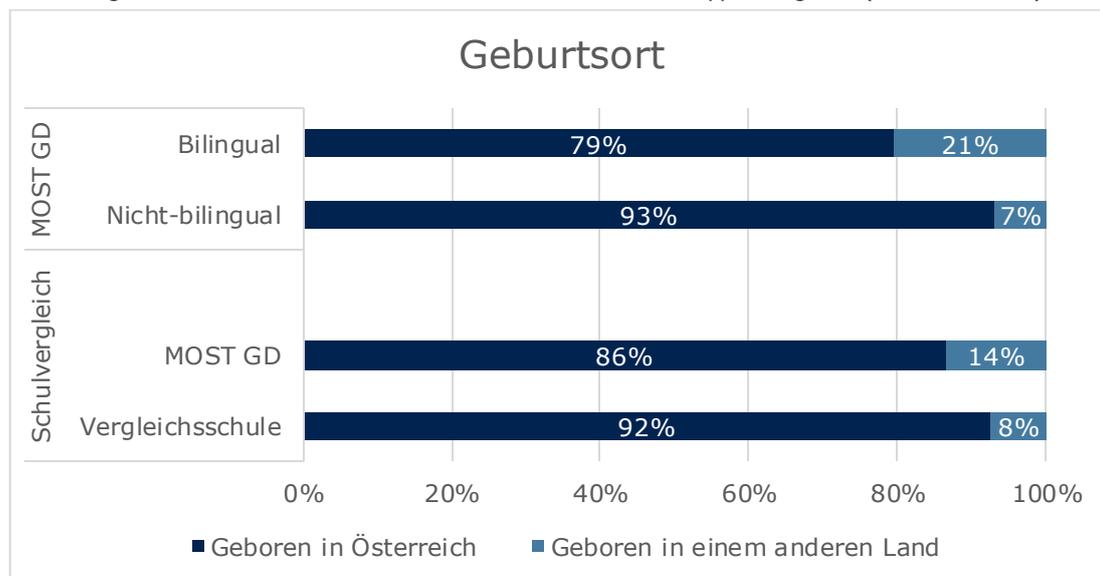
¹⁶ Dies diente einerseits zur besseren Gegenüberstellung der unterschiedlichen Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit kulturellem Kapital und andererseits, um die Voraussetzungen für eine inferenzstatistische Analyse erfüllen zu können (Stichwort: Zellenbesetzung).

als in der MOST GD, die ihr kulturelles Kapital als gering einschätzten (13 % vs. 4 %). Und es waren an der Vergleichsschule weniger Schülerinnen und Schüler, die ihr Kapital als hoch einschätzten. Insgesamt zeigte sich zwischen den beiden Schulen ein geringer Unterschied hinsichtlich des kulturellen Kapitals (siehe Anhang, Tabelle 9).

3.2.1.5 Geburtsort und meistgesprochene Sprache der Schülerinnen und Schüler

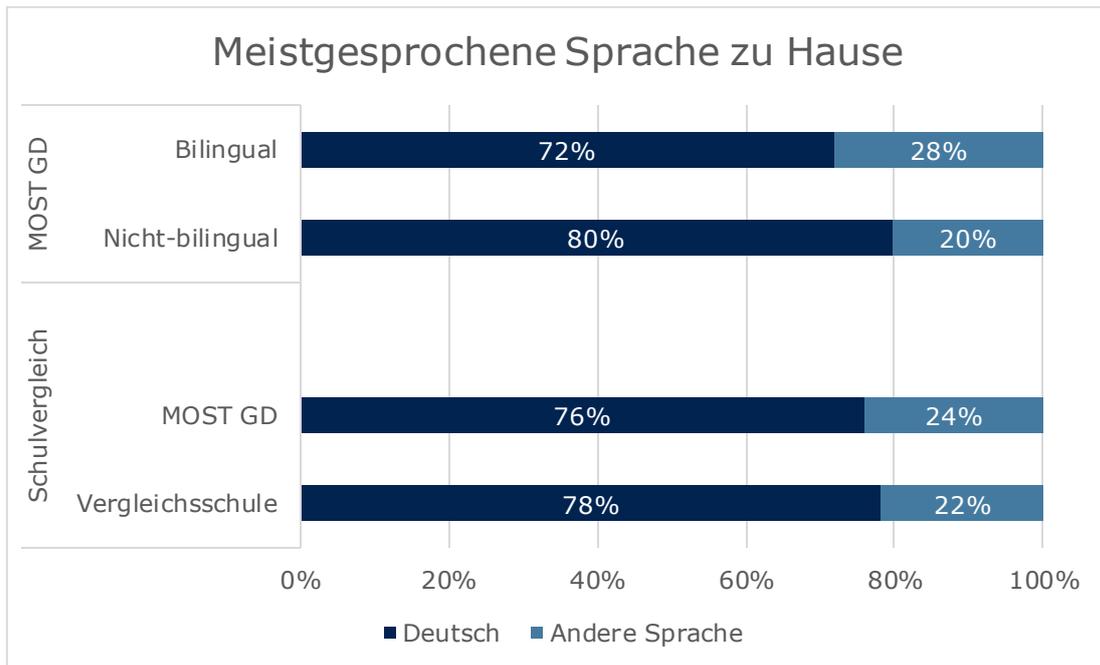
Abschließend wurden zur Beschreibung der Population der Schülerinnen und Schüler deren Geburtsort und meistgesprochene Sprache zu Hause analysiert. Zur Darstellung wurden die Antworten zum Geburtsort in zwei Kategorien zusammengefasst: (a) geboren in Österreich oder (b) geboren in einem anderen Land. Wie zu erwarten, sind innerhalb der MOST GD mehr Schülerinnen und Schüler des bilingualen Zweigs außerhalb Österreichs geboren (21 %) als im nicht-bilingualen Zweig (7 %). Im Schulvergleich sind in der Vergleichsschule 92 % der Schülerinnen und Schüler in Österreich geboren, in der MOST GD 86 % (siehe Abbildung 13).

Abbildung 13: Geburtsort der Schülerinnen und Schüler im Gruppenvergleich (n=328 bis 571)



In allen Gruppen haben die Schülerinnen und Schüler überwiegend angegeben, dass sie zu Hause am häufigsten Deutsch sprechen (72 % bis 80 %). Im bilingualen Zweig der MOST GD ist der Anteil jener, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, mit 28 % am höchsten (siehe Abbildung 14).

Abbildung 14: Meistgesprochene Sprache zu Hause im Gruppenvergleich (n=328 bis 571)

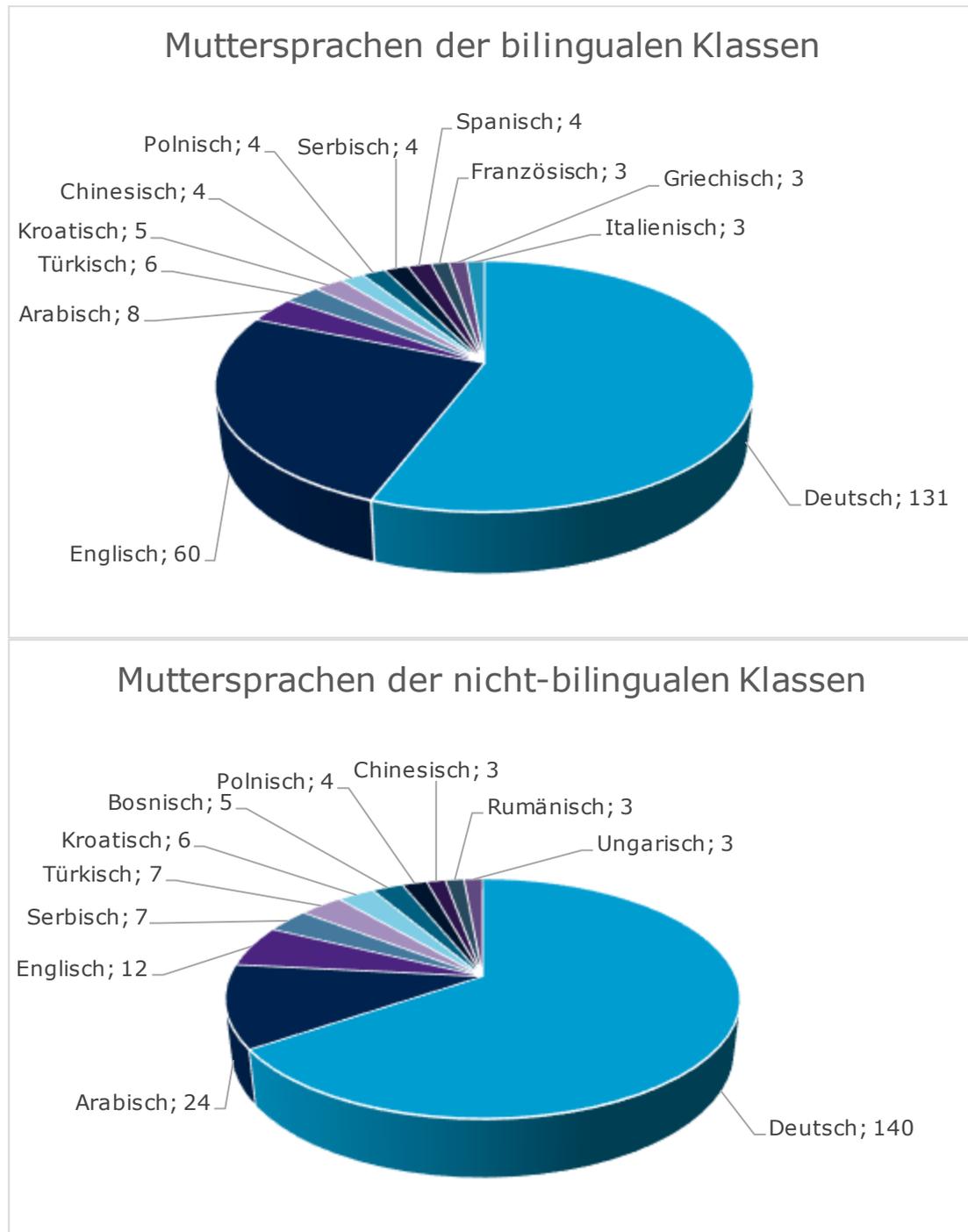


Um einen Gruppenvergleich zu ermöglichen, wurde anhand der Frage, welche Sprache die Schülerinnen und Schüler zu Hause am häufigsten sprechen, ebenfalls eine Variable mit zwei Kategorien gebildet: (a) meistgesprochene Sprache „Deutsch“ oder (b) „Andere Sprache“ als meistgesprochene Sprache. Auf die Frage „Jetzt geht es um Ihre Muttersprache: Welche Sprache(n) haben Sie als Kind in Ihrer Familie gelernt?“ konnten die Schülerinnen und Schüler eine oder mehrere Sprachen angeben. Tatsächlich wurden von den Schülerinnen bzw. Schülern oft mehrere Sprachen genannt. Die detailliertere Betrachtung der MOST GD zeigte folgendes Ergebnis: Insgesamt haben 328 von 332 Schülerinnen und Schülern Angaben zu ihrer Muttersprache bzw. zu ihren Muttersprachen gemacht. Mehrfachantworten waren möglich, da davon auszugehen war, dass einige Schülerinnen und Schüler zwei- oder sogar mehrsprachig aufgewachsen waren. Insgesamt haben 172 Schülerinnen und Schüler des nicht-bilingualen Zweigs 230 Nennungen gemacht. Bei den 156 Schülerinnen und Schülern des bilingualen Zweigs gab es 253 Nennungen. Insgesamt wurden somit von 328 Schülerinnen und Schülern 483 Nennungen gemacht.

Die beiden folgenden Diagramme illustrieren nun die häufigsten Angaben des nicht-bilingualen und anschließend des bilingualen Zweigs der MOST GD:¹⁷

¹⁷ In die Grafik wurden nur jene Sprachen aufgenommen, die im jeweiligen Zweig mindestens dreimal genannt worden sind.

Abbildung 15: Muttersprachen der bilingualen und nicht-bilingualen Klassen der MOST GD (n=328)



Am häufigsten wurde in beiden Gruppen Deutsch (140 bzw. 131 Nennungen) genannt. Besonders auffällig waren die Gruppenunterschiede bei den zweithäufigsten Nennungen: Während unter den nicht-bilingualen Schülerinnen und Schülern die arabische Sprache (mit 24 Nennungen) am zweithäufigsten genannt wurde, war dies unter den bilingualen die englische (mit 60 Nennungen). Im bilingualen Zweig der MOST GD haben 8 Schülerinnen bzw. Schüler Arabisch als Muttersprache angegeben, womit diese innerhalb dieser Gruppe am dritthäufigsten genannt wurde. Bei den nicht-bilingualen Schülerinnen und Schülern ist Englisch mit insgesamt 12 Nennungen am dritthäufigsten vertreten. In beiden Grup-

pen belegten danach Türkisch, Kroatisch, Serbisch, Bosnisch und Chinesisch die nächsten Plätze. Während bei den bilingualen Klassen noch Spanisch und Französisch mit zumindest 3 bis 4 Nennungen vertreten waren, waren es bei den nicht-bilingualen Klassen die Sprachen Rumänisch und Ungarisch (siehe Abbildung 15). Sprachen, die weniger als dreimal genannt wurden, wurden in dieser Grafik nicht illustriert.

3.2.2 Beschreibung und Ergebnisse der Untersuchungsdimensionen

Die nun folgenden Darstellungen umfassen die Beschreibungen, Analyseergebnisse und Interpretationen der pädagogisch relevanten Dimensionen *schulisches Engagement*, *Klassenklima*, *schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* sowie *Studien- und Berufsorientierung*. Es werden – ähnlich wie in den vorigen Abschnitten – Vergleiche zwischen vier Gruppen gezogen: MOST GD vs. Vergleichsschule und bilingualer Zweig vs. nicht-bilingualer Zweig innerhalb der MOST GD. Die bereits gewonnenen Erkenntnisse zum sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler fließen in die Interpretationen der Analyseergebnisse ein. Aussagen aus den Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Lehrpersonen erweitern die Analyse der oben genannten vier pädagogischen Dimensionen. Ebenso beschrieben und analysiert werden die Dimensionen *Beziehungen zwischen Lehrpersonen* und *Erfahrungen der Lehrpersonen beim Übergang zur MOST*. Hinsichtlich der ersten drei Dimensionen werden die Ergebnisse anhand der Klassen der 10. und 12. Schulstufe dargestellt. Auf die Darstellung der 9. Schulstufe wurde verzichtet, da diese noch nicht modular organisiert ist. In ihr werden die Schülerinnen und Schüler erst auf die MOST vorbereitet. Hinsichtlich der Dimensionen Studien- und Berufsorientierung wurde nur die 12. Schulstufe berücksichtigt, da die Analysen gezeigt haben, dass in der 11. Schulstufe noch kaum konkrete Vorstellungen hinsichtlich der Berufs- und Studienwahl existierten.

3.2.2.1 Schulisches Engagement der Schülerinnen und Schüler

Schulisches Engagement zu erreichen und zu kultivieren ist wohl eines der wichtigsten Bildungsziele, nicht nur wenn es um schulische Leistungen geht, sondern auch für die weitere Bildungs- und Berufslaufbahn und für die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen.

Engagierte Schülerinnen und Schüler erzielen nicht nur höhere Leistungen, sie entwickeln sich sozial und kognitiv besser als weniger engagierte Schülerinnen und Schüler. Sie haben höhere Bildungsaspirationen und glauben eher daran, dass es sich lohnt, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen (Guo et al. 2015). Eine Schwerpunktanalyse der OECD hat ergeben, dass Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Milieus nicht nur schwächere Mathematikleistungen erbringen, sie sind auch weniger engagiert und daher insgesamt stärker gefährdet, die Schule abzubrechen (OECD 2013). Eine der wesentlichen Aufgaben der Schule ist es daher, diese Diskrepanz zu überwinden, das heißt zu errei-

chen, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Herkunftsmilieu ein hohes Maß an Engagement entwickeln können.

Schülerinnen und Schüler mit einem höheren schulischen Engagement zeigen eine höhere Verbindlichkeit gegenüber schulischen Verhaltensvereinbarungen, das heißt, sie sind aufmerksamer, ihre Anwesenheitszeiten steigen, und sie nehmen eher an extra-curricularen Angeboten teil (Lee 2014). Ebenso konnte beobachtet werden, dass sich Schülerinnen und Schüler in Schulen, in denen es gelingt, emotionale Sicherheit zu vermitteln, stärker zugehörig fühlen, und dass sie höhere Leistungen erbringen (Lee 2014).

Schulisches Engagement ist daher ein multidimensionales Konzept, das folgende drei Dimensionen umfasst (Finn und Zimmer 2012):

- *Verhaltensdimension*: Aufmerksamkeit im Unterricht; Anwesenheit; Teilnahme an extra-curricularen Angeboten; Einhalten von Verhaltensvereinbarungen.
- *Kognitive Dimension*: aktives Nachfragen bei inhaltlichen Unklarheiten; selbstständiges Wiederholen von gelerntem Stoff; Ausdauer beim Lernen (auch bei schwierigen Aufgaben); unternommene Anstrengungen reichen über das geforderte Mindestmaß hinaus.
- *Emotionale Dimension*: Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule als bedeutsamer Bestandteil des Lebens (*belonging*); Einsicht in den Zusammenhang der Unterrichtsinhalte mit der weiteren Bildungs- und Erwerbsbiografie (*valuing*).

Das Konzept Engagement bzw. Disengagement wurde in den 1980er Jahren entwickelt, um Phänomene wie Langeweile, Entfremdung und Dropout von Schülerinnen und Schülern besser zu verstehen und entgegenwirkende Maßnahmen zu setzen (Finn und Zimmer 2012). Ob Schülerinnen bzw. Schüler engagiert sind, hängt vor allem vom subjektiv wahrgenommenen Klassenklima ab. Den Beziehungen zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrpersonen kommt eine bedeutsame Rolle insofern zu, als sie das schulische Engagement und die Beteiligung am Unterricht fördern können (Finn und Zimmer 2012; Fredricks et al. 2004). Dasselbe gilt für Unterrichtsmethoden, die Diskussionen anregen, Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern fördern und letztere darin bestärken, ihre Meinung zum Ausdruck zu bringen.

Einen nicht zu unterschätzenden Wert hat eine gewaltfreie Lernumgebung. Wenn sich Schülerinnen und Schüler psychisch und physisch sicher fühlen (Bryk et al. 2010, 59f.), wenn Mobbing, Diskriminierung und Gewalt verhindert werden, steigt das Engagement und daher auch die Lernleistung (Finn und Zimmer 2012; Wolters und Taylor 2012). Schulregeln sollten fair und transparent sein, und die Schülerinnen und Schüler sollten bei der Gestaltung eines sicheren Schulumfeldes und eines positiven Schulklimas mitwirken können. Auch die Bedeutung von Innenarchitektur, Schulhof, Pausen, Festen, Horten etc. sollte hier nicht unterschätzt werden (Nairz-Wirth et al. 2012).

Zur Messung des schulischen Engagements wurde auf das Erhebungsinstrument „Me and My School“ zurückgegriffen, welches vom Council for Educational Rese-

arch (NZCER) in Neuseeland entwickelt und getestet wurde (Darr 2012, S. 708). Dieses Messinstrument wurde wegen seiner Qualität und Fundiertheit gewählt, auch deckt es sich mit der Perspektive unserer eigenen Forschung, Stimmen der Schülerinnen und Schüler (*the students' voices*) für die Untersuchung als zentral zu erachten. „Me and my School“ erfasst die drei wesentlichen Dimensionen von schulischem Engagement: die Verhaltensdimension, die kognitive Dimension und die emotionale Dimension. Um eine Überlänge des Fragebogens zu vermeiden und eine inhaltliche Abgrenzung zur Dimension Klassenklima zu gewährleisten, wurden jene 10 Items aus der ursprünglichen Version der Fragebatterie entfernt, welche die Beziehungen zwischen den Klassenkameradinnen und -kameraden messen sollen. So ist die Länge der Batterie von 33 auf 23 Items reduziert worden. Das Forschungsteam übersetzte schließlich die Items in die deutsche Sprache und führte einen Pre-Test durch, um die Verständlichkeit der Fragen zu überprüfen. Der einführende Text für diesen Fragenblock wurde allgemein gehalten und lautete: „Wenn Sie an Ihre SCHULE denken: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“ Beispielhaft sei hier eine der Aussagen angeführt: „Ich achte darauf, meine Aufgaben für die Schule ordentlich zu erledigen“. Die Items wurden mittels einer 4-stufigen Likert-Skala gemessen (0=stimme gar nicht zu, 1=stimme eher nicht zu, 2=stimme eher zu, 3=stimme völlig zu).

Eine schulstufenübergreifende Analyse hinsichtlich des schulischen Engagements zeigt keine bedeutenden Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen (MOST GD vs. Vergleichsschule und bilingualer vs. nicht-bilingualer Zweig der MOST GD) (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Schulisches Engagement im Gruppenvergleich (n=114 bis 571)

	Unterschiede zwischen den Gruppen (t-Tests und Effektgröße d)		
Schulisches Engagement	10. Schulstufe	12. Schulstufe	Alle Schulstufen (9. - 12.)
MOST GD vs. Vergleichsschule	t=1,04; d=0,2 (geringer Effekt)	t=0,05; d=0,01 (kein Effekt)	t=0,57; d=0,05 (kein Effekt)
Nicht-bilingual vs. bilingual	t=0,91; d=0,2 (geringer Effekt)	t=0,98; d=0,24 (geringer Effekt)	t=1,39; d=0,15 (kein Effekt)

Anmerkung: alle t-Werte innerhalb dieser Tabelle sind nicht signifikant

Werden die 10. und 12. Schulstufe im Detail betrachtet, so zeigen sich zwischen den beiden Schulen ebenfalls kaum Unterschiede (siehe Tabelle 5 sowie Abbildungen 16 und 17).

Abbildung 16: Schulisches Engagement 10. Schulstufe im Schulvergleich (n=137)

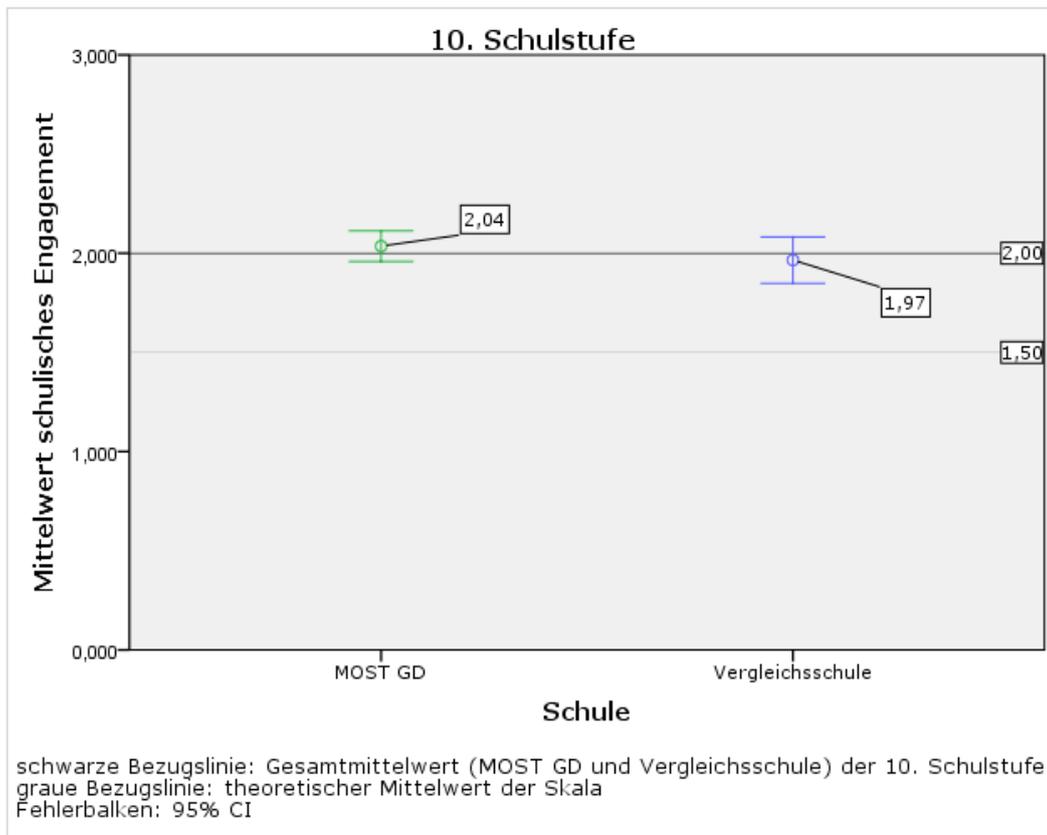
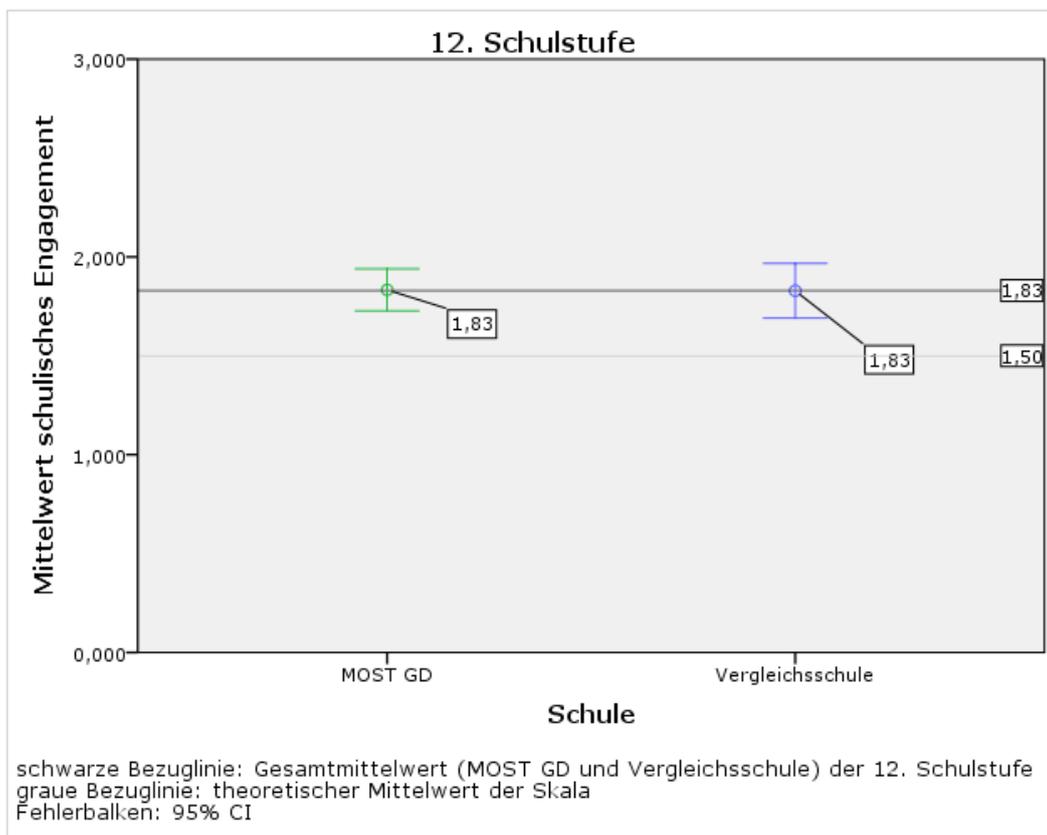
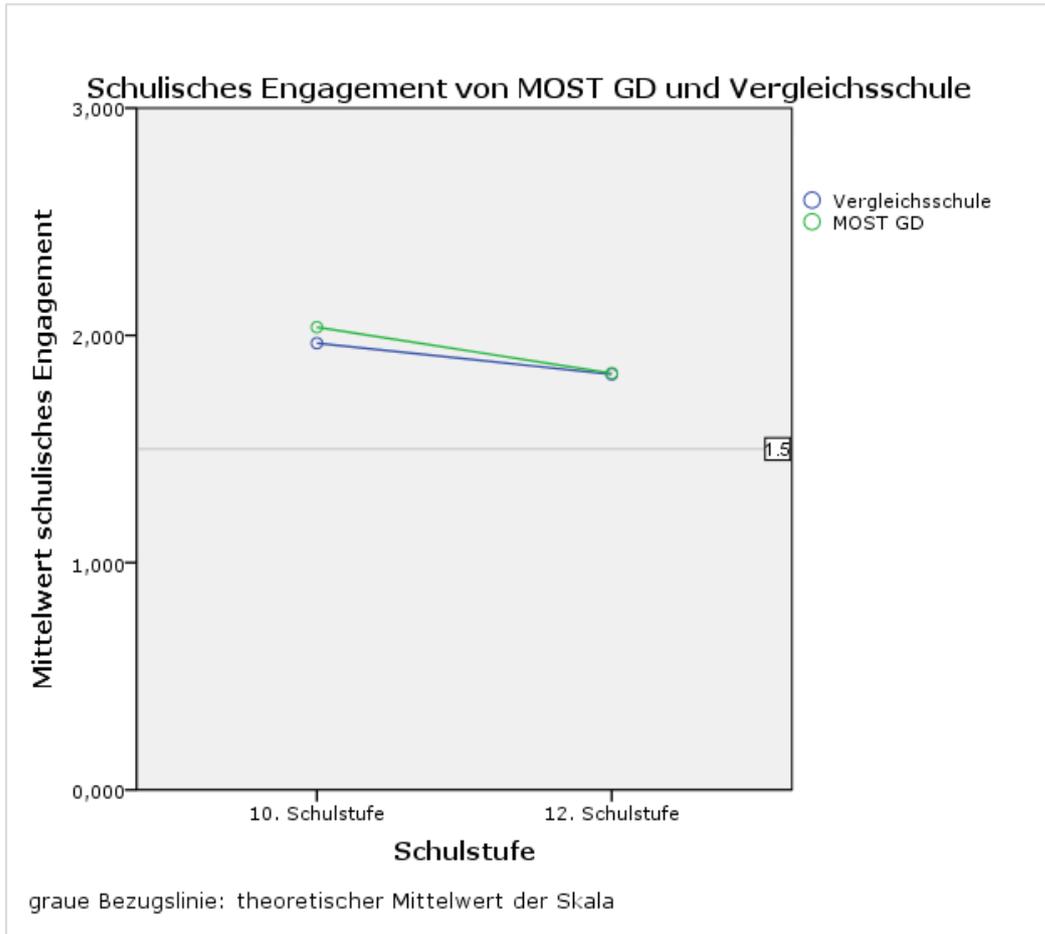


Abbildung 17: Schulisches Engagement 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114)



Die folgende Abbildung zeigt die schulstufenspezifische Analyse im Schulvergleich (MOST GD vs. Vergleichsschule) für die 10. und die 12. Schulstufe in einer einzigen Grafik:

Abbildung 18: Schulisches Engagement im Schulstufen- und Schulvergleich (n=251)



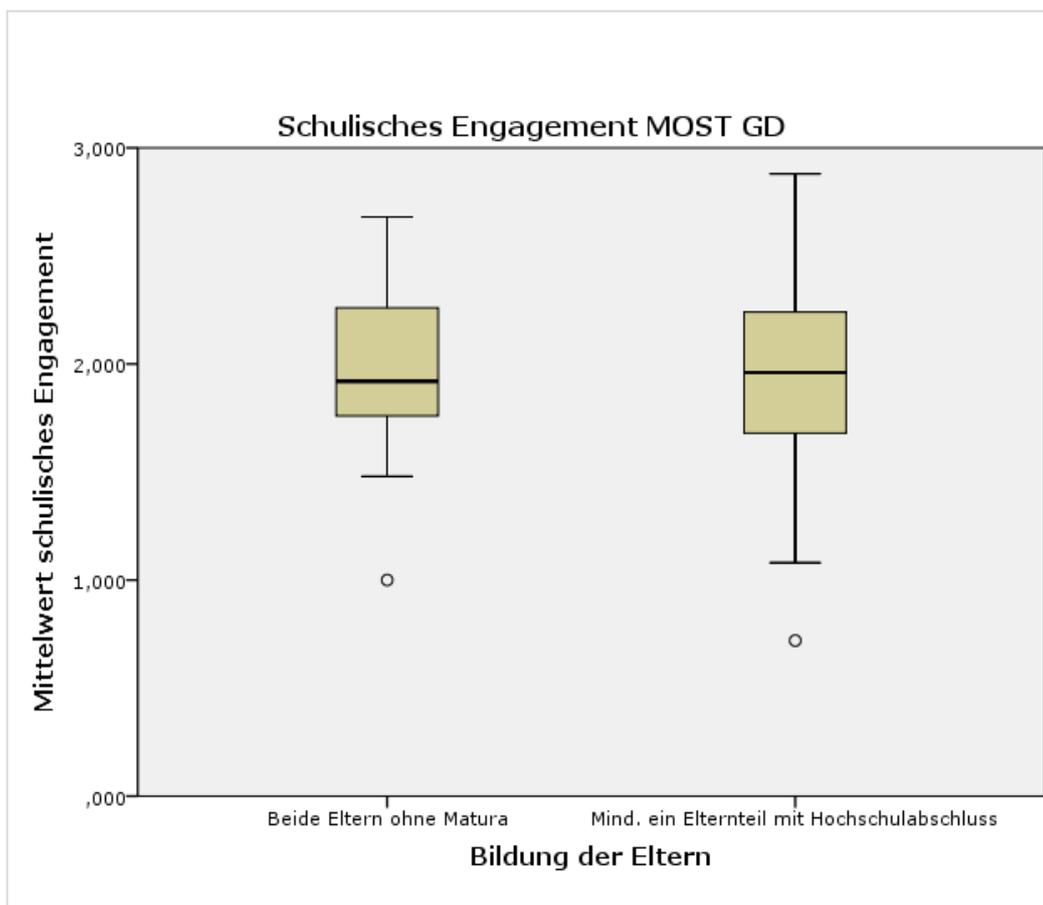
Betrachtet man innerhalb der Grafik nur die MOST GD, so ist zu erkennen, dass das schulische Engagement in der 10. Schulstufe etwas höher ist (Mittelwert=2,04) als in der 12. Schulstufe (Mittelwert=1,83). Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die 10. Schulstufe das erste Jahr für die Schülerinnen und Schüler im modularen System darstellt, und hier die anfängliche Begeisterung und Motivation, aber auch die Anforderungen aufgrund der ungewohnten Lernformen eine Rolle spielen könnten. Auch die von Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern initiierten Interaktionen könnten im ersten Jahr auf das Engagement anregend wirken.

Exkurs zu schulischem Engagement und Bildung der Eltern

Untersuchungen verweisen darauf, dass Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Milieus im Vergleich zu solchen aus sozial besser gestellten Haushalten geringere Chancen haben, sich für die Schule nachhaltig zu engagieren (OECD 2013).

Durch eine Detailanalyse des Engagements von Schülerinnen und Schülern der MOST GD wurde die durchschnittliche Höhe des Engagements von Schülerinnen und Schülern mit zumindest einem Elternteil mit Hochschulabschluss mit jener von solchen verglichen, deren Eltern beide über keine Matura verfügen. Der Vergleich zeigt, dass im Rahmen dieser Untersuchung kein bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem schulischen Engagement und der Bildung der Eltern festgestellt werden konnte (siehe Anhang, Tabelle 10).

Abbildung 19: Schulisches Engagement an der MOST GD anhand der Bildung der Eltern (Gruppe 1: beide Eltern ohne Matura n=26; Gruppe 2: mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss n=200)



Die Boxplots¹⁸ in obiger Abbildung illustrieren, dass sich die Mediane der beiden Gruppen nicht sichtbar voneinander unterscheiden.

¹⁸ Boxplots sind Diagramme, die den Median und die Streuung von Daten grafisch darstellen. In der Box selbst liegen 50 % aller Werte. Die Ränder der Box sind durch das 1. und das 3. Quartil definiert. Datenpunkte, die weiter als 1,5 Interquartilsabstände vom 1. bzw. 3. Quartil entfernt liegen, werden als Ausreißer bezeichnet und in Form von Kreisen dargestellt (siehe Kuckartz et al. 2013, 74ff.).

Werden nun innerhalb der MOST GD die beiden Zweige (bilingual vs. nicht-bilingual) über alle Schulstufen hinweg (9.-12.) hinsichtlich dieser Kategorisierung der Bildung der Eltern einander gegenübergestellt, so zeigt sich, dass in der MOST GD in den bilingualen Klassen nur halb so viele Kinder mit Eltern ohne Matura vorhanden sind wie in den nicht-bilingualen Klassen (siehe Abbildung 20).

Abbildung 20: Bildung der Eltern im Vergleich des bilingualen und nicht-bilingualen Zweigs der MOST GD (n=200)

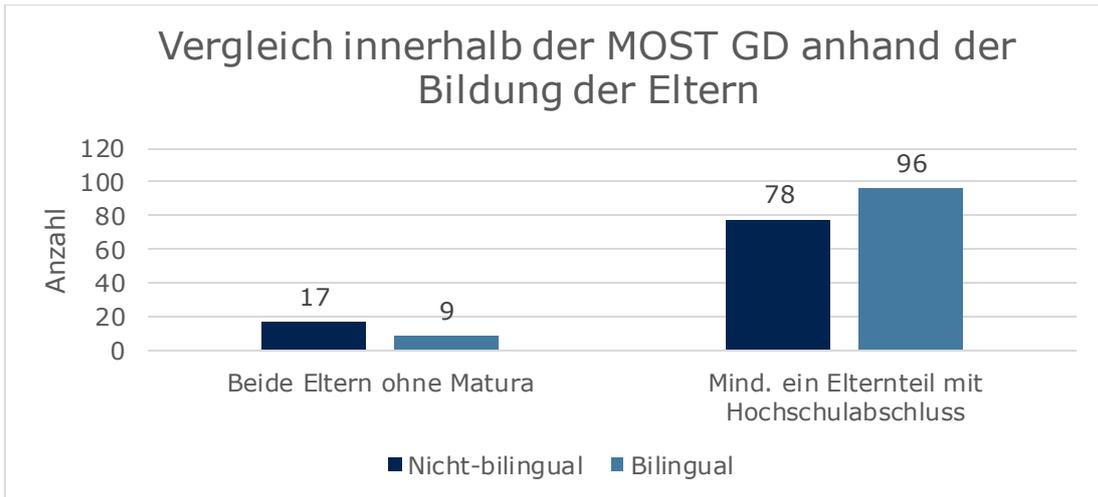
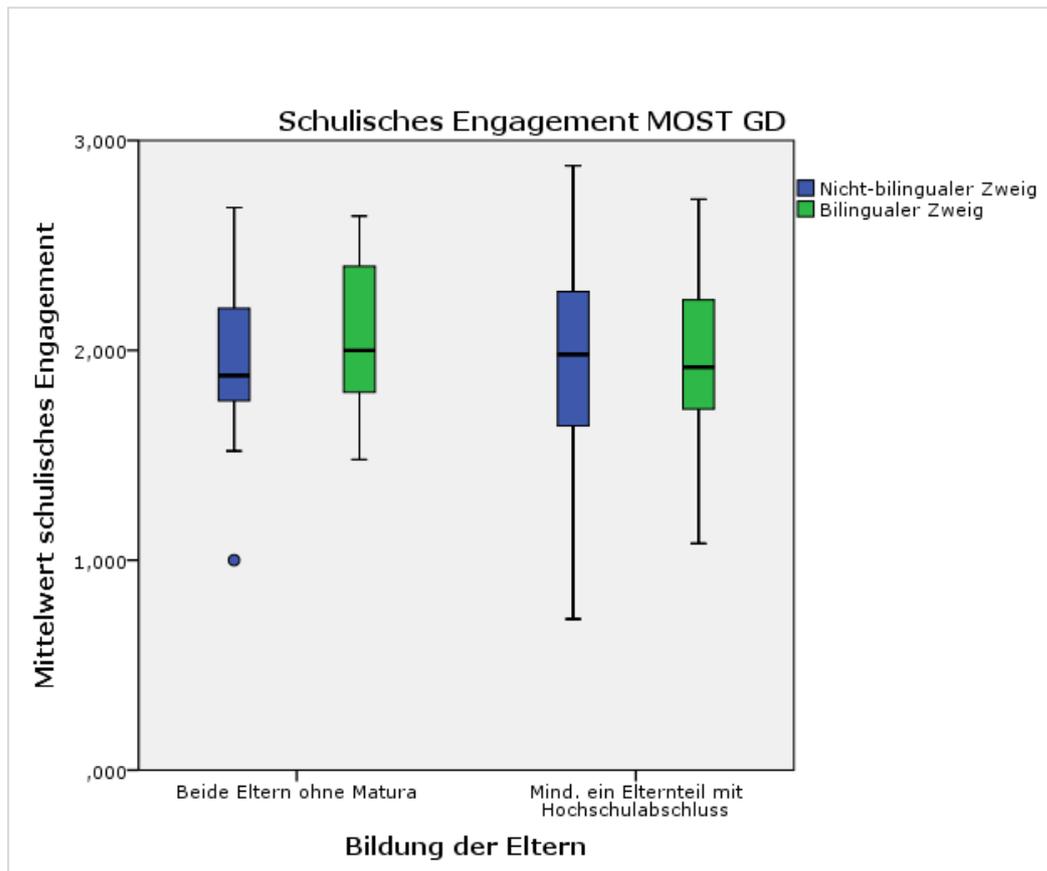


Abbildung 21: Schulisches Engagement anhand der Bildung der Eltern (Gruppe 1: beide Eltern ohne Matura n=26; Gruppe 2: mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss n=200) getrennt nach bilingualem und nicht-bilinguaem Zweig der MOST GD



Für die Mittelwerte legt der Vergleich nach den Zweigen der MOST GD (bilingual vs. nicht-bilingual) hinsichtlich des Einflusses der Bildung der Eltern auf das schulische Engagement der Jugendlichen ebenfalls nahe, dass es kaum Unterschiede gibt (siehe Abbildung 21).

Exkurs zu schulischem Engagement und Geschlecht

Während in der Vergleichsschule die Mädchen anhand des Mittelwertes als engagierter einzustufen sind als die Jungen (ein zu erwartendes Ergebnis laut internationalem Stand der Forschung (Lam et al. 2012; Marks 2000)), unterscheidet sich in der MOST GD die Höhe des Engagements zwischen den Schülerinnen und Schülern nicht bedeutend voneinander (siehe Tabelle 6). Dieser positive Befund lässt vermuten, dass es der MOST GD offenbar gelang, Schülerinnen bzw. Schüler unabhängig von ihrem Geschlecht gleichermaßen für die Schule zu begeistern.

Tabelle 6: Zusammenhang von schulischem Engagement und Geschlecht

Schulform	Mittelwerte Schulisches Engagement		Zusammenhang zw. schulischem Engagement und Geschlecht
	Weiblich	Männlich	
Vergleichsschule	2,00 (n=154)	1,80 (n=85)	r=-0,234**(geringer Zus.h.)
MOST GD	1,98 (n=204)	1,90 (n=128)	r=-0,092 (kein Zus.h.)

Anmerkung: **p< 0,01

Wenn man diese Ergebnisse um die Ergebnisse aus der qualitativen Untersuchung erweitert, bestätigt sich nochmals die positive Wirkung der MOST GD auf das Engagement der Schülerinnen und Schüler aus allen Herkunftsmilieus.

Wie schon bei der Darstellung des Instruments für die quantitative Erfassung des schulischen Engagements wird in der Analyse der Gruppendiskussionen (MOST GD) zwischen kognitiver, emotionaler und Verhaltensdimension unterschieden. Die folgenden Aussagen zeigen, dass diese drei Dimensionen miteinander eng verwoben sind und eine klare Trennung schwer möglich ist:

(...) einfach weil man das lernt, was einen interessiert, und dann geht man auch mit einer völlig anderen Motivation in den Nachmittagsunterricht. Weil das ist es sowieso immer ein bisschen anstrengend (...) aber wenn einem dann wenigstens das Thema interessiert, dann ist der ganze Unterricht anders als wenn man sich reinsetzt und berieseln lässt. (Schülerin, 12. Schulstufe, bilingual)

Ich bin manchmal freiwillig drei Stunden da, ich wohne zwar nah, aber mich stört's jetzt nicht so, wenn ich jetzt in der Schule wirklich bin (...). (Schülerin, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

Den Schwerpunkt habe ich nur genommen, weil es mich trotzdem, das ist ein Interessengebiet von mir halt, ich mach das wirklich mit Herz mehr, ich mag wirklich Geografie, Geschichte, und das sind halt so Fächer, mit denen ich mich auch in meiner Freizeit beschäftige, und deshalb habe ich das auch genommen, damit ich auch ein bisschen Spaß daran habe.

(Schüler, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

Eng verwoben sind auch schulisches Engagement, Klassenklima und Selbstwirksamkeitserwartung:

Ich hatte es auch als ich jünger war, und das hat schon geholfen, auf jeden Fall, und wenn sich beide Schüler, also der Schüler, der Nachhilfe gibt, und der Schüler oder die Schülerin, die Nachhilfe bekommt, wenn sie sich beide engagieren und es wirklich versuchen, dann ist es auch super, dann ist es einfach eine Hilfestellung, die da ist. Und es sieht auch gut im Lebenslauf aus, wenn man schon damit Erfahrung hat. (Schülerin, 12. Schulstufe, bilingual)

Ein Schüler beurteilt seine Stärken und Schwächen, wobei das Fach Englisch für ihn eine Hürde darstellt. Sein schulisches Engagement ist erkennbar, indem er seine volle Einsatzbereitschaft betont und sich auch aktiv in diesem Leistungskontext der Schule bewegt. Gleichzeitig konnte er zwei andere Schüler für sich als Englisch-Tutoren gewinnen, das heißt, er engagierte sich für seine eigenen Interessen (selbstbezogenes Engagement):

Bei mir ist es so, ich glaube schon, dass ich das schaffen werde. Ich werde mich auch dieses Jahr anstrengen müssen, so wie dieses Semester schon (...). Das einzige Fach, wo ich mir wirklich schwer tu, das ist Englisch, aber da habe ich zwei Leute, die mir sehr gut helfen (...), also mit ihm als Hilfe und auch dem anderen Schulkollegen schaffe ich sicher auch die Matura, wahrscheinlich.

(Schüler, 10. Schulstufe, nicht-bilingual)

Eine Schülerin zeigt ihr Engagement durch eine emotionale und verhaltensbezogene Wortwahl:

(...) es wird schwierig, es wird anstrengend, es wird jetzt nicht unbedingt einfach, wieder den ganzen Nachmittagsunterricht zu meistern, es wird mich auch nerven, aber ich weiß, dass ich es schaffen werde (...). (Schülerin, 10. Schulstufe, nicht-bilingual)

Die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung wird durch den letzten Teilsatz („ich weiß, dass ich es schaffen werde“) bekräftigt.

Hier nun ein Beispiel für ein schulisches Engagement, das sich nicht nur auf den eigenen Erfolg, sondern auch auf das Gelingen eines Gruppenprojekts bezieht:

(...) dann habe ich privat 300 Euro oder so gesammelt und geschaut, dass wir das irgendwie trotzdem das Projekt machen können, weil sonst hätten wir mit allem von neu starten müssen (...).
(Schülerin, 10. Schulstufe, nicht-bilingual)

Projektbezogenes Engagement wird auch von anderen Schülerinnen und Schülern beschrieben:

Genau, und dadurch, dass wir dieses eine Modul haben, wo wir lernen eben, wurde eh schon vorher, vor einer halben Stunde erwähnt, wie ich ein Projekt aufstelle, wie ich das dann halt auch abwickle und vor allem im Nachhinein einen Bericht darüber schreibe (...), das sind halt schon dann wieder Sachen in der Schule, wo man sich selber überlegt, was mache ich, aber man wird dazu animiert, etwas zu machen. (Schüler, 12. Schulstufe, bilingual)

Bemerkenswert ist, dass ein Modul namens *Lernen fürs Leben* von Schülerinnen und Schülern selbst entworfen wurde, in dem „man einfach so über das Leben lernt – über so wie Steuer und wie miete ich mir eine Wohnung“ (Schülerin, 12. Schulstufe, nicht-bilingual).

Der Zusammenhang zwischen Klassenklima und Zugehörigkeitsgefühl wird in folgenden Aussagen deutlich:

Da ist man wirklich wie eine kleine Familie dann schon (...). (Schülerin, 11. Schulstufe, bilingual)

(...) ich fühle mich schon wie ein Teil. Es ist wie die zweite Familie.
(Schüler, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

Ist wie ein kleines Dorf so. (Schülerin, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

Auch die Lehrpersonen verweisen in den Gruppendiskussionen auf ein das schulische Engagement förderndes, positives Klassenklima, das sich nicht zuletzt auf ihre Arbeitszufriedenheit auswirkt:

Ich habe mich dann in diesen Modulen sehr wohl gefühlt, weil da waren wirklich die Schüler/Schülerinnen drinnen, da war man auf Augenhöhe. Die haben Präsentationen gemacht, die haben wirklich mitgearbeitet. Und die haben wirklich nicht das Gefühl gehabt, dass sie da jetzt irgendwie zu, sagen wir, einer Leistung gezwungen werden, sondern die Leistung ist von ihnen aus gekommen, weil sie motiviert waren, dieses Thema, sich mit diesem Thema zu beschäftigen. (Lehrperson, Gruppe 1)

(...) von Schülerseite her auch, weil die, so wie ich das Gefühl habe, viel mehr sich selber einbringen, ihre eigenen Interessen umsetzen, zu verwirklichen, überhaupt mal zu schauen, wo die eigenen Interessen sind. Also das ist sicher der Vorteil von MOST. Und Schwerpunkte setzen, je nach ihrem eigenen Ermessen und nicht vorgesetzt. (Lehrperson, Gruppe 2)

Obige Zitate zeigen, dass schulisches Engagement nicht nur durch die Persönlichkeit und die familiäre Herkunft geformt ist, sondern durch ein innovatives Schul- und Unterrichtsdesign, wie MOST es darstellt, gefördert und entwickelt werden kann.

3.2.2.2 Klassenklima

Für das viel beforschte Konzept des *Klassenklimas* liegt keine eindeutige Definition vor. Meist wird es als multidimensionales Konstrukt umschrieben, das die Beziehungs-, Unterrichts-, und Schulkultur umfasst (Chapman et al. 2016; Fraser 2012). Auch die Schulkultur ist vor allem durch die Qualität ihrer Beziehungen geprägt. In einem Schulklima gegenseitigen Vertrauens (*relational trust*) brechen weniger Schülerinnen bzw. Schüler die Schule ab. *Relational trust* hebt nicht nur die Bindung an die Schule oder die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen, sondern lässt auch Schulentwicklungsprozesse gelingen (Bryk und Schneider 2002; Nairz-Wirth 2016; Downes et al. 2017).

Eine Beziehungskultur zwischen den Schülerinnen und Schülern, die als vertrauensvoll, unterstützend und wertschätzend umschrieben werden kann, stärkt schulisches Engagement, soziales Verantwortungsgefühl und Selbstwirksamkeitserwartung. All dies hat Auswirkungen auf den schulischen Erfolg (Juvonen et al. 2012; Satow 2000; Eder 1998). Gleichzeitig federt ein Klassenklima des gegenseitigen Vertrauens atypische Anforderungen und psychische Belastungen besser ab (Juvonen et al. 2012; Hamm und Faircloth 2005; Eder 1998).

Für die Evaluierung des Klassenklimas und der Qualität der Beziehungen wird auf Daten aus der Fragebogenerhebung und auf Aussagen aus den Gruppendiskussionen zurückgegriffen. Untersucht wurde, wie Schülerinnen und Schüler ihre Beziehungen und Interaktionen innerhalb der Klasse wahrnehmen und ob sie die Schulgemeinschaft als fürsorglich erleben (*caring school community*), wobei fürsorgliches Verhalten von Lehrpersonen (*teacher warmth*) auch bedeutet, dass diese die außerschulischen Probleme ihrer Schülerinnen und Schüler wahrnehmen (Satow 2000; Eder 1998; Pianta et al. 2012). Ob Schülerinnen und Schüler von positiven Beziehungen zu ihren Lehrpersonen berichten, ob sie Gelegenheit erhalten, mit ihren Lehrpersonen zu sprechen, und ob ein unterstützender, ressourcenorientierter, das heißt nicht auf Defizite, sondern auf Lernprozesse fokussierter Blick, den Schulalltag bestimmt (Rimm-Kaufman und Sandilos 2017; Pianta et al. 2012; Satow 2000; Eder 1998), all das erfordert ein hohes pädagogisches Engagement und ist gleichzeitig Ausdruck pädagogischer Professionalität.

Um einen weiteren Faktor für *relational trust* zu erfassen, nämlich die Beziehungen unter den Lehrpersonen, wurde auf Aussagen aus den Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen zurückgegriffen. Vertrauensvolle, stabile Beziehungen unter Lehrpersonen sind Teil der Schulkultur und von entscheidender Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse und für die Entstehung von Professionellen Gemeinschaften (*professional communities*). Die OECD TALIS Studie ergab, dass professionelle Beziehungen unter den Lehrpersonen die Selbstwirksamkeit der Beteiligten stärken (OECD 2012).

Für die Fragebogenerhebung wurde auf das Konzept des Klassenklimas nach Eder (1998) zurückgegriffen, der neben dem Beziehungsaspekt (Beziehungen der Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern sowie Beziehungen unter Schülerinnen bzw. Schülern) auch die Schülerinnen- und Schülerbeteiligung miteinschließt. Eingesetzt wurde eine 5-stufige Likert-Skala, bestehend aus 18 Items, welche folgende drei Unterdimensionen umfasste:

1. *Pädagogisches Engagement* (Beziehungen der Lehrpersonen zu Schülerinnen bzw. Schülern),
2. *Gemeinschaft* (Beziehungen unter Schülerinnen bzw. Schülern) und
3. *Schülerinnen- und Schülerbeteiligung*.

Die Antwortkategorien reichten von 5=stimmt genau bis 1=stimmt nicht, 4, 3 und 2 waren nur die Zahlen selbst, ohne nähere Bezeichnung. Eine der Fragen zum pädagogischen Engagement lautete: „Die meisten Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich, die Schülerinnen und Schüler auch persönlich kennenzulernen“. Was die Gemeinschaft betrifft, sollten die Schülerinnen und Schüler unter anderem folgende Aussage beurteilen: „Bei uns ist es selbstverständlich, dass die besseren Schülerinnen und Schüler den schlechteren helfen“. Zur Messung der Möglichkeiten der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler war zum Beispiel folgende Aussage zu bewerten: „Im Unterricht gibt es für die SchülerInnen immer wieder Gelegenheiten, eigene Einfälle zu verwirklichen.“

Nachfolgend werden die Dimension Klassenklima - gesamt sowie die drei Unterdimensionen: pädagogisches Engagement, Gemeinschaft und Schülerinnen- und Schülerbeteiligung einzeln dargestellt.

Klassenklima - gesamt

Berechnet man die Unterschiede schulstufenübergreifend (9. bis 12. Schulstufe), so zeigt sich, dass sowohl im Schulvergleich (MOST GD vs. Vergleichsschule) als auch innerhalb der MOST GD (bilingualer vs. nicht-bilingualer Zweig) geringe Unterschiede bestehen (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Klassenklima im Gruppenvergleich (n=114 bis 571)

	Unterschiede zwischen den Gruppen (t-Tests und Effektgröße d)		
Klassenklima	10. Schulstufe	12. Schulstufe	Alle Schulstufen (9. - 12.)
MOST GD vs. Vergleichsschule	t=1,75 ; d=0,31 (geringer Effekt)	t=3,28** ; d=0,62 (mittlerer Effekt)	t=2,96** ; d=0,25 (geringer Effekt)
Nicht-bilingual vs. bilingual	t=1,64 ; d=0,36 (geringer Effekt)	t=1,69 ; d=0,42 (geringer Effekt)	t=3,38** ; d=0,37 (geringer Effekt)

Anmerkung: **p<0,01

Ein differenzierteres Bild ergibt sich, wenn man das *Klassenklima* schulstufen-spezifisch analysiert: Während in der 10. Schulstufe ein geringer Unterschied zwischen den beiden Schulen festzustellen war, gab es hingegen in der 12. Schulstufe einen mittleren Unterschied (siehe Tabelle 7). Das Klassenklima wurde von den Schülerinnen und Schülern beider Schulstufen in der MOST GD besser bewertet als in der Vergleichsschule (siehe Abbildungen 22 und 23):

Abbildung 22: Klassenklima 10. Schulstufe im Schulvergleich (n=137)

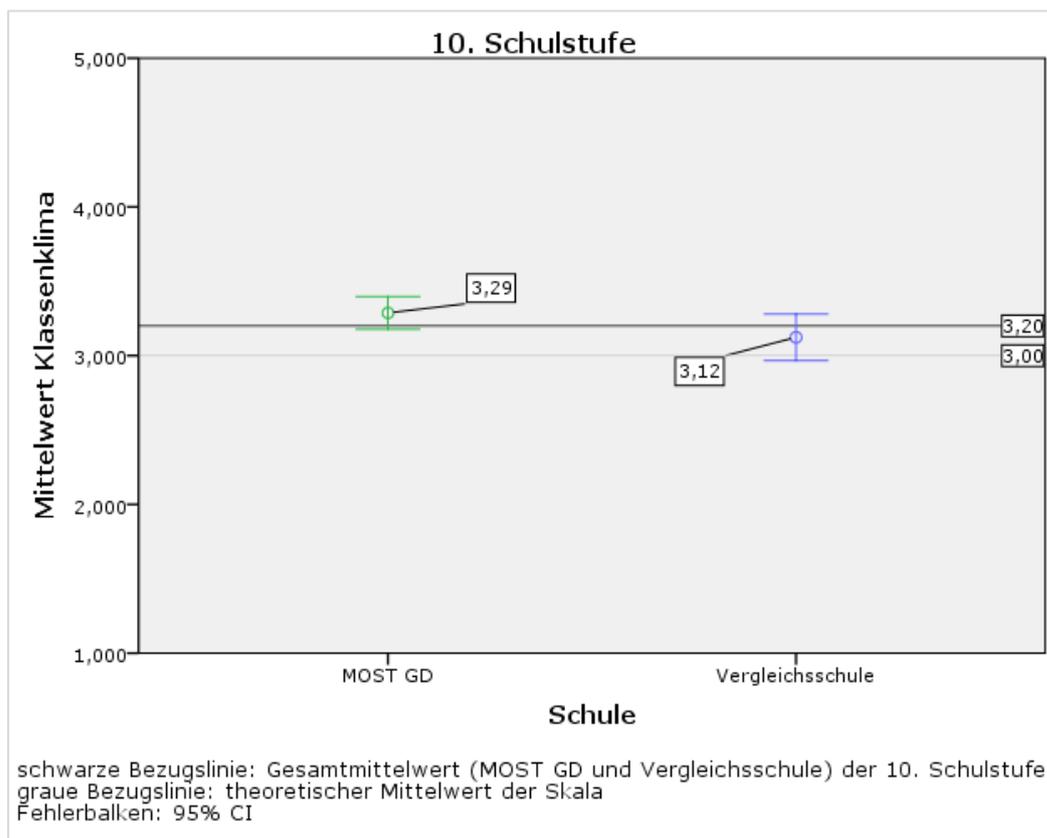


Abbildung 23: Klassenklima 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114)

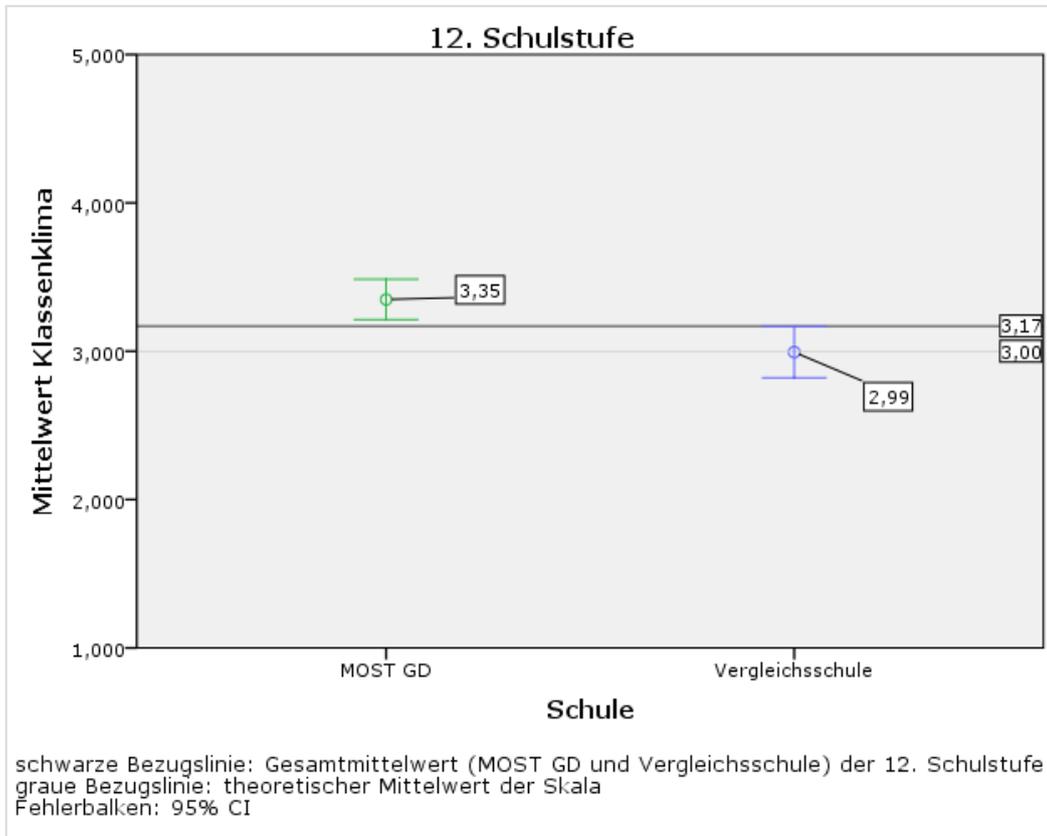
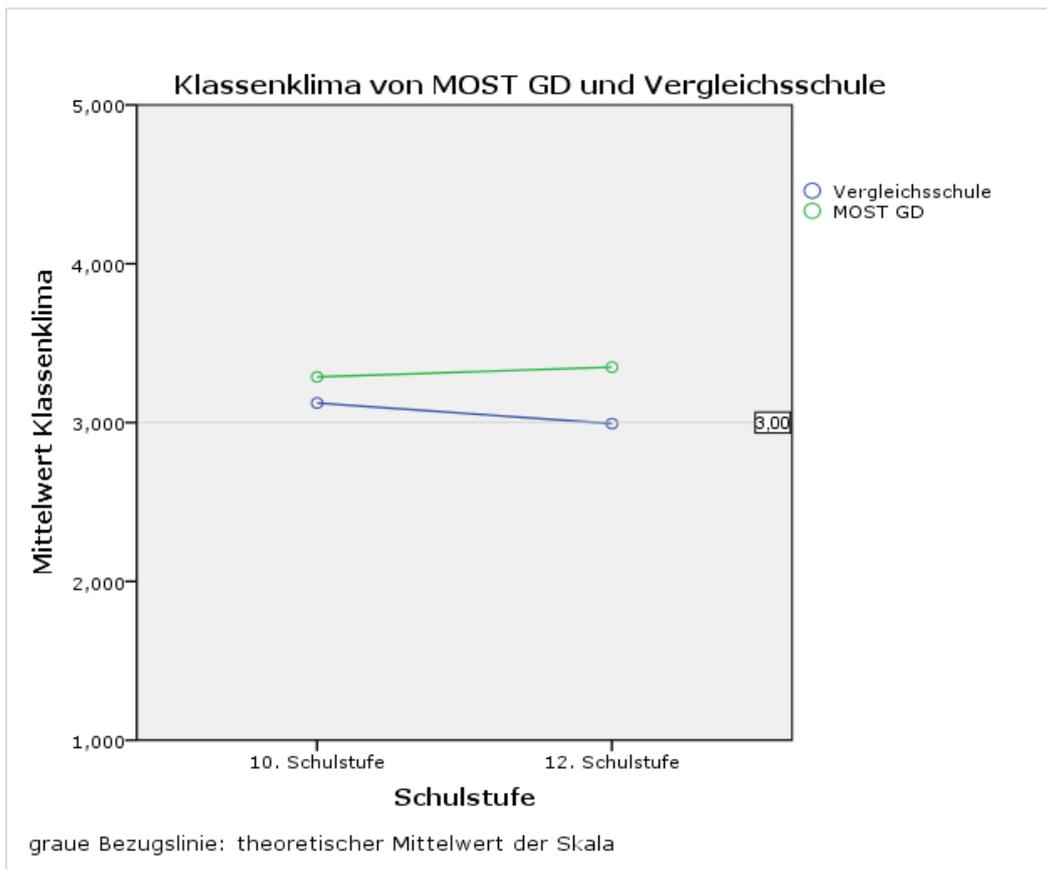


Abbildung 24: Klassenklima im Schulstufen- und Schulvergleich (n=251)



Die zusammenfassende Grafik des Schulstufenvergleichs zeigt nochmals, dass die Unterschiede der Mittelwerte in der 12. Schulstufe größer sind als in der 10. Schulstufe (siehe Abbildung 24). Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegen Ende der MOST besonders gut in das System eingefunden haben. Es scheint, dass sich – über die Zeit – durch die Wahlfreiheit der Module auch die Beziehungen zu den Lehrpersonen sowie der Schülerinnen und Schüler untereinander intensiviert haben. Um dies zu überprüfen, müssten jedoch Folgeuntersuchungen zur Frage durchgeführt werden, ob sich dieser Effekt auch bei wiederholter Messung zeigt.

Pädagogisches Engagement (Beziehungen der Lehrpersonen zu Schülerinnen bzw. Schülern)

Anhand der Bewertung des *Pädagogischen Engagements* zeigte sich schulstufenübergreifend (9.-12.) ein geringer Unterschied zwischen MOST GD und Vergleichsschule, während es innerhalb der MOST GD zwischen bilingualem und nicht-bilingualem Zweig keinen Unterschied gab. Eine einzelne Betrachtung der 10. und der 12. Schulstufe zeigte jedoch zwischen MOST GD und Vergleichsschule große bzw. mittlere Unterschiede. Innerhalb der MOST GD (bilingualer vs. nicht-bilingualer Zweig) lassen sich in der 10. und in der 12. Schulstufe keine bzw. nur geringe Unterschiede beobachten (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Pädagogisches Engagement im Gruppenvergleich (n=114 bis 571)

	Unterschiede zwischen den Gruppen (t-Tests und Effektgröße d)		
Pädagogisches Engagement	10. Schulstufe	12. Schulstufe	Alle Schulstufen (9. – 12.)
MOST GD vs. Vergleichsschule	t=4,47***; d=0,79 (großer Effekt)	t=2,75**; d=0,52 (mittlerer Effekt.)	t=4,06***; d=0,34 (geringer Effekt)
Nicht-bilingual vs. bilingual	t=0,53; d=0,16 (kein Effekt)	t=1,69; d=0,42 (geringer Effekt)	t=0,94; d=0,10 (kein Effekt)

Anmerkung: **p<0,01; ***p<0,001

Die Mittelwertvergleiche im Schulvergleich für die 10. und 12. Schulstufe zeigen einen beobachtbaren Unterschied zwischen den Schulen hinsichtlich der Bewertung des pädagogischen Engagements der Lehrpersonen aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler (siehe Abbildungen 25 und 26).

Abbildung 25: Pädagogisches Engagement 10. Schulstufe im Schulvergleich (n=137)

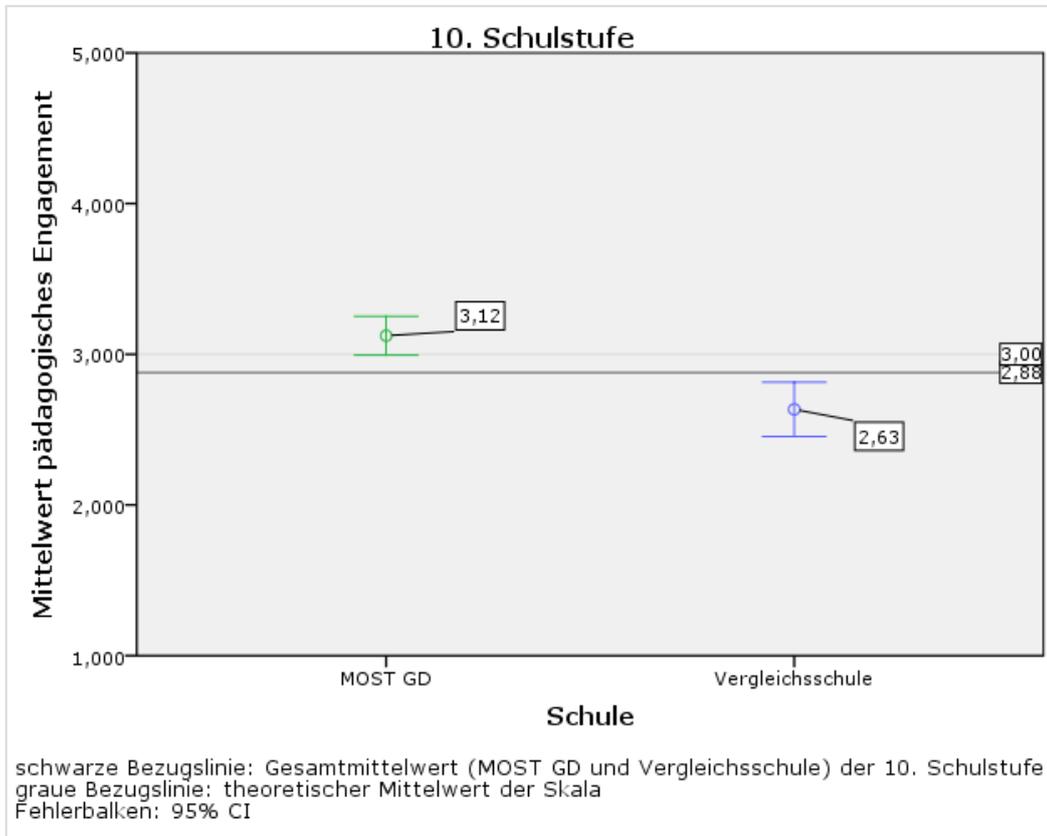


Abbildung 26: Pädagogisches Engagement 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114)

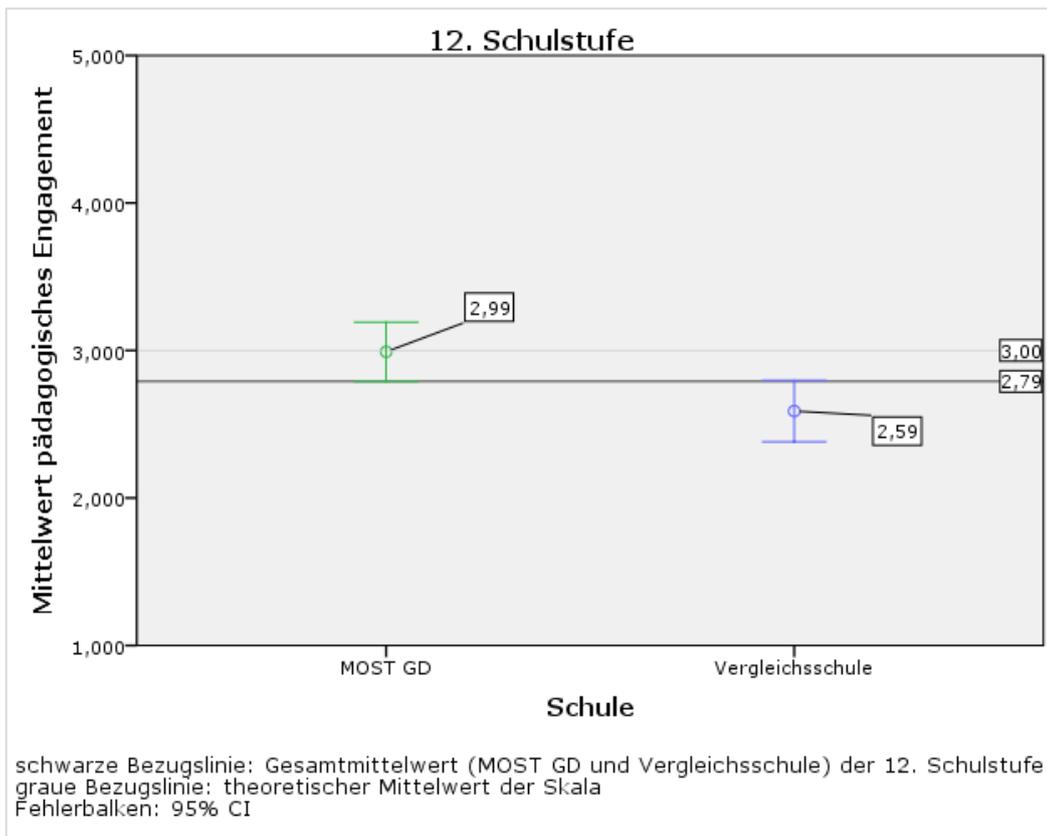
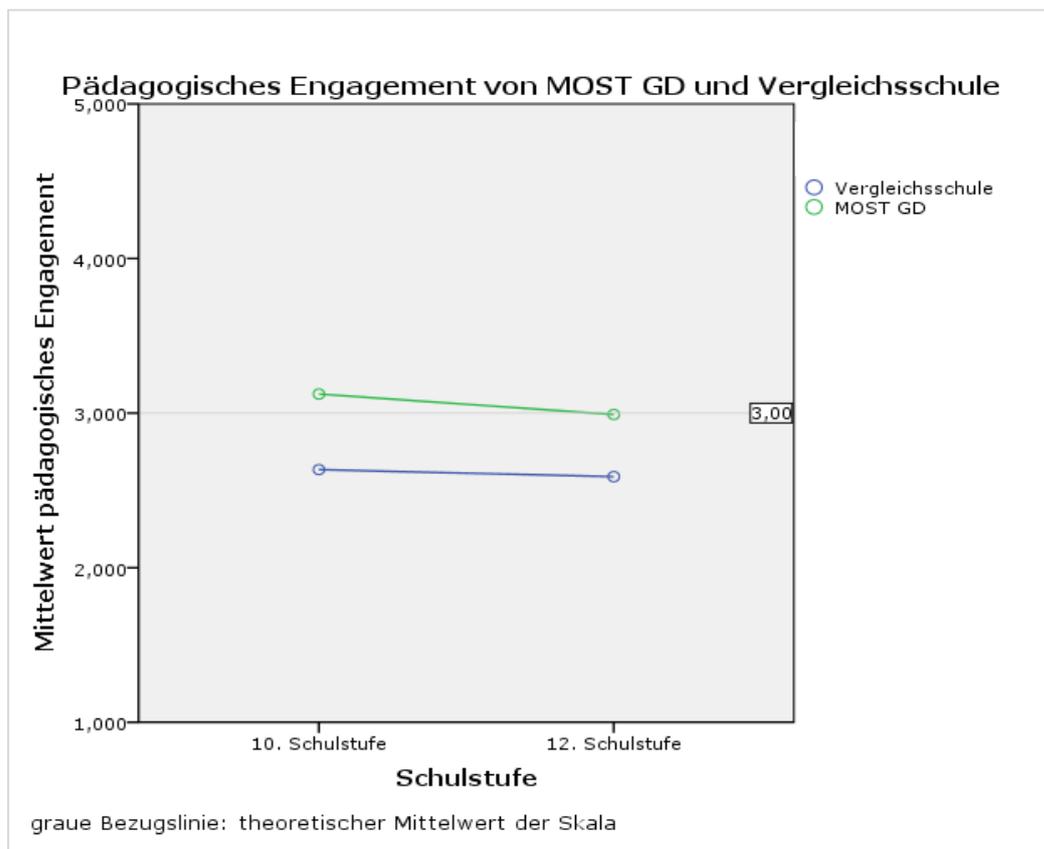


Abbildung 27: Pädagogisches Engagement im Schulstufen- und Schulvergleich (n=251)



Der schulstufenübergreifende Vergleich zeigte, dass das pädagogische Engagement der Lehrpersonen von den Schülerinnen und Schülern der MOST GD besser bewertet wird als von jenen der Vergleichsschule (siehe Abbildung 27). Vielleicht könnte das daran liegen, dass die Lehrpersonen durch die MOST GD und die damit verbundene Gestaltungsmacht der angebotenen Inhalte eine höhere Motivation aufweisen und sich dadurch pädagogisch stärker engagieren, oder dass ein solch innovatives Konzept wie die MOST generell von vornherein überaus engagierte Lehrpersonen anzieht.

In den Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der MOST GD äußerten sich diese positiv zum Klassenklima. Hervorgehoben wurde vor allem die günstige Betreuungsrelation (Anzahl Schülerinnen bzw. Schüler pro Lehrperson) während der Nachmittagsstunden:

Wie gesagt, am Nachmittag überhaupt mit weniger Schülern ist diese Schüler-Lehrer-Beziehung viel stärker da.

(Schüler, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

(...) und es sind ja immer wenige in der Klasse. Da hat man mehr Interaktion mit dem Lehrer, und ich fand es schon sehr angenehm. (Schüler, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

Eine Schülerin schrieb ihrem Zweig eine privilegierte Position innerhalb der MOST GD zu:

Es ist immer so in Schulen, wo es halt eine Klasse oder einen Zweig gibt, der halt irgendwie extra Aufmerksamkeit bekommt von den Lehrern – wir haben ja auch immer zwei Lehrer und demnach haben wir ja schon mal doppelte Aufmerksamkeit.
(Schülerin, 12. Schulstufe, bilingual)

Zwar sind die wissenschaftlichen Befunde zu den Effekten der Betreuungsrelation nicht eindeutig, und der Zusammenhang zwischen den gezeigten Leistungen der Schülerinnen und Schüler wird als schwach eingestuft. Unbestritten ist jedoch, dass insbesondere Kinder aus bildungsferneren Familien von kleineren Klassengrößen profitieren, weil sie so eine bedarfsgerechtere Betreuung erhalten. Ebenso bestätigen neuere Untersuchungen die positiven Effekte kleinerer Klassengrößen für innovative Unterrichtsformen (Vogtenhuber et al. 2016; OECD 2015; Hanushek und Woessmann 2017).

Das modulare System fördert die Möglichkeit der Umsetzung moderner Unterrichtsformen (Hattie 2009; OECD 2014), die die Bedeutung kleinerer Klassen hervorheben, weil diese für die Beziehungen der Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern förderlich sind, die Bindung an die Schule erhöhen und Schulabbruch entgegenwirken.

Auch außerschulische Aktivitäten in der MOST GD scheinen die Beziehungen der Lehrpersonen zu Schülerinnen und Schülern in besonderem Maße zu fördern:

Und da haben wir mit dem Volleyball gespielt, also da waren wir mit unserem Lehrer außerhalb der Schule auf Sommercamp sozusagen, und durften ihn beim Vornamen nennen und teilweise, also viele unserer Lehrer sind extrem musikalisch und haben ihre eigenen Bands, und dann kommt die halbe Oberstufe zu ihren Konzerten. (Schülerin, 11. Schulstufe, bilingual)

Aber ich finde, dass, es gibt, glaube ich, viele Lehrer, wo man sich denken kann, dass man nach der Matura noch immer in Kontakt mit ihm bleiben wird. Ich schätze, dass wir alle mit dem Klassenvorstand irgendwie noch in Kontakt bleiben werden, und vielleicht noch Klassentreffen oder so. (Schülerin, 11. Schulstufe, bilingual)

Auch die Lehrpersonen sind der Meinung, dass das Klassenklima von den Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern und von der Persönlichkeit der Lehrperson abhängt:

Weil ich bin Klassenvorstand einer ersten Klasse, und mir macht es Spaß, mit diesen Kindern zu arbeiten. Und in der siebenten habe ich an den Themen Spaß und auch an diesen jungen Leuten.
(Lehrperson, Gruppe 1)

Also wenn man selber reingeht und sagt: wir schaffen das, das ist fix, da schauen wir, was wir tun, dann ist das die Grundstimmung in einer Klasse. (Lehrperson, Gruppe 2)

Bedeutsam erscheint uns die Aussage einer Lehrperson, die von der Standardansicht abweicht, dass nicht nur die einzelne Lehrperson, sondern auch das Team und die Bildung von professionellen Gemeinschaften (*professional communities*) für die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern und für das Klassenklima zentral seien:

(...) es hängt schon sehr stark vom Lehrerteam ab, wie die an die Klassen herangehen. (Lehrperson, Gruppe 2)

Coaching wurde im Zusammenhang mit der Verbesserung des Klassenklimas und der Integration von Außenseitern als eine Maßnahme genannt und es wurde bedauert, dass diese in den meisten normalen Oberstufen nicht zur Verfügung steht. Betreffend Coaching werden auch regelmäßig Klassenbefragungen durchgeführt, die sich u.a. auf gruppenspezifische und soziale Probleme beziehen, die in der Folge aufgrund der Befragungsergebnisse bearbeitet werden. In den letzten beiden Schuljahren legte die Schulleitung des Gymnasiums Draschestraße ein besonderes Augenmerk auf die Professionalisierung der Coaches:

Also ganz viel Energie meiner Leitungstätigkeit ist in die Coaches mit Coaching geflossen, weil dort gab's auch Widerstände gegen das System, weil die ja natürlich auch in einer Doppelfunktion waren. (...) und manche Coaches sehen halt eher die, ihre persönlich Aufgabe mehr im Bereich soziale Kompetenz, und wir behandeln dann eigentlich die Laufbahnberatung und Inskription eher ein bisschen stiefmütterlich. (...) also grad in den letzten 2 Jahren sehr viel an Schulentwicklung dort reingesteckt und versucht, die Arbeitsbedingungen für die Coaches zu definieren. Mehr schulinterne Lehrerfortbildungen angeboten, und grad im heurigen Semester, jetzt im letzten Sommersemester, ist es dann letztlich geglückt von der Arbeiterkammer Wien für das nächste Schuljahr eine neue Coachinausbildung ins Leben zu rufen, sodass die Basis für die Coaches, also dass mehr Coaches wieder zur Verfügung stehen und dass jene, die, die einen stärkeren Wunsch nach Professionalisierung spüre, dass die auch dort eingebunden werden können. Freiwillig. (Schulleiter, Gymnasium Draschestraße)

Coaching ist ein wesentliches Element der Rolle der modernen Lehrperson und bedeutet, dass Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler aktiv beteiligt sind, einander vertrauen und sich engagieren. In der MOST GD ist Coaching institutionalisiert und wird mit Unterstützung der Schulleitung zunehmend professionalisiert. Diese Professionalisierung ist aufgrund der komplexen Bedürfnisse der

Schülerinnen und Schüler und wegen der dynamischen Berufsentwicklung erforderlich. Für Lehrpersonen, deren professionelle Aufgabe vor allem der Unterricht ist, besteht eine besondere Herausforderung, die Rolle des Coaches erfolgreich zu gestalten. Coaching erweist sich als ein wichtiger Aspekt im Rahmen einer positiven Gestaltung des Klassen- und Schulklimas.

Wie auch in vielen anderen AHS werden an der MOST GD zusätzlich Sozialmoderatorinnen und -moderatoren eingesetzt, z. B. bei Mobbing und anderen psychosozialen Schwierigkeiten. Die meisten befragten Lehrpersonen sind der Meinung, dass die Beziehungen der Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern von zentraler Bedeutung sind und dass sie persönlich großen Wert auf gute Beziehungen zu möglichst allen Schülerinnen bzw. Schülern legen. Betont wird auch, dass Beziehungsarbeit anstrengend ist, und dass emotionale Offenheit auch negative Gefühle und die Mitteilung von Enttäuschungen einschließt.

Gemeinschaft (Beziehungen unter Schülerinnen bzw. Schülern)

Wird die *Klassengemeinschaft* als Teil des Klassenklimas betrachtet, so zeigt sich folgendes Bild: schulstufenübergreifend (9. – 12.) sind keine Unterschiede zwischen MOST GD und Vergleichsschule festzustellen (siehe Tabelle 9). Innerhalb der 12. Schulstufe zeigt sich im Schulvergleich ein mittlerer Effekt, das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler der Abschlussklasse der MOST GD ihre Gemeinschaft deutlich besser bewerten, als es Schülerinnen und Schüler der Vergleichsschule tun (siehe Abbildung 29).

Innerhalb der MOST GD (bilingualer vs. nicht-bilingualer Zweig) zeigen sich über alle Schulstufen (9. – 12.) hinweg mittlere Unterschiede. Betrachtet man die einzelnen Schulstufen (10. und 12.), weisen die bilingualen Klassen innerhalb der 10. Schulstufe ein deutlich höheres Gemeinschaftsempfinden auf als die nicht-bilingualen Klassen (großer Effekt). In der 12. Schulstufe ist zwischen den beiden Zweigen der MOST GD kein Unterschied zu beobachten (siehe Tabelle 9).

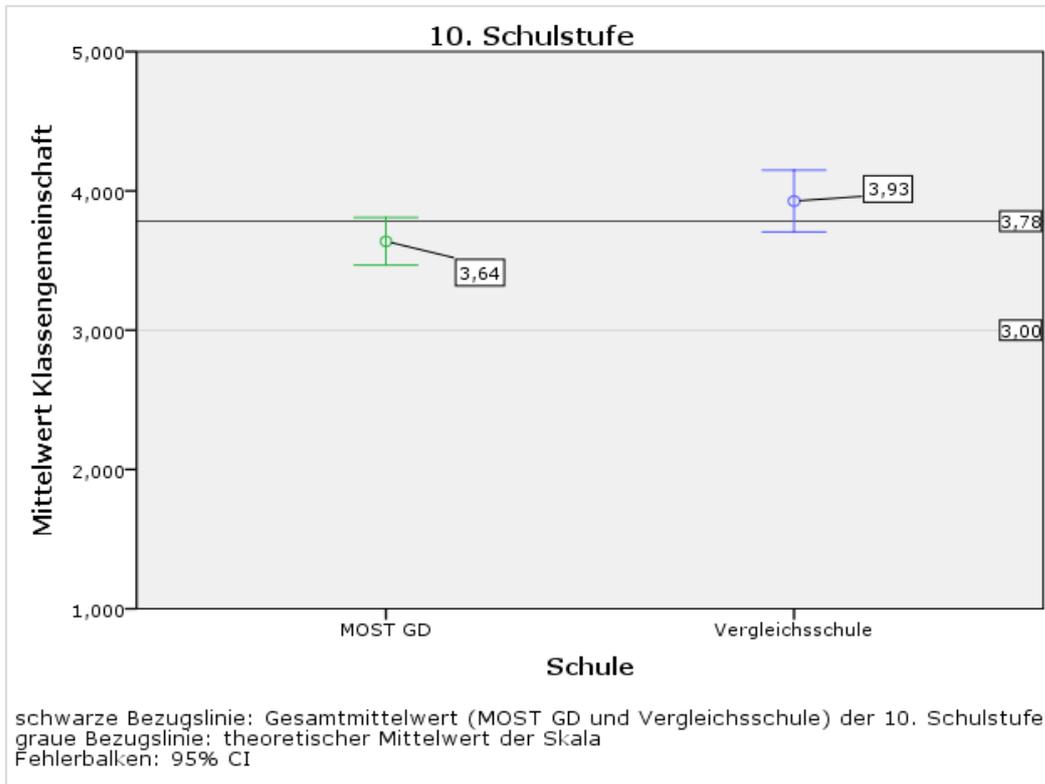
Tabelle 9: Gemeinschaft im Gruppenvergleich (n=114 bis 571)

	Unterschiede zwischen den Gruppen (t-Tests und Effektgröße d)		
Gemeinschaft	10. Schulstufe	12. Schulstufe	Alle Schulstufen (9. – 12.)
MOST GD vs. Vergleichsschule	t=2,05*; d=0,36 (geringer Effekt)	t=3,29**; d=0,62 (mittlerer Effekt)	t=0,54; d=0,05 (kein Effekt)
Nicht-bilingual vs. bilingual	t=3,77***; d=0,83 (großer Effekt)	t=0,05; d=0,01 (kein Effekt)	t=4,56***; d=0,50 (mittlerer Effekt)

Anmerkung: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

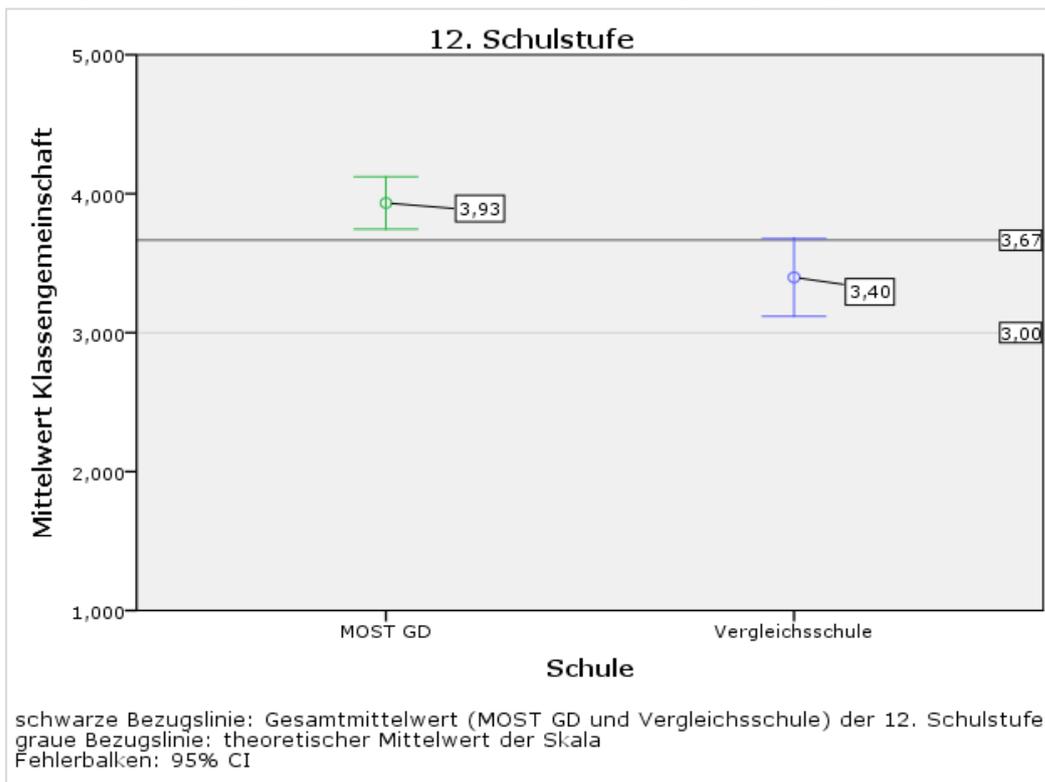
Der Schulvergleich zeigt, dass in der 10. Schulstufe geringe Unterschiede zwischen den beiden Schulen zu erkennen sind (siehe Abbildung 28). Hier weisen die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsschule ein geringfügig höheres Gemeinschaftsempfinden auf als die Schülerinnen und Schüler der MOST GD.

Abbildung 28: Klassengemeinschaft 10. Schulstufe im Schulvergleich (n=137)



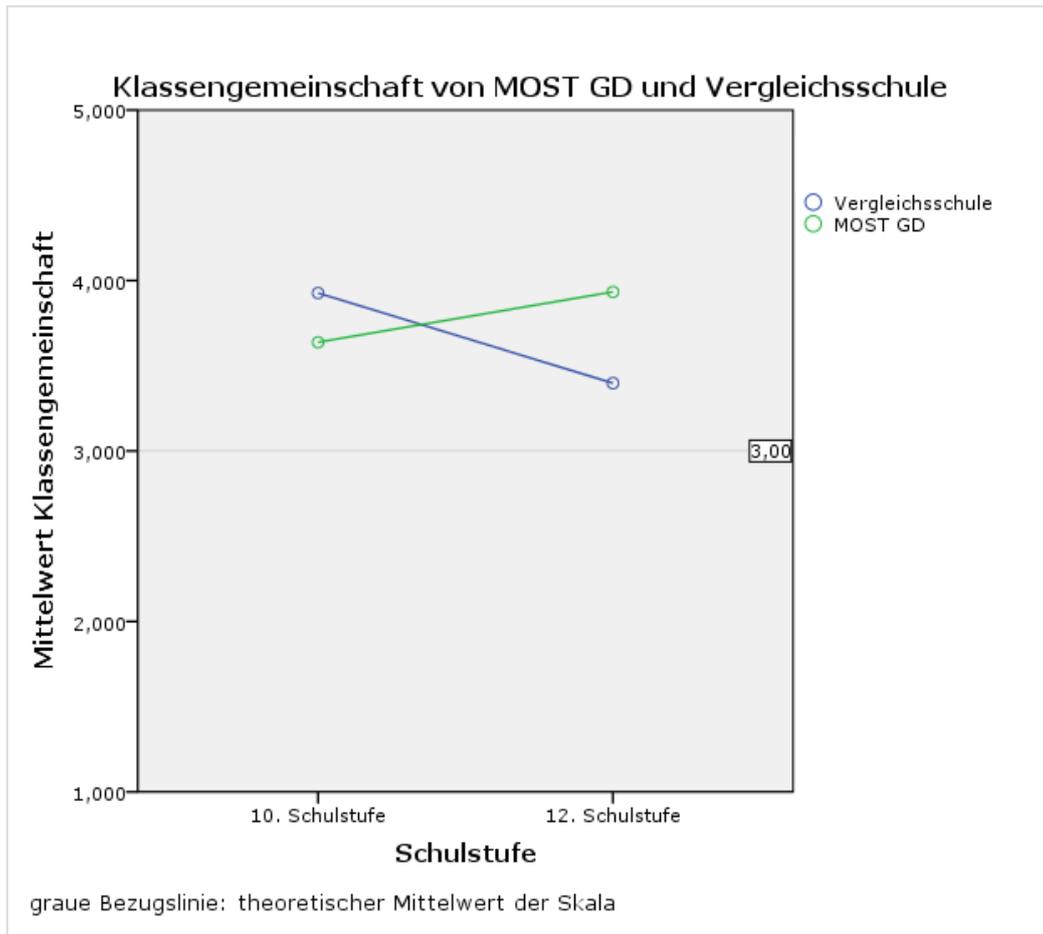
Die Klassengemeinschaft wird von Schülerinnen und Schülern in den Abschlussklassen der MOST GD deutlich besser bewertet als von Schülerinnen und Schülern der Vergleichsschule (siehe Abbildung 29).

Abbildung 29: Klassengemeinschaft 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114)



Während in der MOST GD die Klassengemeinschaft in der 12. Schulstufe besser bewertet wird als in der 10. Schulstufe, ist in der Vergleichsschule ein entgegengesetztes Ergebnis zu beobachten (siehe Abbildung 30).

Abbildung 30: Klassengemeinschaft im Schulstufen- und Schulvergleich (n=251)



Ob die Klassengemeinschaft in der MOST ein und derselben Klasse bis zum Ende der Oberstufe sukzessive gesteigert werden kann, müsste durch eine Längsschnittuntersuchung überprüft werden.

Die Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Lehrpersonen der MOST GD zeigen, dass die Klassengemeinschaft von beiden als sehr positiv wahrgenommen wird, auch besteht zwischen den Schülerinnen und Schülern ein vertrauensvolles, verbindliches Verhältnis, dass sich darin äußert, dass Klassenkolleginnen und -kollegen als „Freunde“ bezeichnet wurden, und dass von der Klasse als von der „Familie“ gesprochen wurde:

(...) und eben wenn die Klassengemeinschaft da ist, dann geht man auch gern in die Schule, weil man sieht die Freunde wieder, auch wenn man jetzt nicht vielleicht ein Musterschüler ist, geht man trotzdem hin (...). (Schüler, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

Es wird wie so eine kleine Familie in unserer Klasse. Ich bin extrem glücklich über die Klassengemeinschaft.

(Schülerin, 11. Schulstufe, bilingual)

Ich erlebe in der 8. Klasse immer, bei diesen Berufstagen, wo wir mit ihnen fahren, dass sie durchwegs eine sehr gute Gemeinschaft haben in der 8. Klasse. (Lehrperson, Gruppe 1)

MOST trägt am Gymnasium Draschestraße offensichtlich dazu bei, dass zusätzlich klassenübergreifende Freundschaftsbeziehungen entstehen, die auf gleichen Interessen beruhen. Die Gruppenbildung wird durch MOST flexibilisiert. Wahrscheinlich werden die Schülerinnen und Schüler dadurch auch motiviert, mit Schülerinnen und Schülern mit anderem Habitus mehr zu kommunizieren (soziale Herkunft, Ethnie, Religion etc.):

(...) und bei uns ist das in der Oberstufe so, dass sich die Oberstufe sehr viel durch die Module kennenlernt. Weil halt die sechste, siebente und achte (Klasse) gemischt sind. Und das, sag ich jetzt mal, verbindet auch die Klassen miteinander.

(Schüler, 10. Schulstufe, nicht-bilingual)

(...) weil in den Modulen ist es ja so, dass ich mit Leuten aus der 8a, der 8c auch aus der Siebenten, aus der Sechsten kommt man ins Gespräch. (Schülerin, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

Da kommt man viel mehr zu Freundschaften.

(Schüler, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

Ein nicht diskriminierender und diversitätsbejahender Habitus der Schülerinnen und Schüler, der gegenüber anderen Kulturen und Religionen offen ist, wird auch im Unterricht und in außerunterrichtlichen Gesprächen kultiviert:

Aber was auch noch urschön in unserer Schule ist, es gibt so unterschiedliche Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, und uoft bei uns in der Klasse setzen wir uns zusammen und und diskutieren darüber, über Religionen, Kultur und Tradition und das, wir versuchen einander auch zu verstehen.

(Schülerin, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

Auch eine Lehrperson beschreibt die positive Stimmung in der Klasse und betont, dass Selbstwirksamkeitserwartung und Engagement der Schülerinnen und Schüler trotz des Leistungsdrucks hoch bleiben, und dass sich alle gegenseitig unterstützen:

Und in einer Sechsten, die ich als Coach habe, die sind sehr ehrgeizig, sehr leistungsorientiert, aber trotzdem eine positive Grundstimmung in der Gruppe. Die gehen einfach sehr konstruktiv und humorvoll miteinander um, und dann kann auch so ein gewisser Leistungsdruck, wenn er dort fast zu groß ist in der Gruppe, eine positive Gesamtstimmung ergeben. Und die haben das Gefühl: wir schaffen das, es ist viel, aber wir machen das gut miteinander. (Lehrperson, Gruppe 2)

Gegenseitige Hilfe wird von den Schülerinnen und Schülern als selbstverständlich erachtet, und alle sind bereit zu helfen, wenn jemand Unterstützung benötigt:

Helft ihr euren Mitschülern, wenn ihr jetzt sagt, ok, der ist jetzt schlecht in dem Fach? (Interviewerin)

Ja. (mehrere Schülerinnen und Schüler, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

(...) wenn irgendwer was braucht, kann er trotzdem zu so gut wie jeder Person in der Klasse gehen, und die hat eine offene Art für den, oder er eine offene Art für sie.

(Schüler, 10. Schulstufe, nicht-bilingual)

(...) in den bilingualen Klassen kam es mir so vor, das ist jetzt sehr persönlich, dass in der Fünften man noch sehr auf die anderen als Hilfeleistung angewiesen ist, im Sinne von der kann nicht gut Deutsch, man muss mit dem Englisch reden, oder der kann nicht gut Englisch, du musst ihm so ein bisschen helfen, dass man da eher Rücksicht auf die Stärken oder Schwächen der Personen genommen hat (...). (Schülerin, 12. Schulstufe, bilingual)

Probleme wie Mobbing oder Ausgrenzung treten laut Aussagen der Schülerinnen und Schüler nicht auf, wobei auffällt, dass sich die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Klassen von denjenigen der nicht-bilingualen Klassen abgrenzen:

Ich glaube, in unserer Schule ist Mobbing nicht wirklich vorhanden (...). (Schülerin, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

Egal was passiert, da kann sich einer situativ noch so ein großes Eigentor schießen, es kommt keiner auf die Idee, ihn jetzt deswegen wochenlang aufzuziehen oder auszuschließen oder so. Das ist einfach nicht, da denken wir nicht daran und das machen wir nicht. (Schüler, 12. Schulstufe, bilingual)

(...) und dass es kein Mobbing gibt, das ist auch gut. (Schülerin, 11. Schulstufe, bilingual)

Ich habe voll das Gefühl, weil es sind ja immer zwei Klassen des Jahrgangs bilingual und zwei normal. Ich habe voll das Gefühl, dass es bei den bilingualen besser funktionieren würde, dass keiner irgendwie gemobbt wird oder so (...).

(Schülerin, 12. Schulstufe, bilingual)

Hinsichtlich der Ausgrenzung einzelner Personen vertreten diejenigen, die in den Klassenverband integriert sind, die Meinung, dass jene Schülerinnen und Schüler, die keiner Gruppe angehören und am Rand der Klasse stehen, „sich selbst ausschließen“:

Es wird eigentlich jeder eingebaut, außer er schließt sich selbst aus. (Schülerin, 11. Schulstufe, bilingual)

Es verstehen sich alle, es gibt halt schon so drei Gruppen, halt in der Klasse selber, aber es gibt halt auch so ein oder zwei Personen in der Klasse, die schließen sich komplett aus (...).

(Schüler, 10. Schulstufe, nicht-bilingual)

Die Gültigkeit der Meinung, dass Mobbing, Diskriminierung, implizites Abwerten von Personen und ähnliche Einstellungen und Verhaltensweisen in der Regel in Schulen aufzufinden seien, wäre durch in die Tiefe gehende qualitative Erhebungen und Analysen zu überprüfen. Aussagen der Schülerinnen bzw. Schüler und der Lehrpersonen lassen darauf schließen, dass zwar gravierendes Mobbing vermieden wird, jedoch Selbst- und Fremdexklusion bei einer Minderheit festgestellt werden kann.

Eine besondere Rolle im Aufbau positiver Beziehungen unter Schülerinnen bzw. Schülern kommt den Coaches an der MOST GD zu. Diese unterstützen die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls zu Beginn der MOST, wenn die Schülerinnen und Schüler sich untereinander noch nicht (gut) kennen, und erheben regelmäßig das Klassenklima, um bei Bedarf zu intervenieren:

(...) also unsere Klasse ist z. B. zusammengewürfelt worden in der Fünften, und ganz am Anfang war es jetzt nicht so toll, und wir hatten auch ein paar Probleme, das gebe ich zu, aber wenn man sich halt überlegt durch das, nach den Coachingtagen war es schon besser, weil das waren zwei Tage, wo alle zusammen was unternommen haben und gemacht haben, und deshalb denke ich schon, dass die Coaches und Coaching auch hilft.

(Schülerin, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

Aber dadurch, dass wir auch neu zusammengemischt wurden, (...) war es uns, glaube ich, von Anfang an wirklich ein Anliegen, z. B. wir hatten am Anfang Coachingtage, dass wir da eigentlich bei den Übungen alle mitgemacht haben und alle voll reingehängt haben und dass wir da schauen, dass sich das wirklich auch aufbaut, dass man geschaut hat mit den Namen, das man das schnell lernt und so. (Schülerin, 12. Schulstufe, bilingual)

Also wir erheben im Coaching öfter mit Fragebogen das Klassenklima und schauen dann, gibt es da Probleme in der Lernatmosphäre, gibt es Probleme mit dem Zusammenhalt, gibt es Probleme in verschiedenen atmosphärischen Bereichen, und sich dann gemeinsam mit der Gruppe zu überlegen, ok, ist euch das wichtig, daran zu arbeiten oder in welchen Bereichen, da können die Schüler dann gemeinsam was entwickeln mit Unterstützung, und in einem bestimmten Vergleichszeitraum schaut man dann, hat sich was verändert oder brauchen sie da noch Unterstützung. Da kann man halt im Coaching regelmäßig sich das Thema immer wieder anschauen, oder auch wenn Anlassfälle sind, wo es ein Problem gibt (...). (Lehrperson, Gruppe 2)

In den Gruppendiskussionen haben die beteiligten Schülerinnen und Schüler bezüglich des Klassenklimas, des Gemeinschaftsgefühls und des stützenden pädagogischen Engagements vorwiegend über positive Erfahrungen berichtet und diese erfreuliche Entwicklung der MOST zugeschrieben.

Schülerinnen- und Schülerbeteiligung

Das Ausmaß der Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, sich am Unterricht zu beteiligen, trägt maßgeblich zum Klassenklima bei. Schulstufenübergreifend (9. – 12.) zeigten sich sowohl zwischen MOST GD und Vergleichsschule als auch zwischen bilingualem und nicht-bilingualem Zweig der MOST GD keine bzw. nur geringe Unterschiede. In der 12. Schulstufe der MOST GD ist betreffend die *Schülerinnen- und Schülerbeteiligung* zwischen bilingualem und nicht-bilingualem Zweig ein mittlerer Unterschied zu beobachten (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Schülerinnen- und Schülerbeteiligung im Gruppenvergleich (n=114 bis 571)

	Unterschiede zwischen den Gruppen (t-Tests und Effektgröße d)		
Schülerinnen- und Schülerbeteiligung	10. Schulstufe	12. Schulstufe	Alle Schulstufen (9. – 12.)
MOST GD vs. Vergleichsschule	t=1,84; d=0,36 (geringer Effekt)	t=0,94; d=0,18 (kein Effekt)	t=1,99*; d=0,17 (kein Effekt)
Nicht-bilingual vs. bilingual	t=0,40; d=0,09 (kein Effekt)	t=2,01*; d=0,5 (mittlerer Effekt)	t=2,34*; d=0,26 (geringer Effekt)

Anmerkung: *p<0,05

Die Mittelwerte der beiden Schulen unterscheiden sich sowohl in der 10. als auch in der 12. Schulstufe nicht gravierend voneinander (siehe Abbildungen 31 und 32).

Abbildung 31: Schülerinnen- und Schülerbeteiligung 10. Schulstufe im Schulvergleich (n=137)

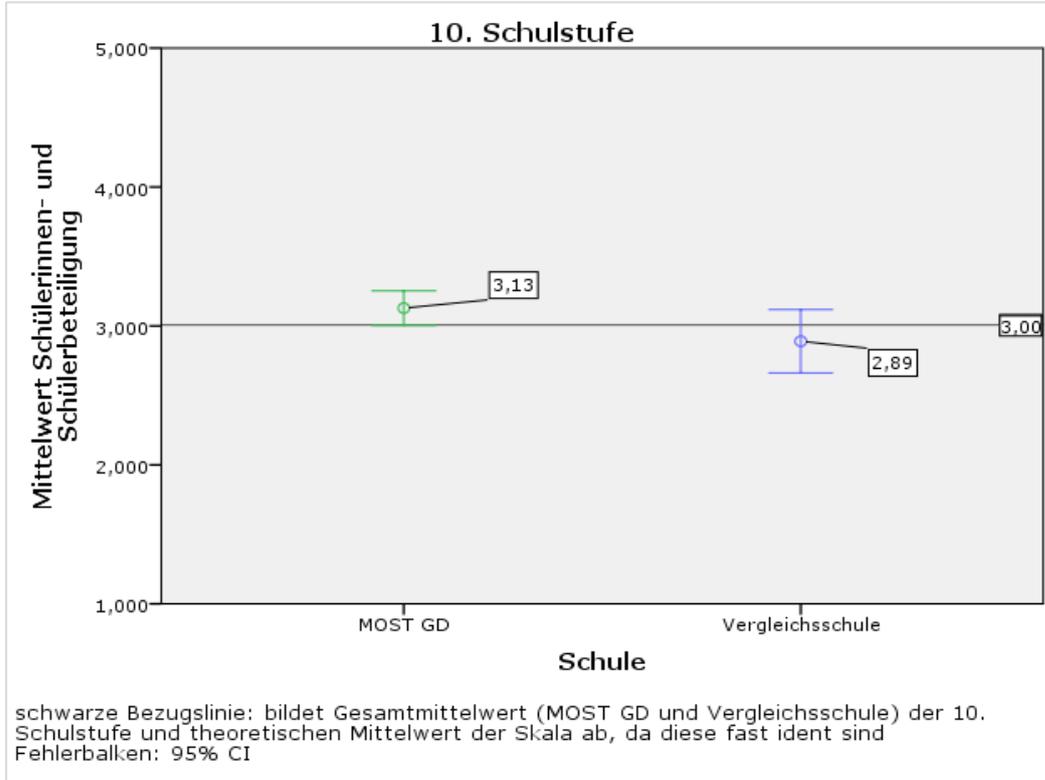


Abbildung 32: Schülerinnen- und Schülerbeteiligung 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114)

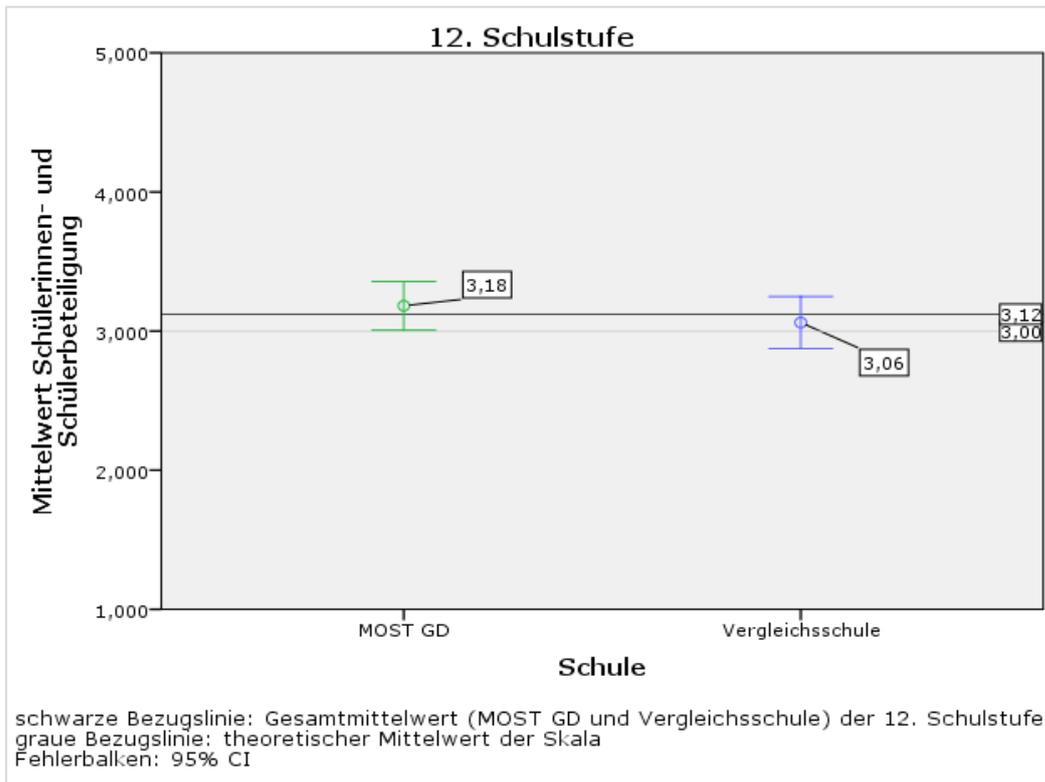
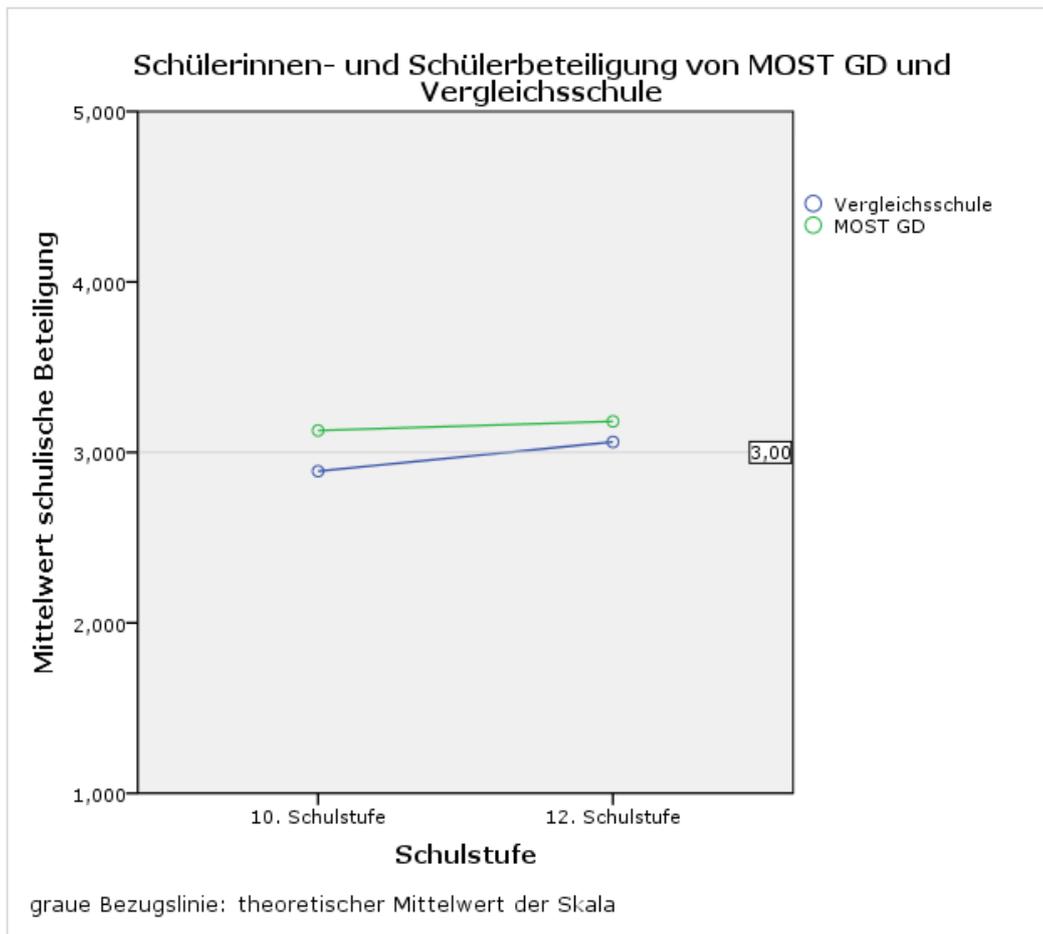


Abbildung 33: Schülerinnen- und Schülerbeteiligung im Schulstufen- und Schulvergleich (n=251)



Die Mittelwerte zwischen den einzelnen Schulstufen unterscheiden sich wenig bis kaum (siehe Abbildung 33). Die Analyse ergab, dass Schülerinnen und Schüler der MOST GD die Möglichkeiten, sich am Unterricht zu beteiligen, ähnlich wie jene der Vergleichsschule einschätzten, und dass sich beide Schulen in Zukunft noch stärker um Verbesserungen individualisierten Lernens und individualisierten Unterrichts bemühen sollten.

3.2.2.3 Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung

Die *Selbstwirksamkeitserwartung* einer Person umfasst ihre Überzeugung, über die notwendigen personalen Ressourcen zu verfügen, um den an sie gestellten Anforderungen gerecht werden zu können. Dabei geht es nicht allein um die tatsächlich zur Verfügung stehenden Ressourcen, sondern auch um das Vertrauen, ein gestecktes Ziel mit den subjektiv vorgestellten Mitteln erreichen zu können (Schunk und Mullen 2012; Coutinho 2008; Satow 2000). Dieses Vertrauen ist zugleich eine wesentliche Voraussetzung für die Zielerreichung selbst: „Effective functioning requires both skills and the efficacy beliefs to use them“ (Bandura 1997, S. 37). Viele Studien belegen mittlerweile, dass Schülerinnen und Schüler mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung ihre Erfolgchancen höher bewerten als Schülerinnen und Schüler mit einer geringeren Selbstwirksamkeitserwartung. Erstere arbeiten intensiver an der Erreichung von Zielen und haben dadurch

auch weniger Misserfolgserlebnisse zu befürchten (Satow 2000; Jerusalem und Mittag 1994). Zielorientiertes Handeln stärkt die Selbstwirksamkeitserwartung, denn damit verbundene Erfolge werden mit den eigenen Kompetenzen assoziiert (Schunk und Mullen 2012; Satow 2000), während Schülerinnen und Schüler, die sich unsicher fühlen, Erfolg eher auf Außenfaktoren zurückführen (Satow 2000). Das Verhalten der Lehrpersonen kann die Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern bedeutend stärken (Wolters und Taylor 2012). Daher umfasste die Evaluierung der MOST GD auch die Frage, ob sich die Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen und Schüler gut entwickeln konnte. Für die Messung dieser Dimension mittels Fragebogen wurde die Skala von Jerusalem und Satow (1999) mit den originalen Fragen herangezogen (Schwarzer und Jerusalem 1999, S. 13–16), die aus sieben Items besteht und bereits in zahlreichen bildungswissenschaftlichen Studien eingesetzt wurde. Der einführende Text lautete: „Hier geht es um Ihre persönlichen Einschätzungen und Gefühle. Bitte kreuzen Sie jeweils das Kästchen an, das am ehesten zutrifft.“ Eine der möglichen Antworten lautete: „Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrenge.“ Folgende vier Antwortkategorien waren vorgegeben: 0=trifft nicht zu, 1=trifft kaum zu, 2=trifft eher zu und 3=trifft genau zu. Schulstufenübergreifend (9. – 12.) lassen sich keine Effekte betreffend *schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung* beobachten – weder im Schulvergleich noch innerhalb der MOST GD zwischen den zwei Zweigen (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung im Gruppenvergleich (n=114 bis 571)

	Unterschiede zwischen den Gruppen (t-Tests und Effektgröße)		
Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	10. Schulstufe	12. Schulstufe	Alle Schulstufen (9. – 12.)
MOST GD vs. Vergleichsschule	t=0,91; d=0,16 (kein Effekt)	t=0,63; d=0,12 (kein Effekt)	t=0,82; d=0,07 (kein Effekt)
Nicht-bilingual vs. bilingual	t=0,07; d=0,02 (kein Effekt)	t=2,07*; d=0,52 (mittlerer Effekt)	t=1,35; d=0,15 (kein Effekt)

Anmerkung: *p<0,05

Werden die 10. und die 12. Schulstufe getrennt voneinander betrachtet, so ist lediglich innerhalb der 12. Schulstufe der MOST GD (bilingualer vs. nicht-bilingualer Zweig) ein mittlerer Unterschied zu beobachten. Im Schulvergleich unterscheiden sich die Mittelwerte der beiden Schulen innerhalb der beiden Schulstufen nicht voneinander (siehe Tabelle 11 und Abbildungen 34 und 35).

Abbildung 34: Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung 10. Schulstufe im Schulvergleich (n=137)

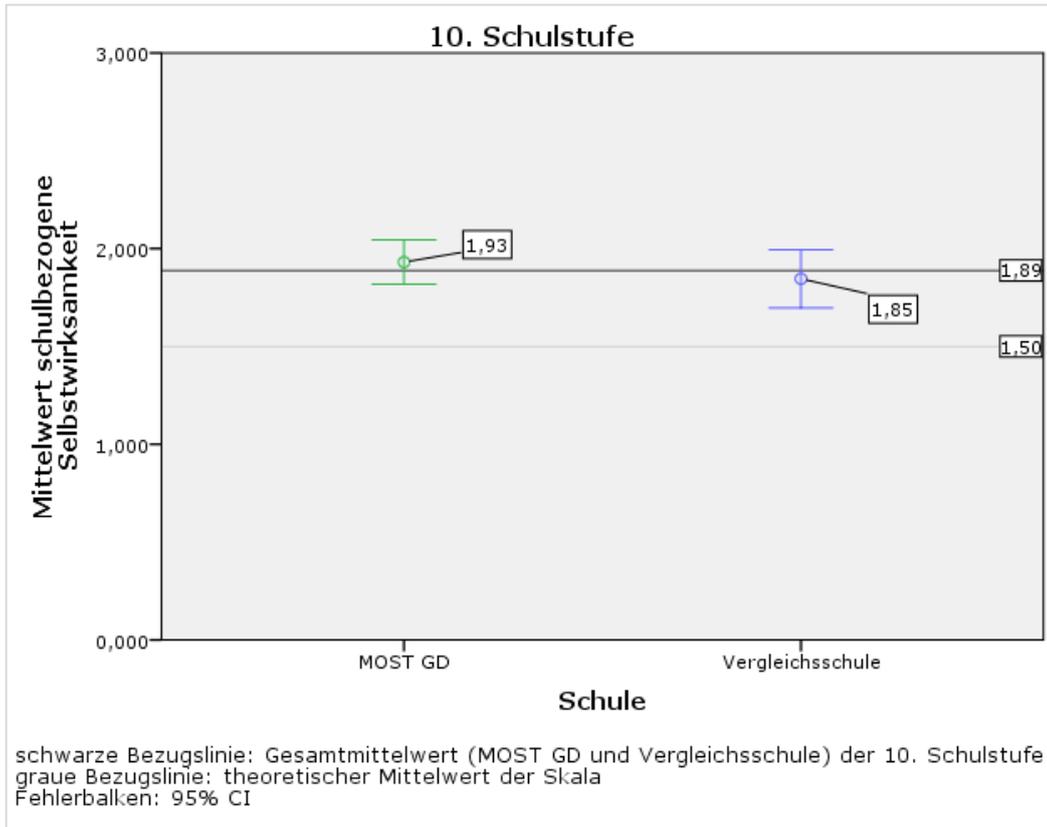


Abbildung 35: Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114)

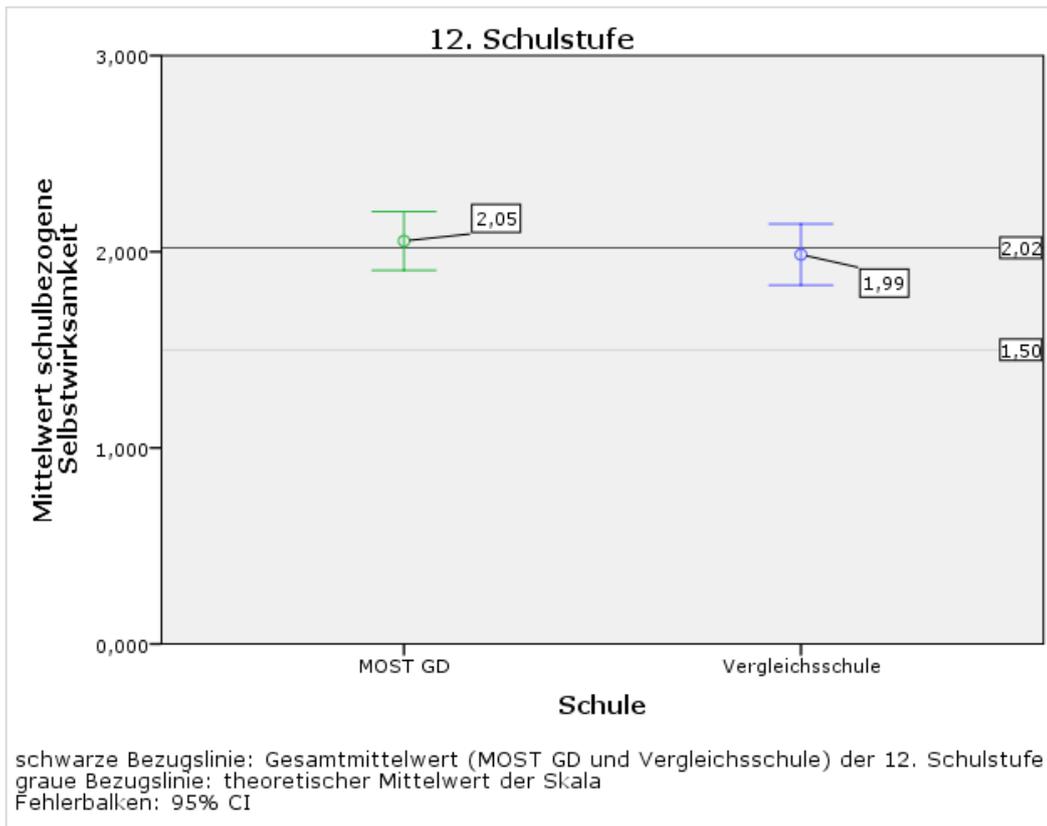
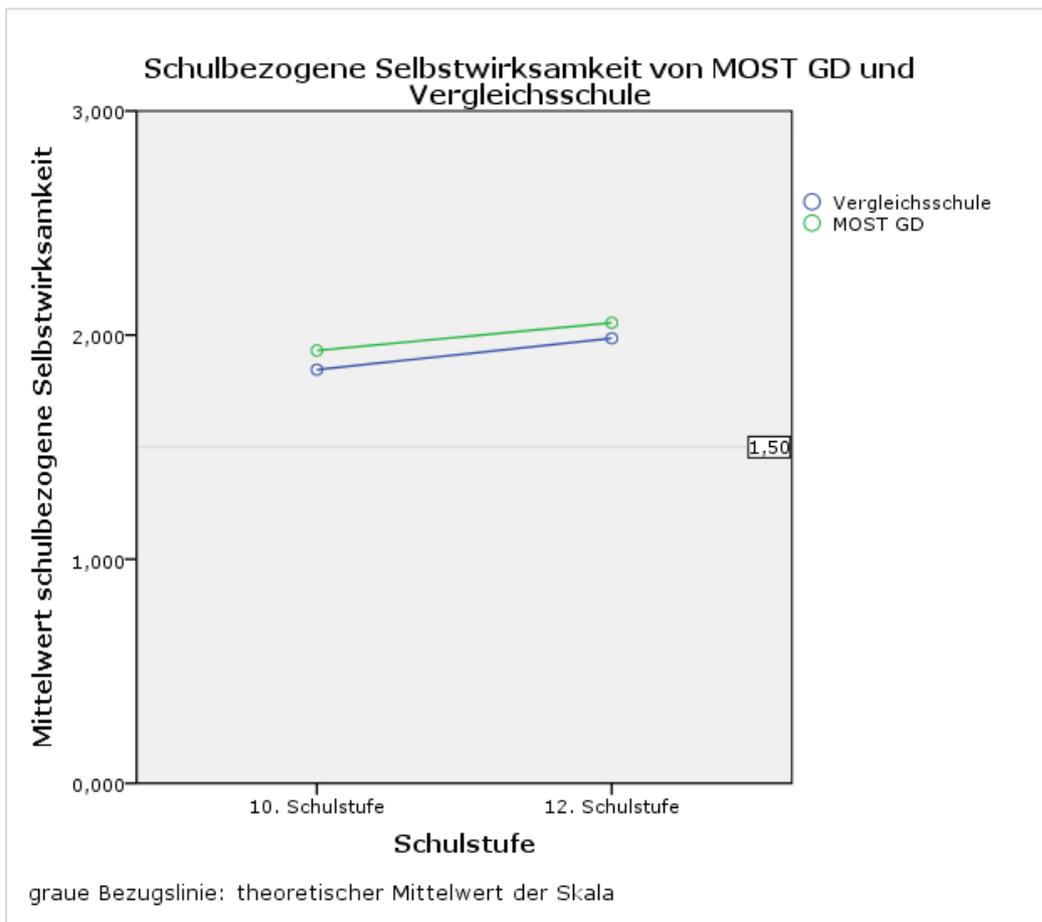


Abbildung 36: Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung im Schulstufen- und Schulvergleich (n=251)



Die Mittelwerte beider Schulen sind in der 12. Schulstufe etwas höher als in der 10. (siehe Abbildung 36). Dieser Effekt könnte daraus resultieren, dass jene Schülerinnen und Schüler, welche es bis zur 12. Schulstufe geschafft haben, möglicherweise nun eher überzeugt sind, die schulischen Anforderungen meistern zu können, als jene, die erst am Beginn der Oberstufe stehen. Um dies gesichert beurteilen zu können, wäre allerdings eine Längsschnittbetrachtung notwendig. Die Schülerinnen und Schüler beider Schulen scheinen gleichermaßen zuversichtlich, die schulischen Anforderungen meistern zu können.

Die Gruppendiskussionen (MOST GD) zeigen eine hohe schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen und Schüler, was sich in der Wiederholung von „schaffen“ ausdrückt:

Also ich finde auch, ich werde es schaffen, weil ich will es auch schaffen, ich will jetzt nicht irgendwo durchfallen. Ich weiß, man muss sich bemühen, um wirklich durchzukommen, also man kann es jetzt nicht locker nehmen und hoffen, dass man irgendwie durchkommt, weil so geht es nicht, man muss sich wirklich bemühen, und ich glaube auch, dass ich das schaffen werde, weil ich will es auch eben schaffen, also ich will durchkommen.

(Schülerin, 10. Schulstufe, nicht-bilingual)

Dass die Schülerin mehrmals „ich will“ sagt, unterscheidet sie von anderen Schülerinnen bzw. Schülern, die ihre Kompetenz betonen:

(...) ich tu mir in jedem Fach, also jetzt ohne angeberisch zu sein, sehr leicht im Normalfall (...). (Schüler, 10. Schulstufe, nicht-bilingual)

Einige Schülerinnen bzw. Schüler stellen die eigenen Ressourcen in den Vordergrund, machen also personenbezogene Aussagen bezüglich der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung:

Ja, in jedem Fach bin ich eigentlich recht zufrieden mit meinen Noten, also ich habe mein Bestes versucht, und ja, es ist mir recht gut gegangen. (Schülerin, 10. Schulstufe, nicht-bilingual)

Und wenn ich aber wirklich nie da bin, dann ist das meine eigene Schuld, weil dann weiß ich ja, ich schaff das nicht, also ich denke eigentlich, dass das nur Leuten passiert, die wirklich keine Lust haben und die sind selber schuld. (Schülerin, 12. Schulstufe, bilingual)

Andere heben Modularisierung und die Unterstützung durch Lehrpersonen und Coaches hervor, machen also kontextbezogene Aussagen, welche zeigen, dass MOST einen bedeutsamen Einfluss auf die den Schulerfolg betreffende Selbstwirksamkeitserwartung hat:

(...) man kann sich ja aussuchen, außer Mathe, Deutsch und Englisch, was für andere Fächer man noch nimmt, und da nimmt man sich ja nicht irgendwelche Fächer, die extrem schwer sind, sondern da bemüht man sich, Dinge zu nehmen, die einen interessieren und in denen man auch schon gut ist (...).
(Schülerin, 12. Schulstufe, bilingual)

Der X (Lehrer) motiviert uns ur. Er sagt immer: Ich will, dass es alle schaffen. Wir wollen alle die Matura schriftlich schaffen.
(Schülerin, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

Die meisten Schülerinnen und Schüler sind zuversichtlich, einen positiven Schulabschluss zu erreichen, und äußern sich positiv über die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten der MOST. Aber es gibt auch kritische Stimmen. So fühlen sich einige gestresst und sprechen von hohem Leistungsdruck, dem sie versuchen gerecht zu werden, indem sie nahezu ihre ganze verfügbare Zeit für die Schule aufwenden:

Man weiß gar nicht, wie man Schule und privates Leben mit Familie, Freunde und alles zusammenbringen soll, (...) entweder ich hab gesagt, ich vernachlässige die Schule, oder ich muss meine Freunde vernachlässigen, und im meisten Fall bin ich dann am Wochenende daheim gesessen und hab Schulzeug gemacht und konnte nichts mit meinen Freunden und meiner Familie machen. Einfach wegen Schule! Und ich find, das Wochenende ist ja dazu da, dass man irgendwie frei hat, aber Schule nimmt einem das halt alles weg. (Schülerin, 11. Schulstufe, bilingual)

(...) es ist blöd, wenn man in die Schule kommt, bis zwei Unterricht hat, dann eine Freistunde hat, dann bis sechs Unterricht hat, eine Dreiviertelstunde nach Hause fährt, sich hinsetzt und Hausübung macht, schlafen geht, Schule hat dann wieder. (Schülerin, 12. Schulstufe, bilingual)

(...) wir haben genug zu tun, finde ich, in der Oberstufe, und wenn jetzt noch extra für ein Modul zu lernen, was jetzt eigentlich nicht so wichtig ist wie ein Hauptfach, und da jetzt irgendein, spät um 18:10 Uhr, ok ist jetzt nicht so spät, aber sich konzentrieren zu müssen, mitzuarbeiten und danach noch zu lernen, ist schon anstrengend. (Schülerin, 10. Schulstufe, nicht-bilingual)

Auch eine Lehrperson vertritt die Meinung, dass die Schülerinnen und Schüler einem hohen Leistungsdruck ausgesetzt sind, und betont, dass sich durch die Semestrierung der Stress im Vergleich zu früher stark erhöht hat. Ein Problem sieht diese Lehrperson vor allem für „schwache“ Schülerinnen und Schüler:

Also für alle ein unglaublicher Stress, für die Schüler, für die Lehrer, für alle. Und der Stress ist eben früher einmal im Jahr gewesen, zu Jahresende, und jetzt ist er halt zweimal. (Lehrperson, Gruppe 1)

(...) also wenn eben Schüler Module nicht geschafft haben, dann hat das eigentlich im Endeffekt nur noch viel größere Probleme auf sie zugebracht, weil gerade die schwachen Schüler, die Module nicht geschafft haben, im nächsten Jahr dann diese wiederholen mussten und in den neuen Modulen dann Stunden versäumt haben, weil es sich zeitlich einfach nicht ausgeht. (Lehrperson, Gruppe 1)

3.2.2.4 Studien- und Berufsorientierung

Gelungene *Studien- und Berufsorientierung* bedeutet, dass den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten wurde, ausreichende Kompetenzen zu erwerben, auf deren Basis sie die fachlichen und sozialen Anforderungen der Über-

gangsprozesse (in weitere Ausbildungsbereiche bzw. in den Arbeitsmarkt) erfolgreich bewältigen können.

Für die Institution Schule ist die Vermittlung von Studien- bzw. Berufsorientierung allerdings keine leichte Aufgabe, denn Kinder und Jugendliche leben heute in einer Gesellschaft, in der sie die sozialen und ökonomischen Strukturen als zunehmend labil erfahren. Durch Phänomene wie Globalisierung, Bildungsexpansion, Migrationsbewegungen, geschädigte Umwelt u.a. sind Unsicherheit und Orientierungslosigkeit ein mittlerweile allgemeines Empfinden. Einmalige berufliche Festlegungen scheinen überholt zu sein. Gleichzeitig gestalten sich Entscheidungsprozesse für den weiteren Bildungs- oder Berufsweg zunehmend komplexer: Die Anzahl der angebotenen Bildungswege an öffentlichen Universitäten und Fachhochschulen ist mittlerweile auf knapp 3.000 Studiengänge angewachsen (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft 2016; Österreichische Fachhochschulkonferenz 2016; Karrierenetzwerk absolventen.at 2015). Korrespondierend dazu haben sich die Berufs- und Tätigkeitsfelder weiter ausdifferenziert. Immer neue Qualifikationsanforderungen und ungewisse Jobaussichten in vielen Segmenten können einen zusätzlich destabilisierenden Effekt auf die Jugendlichen betreffend Studien -und Berufsorientierung haben (Knauf und Oechsle 2007, 143ff.; Blaich 2016).

Neuere Forschungen zeigen, dass viele junge Menschen heute bedeutend später als frühere Generationen, nämlich erst zwischen 25 und 30 Jahren, in das Erwachsenenleben eintreten (Arnett 2004). Sie nennen dieses Phänomen „Emerging Adulthood“ (Arnett 2007) und beschreiben es als verlängerte Identitätssuche, in der die jungen Menschen für viele Entscheidungen noch offen sind.

Eine umso größere Bedeutung kommt daher der Institution Schule zu, Kinder und Jugendliche bei der Planung ihrer Bildungs- und Berufskarriere zu unterstützen, ihnen Halt zu geben und ausreichend Information zur Verfügung zu stellen, sodass sie sich besser in einer Welt der wachsenden und immer stärker differenzierten Studiengänge und Berufsfelder orientieren können.

Insbesondere Schülerinnen und Schüler an Gymnasien verspüren den starken Druck, eine universitäre oder andere hochschulische Bildung anzuschließen. Diese erwartete Norm spiegelt sich auch in § 34 Schulorganisationsgesetz (SchOG) wider, wo der allgemeinbildenden höheren Schule die Aufgabe zugeschrieben wird, den Schülerinnen und Schülern nicht nur eine umfassende Allgemeinbildung, sondern auch Studierfähigkeit zu vermitteln.

Die Evaluierung der MOST GD beinhaltetete daher die Frage, ob es durch die Modularisierung gelingen konnte, die Jugendlichen bestmöglich auf diese komplexen Herausforderungen vorzubereiten.

Die MOST GD will die Studierfähigkeit erhöhen und auf das Berufsleben besser vorbereiten und sieht die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise Rhetorik, Präsentations- und Lerntechniken oder Teamarbeit (PI Wien 2005; Gymnasium Draschestraße 2017f) als wichtig an. Zum Zweck der Vorbereitung auf Studium und Beruf werden den Schülerinnen und Schülern fol-

gende Module angeboten (Gymnasium Draschestraße 2014/15, 2015/16, 2016/17, 2017/18):

- Berufsorientierung: Einblicke in Arbeitswelt, Beruf und Studium
- Soziale Berufe in Österreich
- Lernen für's Leben
- Cambridge Advanced Certificate 1 (Englisch als Erstsprache)
- Cambridge Advanced Certificate 2 (Englisch als Erstsprache)
- 8. Klasse Fortsetzung (Latein)
- Vorbereitung auf die Studien: Physik, Pharmazie und Medizin
- Vertiefung Physik für Matura und Studium
- Vertiefung Biologie für Matura und Studium
- Journalism 1

Um nun zu erforschen, inwieweit sich die Bemühungen in den *studien- bzw. berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen* der Schülerinnen und Schüler niederschlagen, und wie es um das Ausmaß von deren Entschiedenheit hinsichtlich Berufs- und Studienwahl bestellt ist, wurden in den Fragebogen entsprechende Items eingebaut. Sowohl die Skala zur berufsbezogenen als auch die Skala zur studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung beinhaltet sechs Fragen und bezieht sich auf die Erwartungen einer erfolgreichen Bewältigung des Studiums bzw. des Berufslebens.¹⁹ Der einleitende Text des Fragebogens zur studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung gestaltete sich wie folgt: „In dieser Frage geht es um Ihre Einschätzungen und Sichtweisen zu den Anforderungen in einem Studium. Wir bitten Sie um diese Angaben, auch wenn Sie nicht vorhaben, zu studieren. Wie würden Sie mit den folgenden Situationen im Studium umgehen?“. Eine Aussage lautet: „Schwierigkeiten, die im Studium auftreten könnten, sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.“

Die Aussagen in Bezug auf die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung variieren kaum, da lediglich der Begriff Studium gegen den Begriff Beruf ersetzt wurde. Bei diesen beiden Skalen handelt es sich um eine 4-stufige Likert-Skala mit den Antwortkategorien von 0=trifft nicht zu bis 3=trifft genau zu.

Die Messung der Entschiedenheit hinsichtlich der Studien- bzw. Berufswahl, welche neben der Selbstwirksamkeitserwartung als ausschlaggebend hinsichtlich der Studien- und Berufsorientierung gilt (Matk et al. 2012, S. 146), erfolgte in Anlehnung an Matk et al. (2012) und an den Fragebogen „Einstellung zur Berufs-

¹⁹ In Anlehnung an Mohrenweiser und Pfeiffer 2016a, 2016b wurde die „Occupational Self Efficacy Scale Short Form“ (dt.: „Skala zur beruflichen Selbstwirksamkeit“) von Rigotti et al. 2008 eingesetzt.

wahl und beruflichen Arbeit“ von Stangl und Seifert (1986).²⁰ Die Skalen umfassen jeweils 11 Aussagen, wie beispielsweise: „Ich weiß schon ziemlich genau, welche Anforderungen in dem von mir bevorzugten Studium gestellt werden“, und werden ebenfalls auf einer 4-er Likert-Skala beantwortet.

Studienorientierung und studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung

Zentrales Ziel der MOST GD ist, wie bereits gesagt, vermehrte Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler (Stadtschulrat für Wien 2012). Dies soll vor allem Personen aus „bildungsferneren“ Familien den Eintritt in eine Hochschule und das dortige Zurechtfinden erleichtern (Mohrenweiser und Pfeiffer 2014, 2016a; Sorge et al. 2016).

Innerhalb dieses Forschungsprojektes konnte nicht erhoben werden, wie hoch die Übertrittsraten an eine Hochschule sind, und wie sich gegebenenfalls die Studierfähigkeit hinsichtlich des Studienerfolgs gestaltet. Gemessen werden konnten allerdings die Studienorientierung und die studienspezifische Selbstwirksamkeitserwartung.

Aus dem Datenmaterial der Fragebogenerhebung ergaben sich nachfolgende Erkenntnisse betreffend die Antworten der Schülerinnen und Schüler der 12. Schulstufe beider Schulen. Ein zusätzlicher Vergleich erfolgte zwischen bilingua-lem und nicht-bilinguaem Zweig der MOST GD. Die Analysen wurden um die gewonnenen Informationen aus den Gruppendiskussionen ergänzt. Schulvergleichend wurde betreffend *Studienorientierung* ein geringer Unterschied festgestellt. Ein Vergleich der Zweige ergab, dass die Unterschiede diesbezüglich ebenfalls als gering zu bewerten sind (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Studienorientierung im Gruppenvergleich (n= 65 bis 114)

	Unterschiede zwischen den Gruppen (t-Tests und Effektgröße d)
Studienorientierung	12. Schulstufe
MOST GD vs. Vergleichs- schule	t=2,21*; d=0,42 (geringer Effekt)
Nicht-bilingual vs. bilingual	t=1,18; d=0,29 (geringer Effekt)

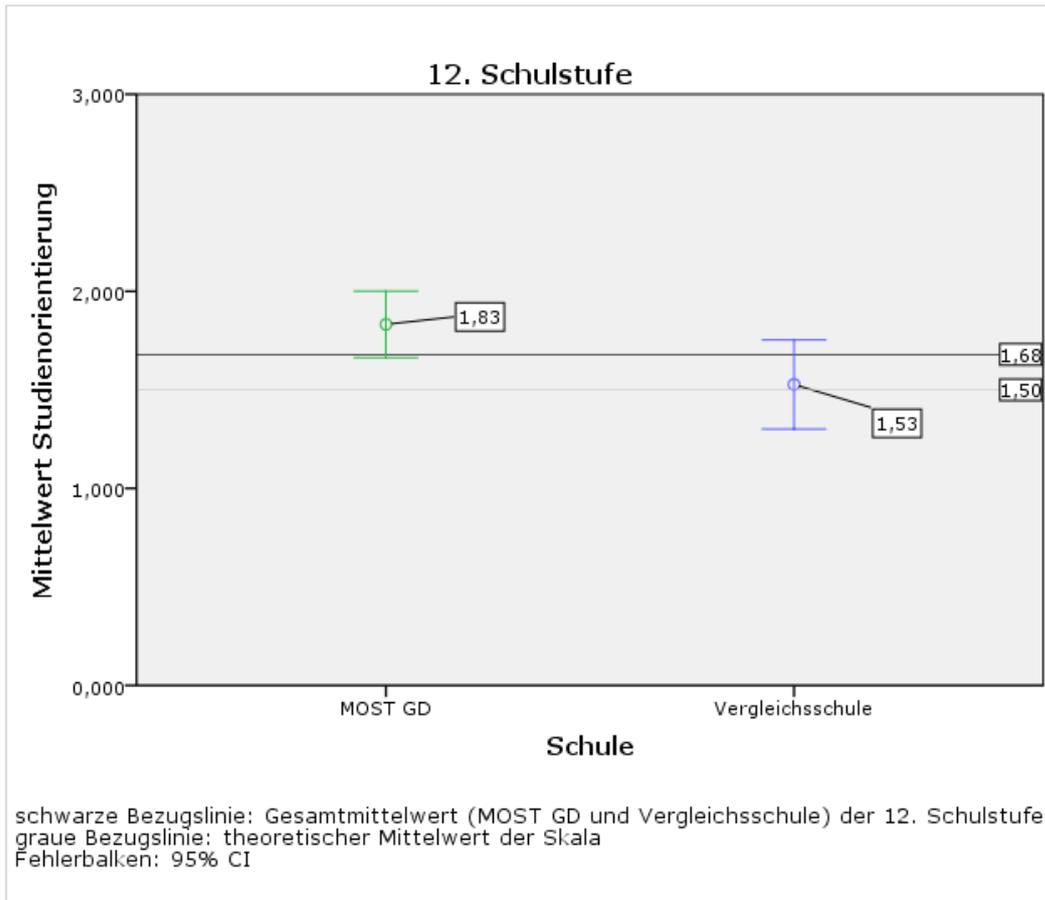
Anmerkung: *p<0,05

Dies könnte darauf hindeuten, dass es der MOST GD gelungen ist, die Schülerinnen und Schüler beider Zweige (bilingual und nicht-bilingual) hinsichtlich ihrer Studienorientierung gleichermaßen zu fördern. Die MOST GD mit einem Mittel-

²⁰ Zur Operationalisierung der Studienorientierung wurden die Fragen von Matk et al. 2012 verwendet, die auf Basis der Fragen von Stangl und Seifert 1986 auf das Studium konditioniert wurden.

wert von 1,83 wies eine etwas höhere durchschnittliche Studienorientierung auf als die Vergleichsschule mit einem Mittelwert von 1,53 (siehe Abbildung 37).

Abbildung 37: Studienorientierung 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114)



Hinsichtlich der *studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung* zeigten sich mittlere bis große Unterschiede zwischen den beiden Schulen und den Zweigen der MOST GD (siehe Tabelle 13).

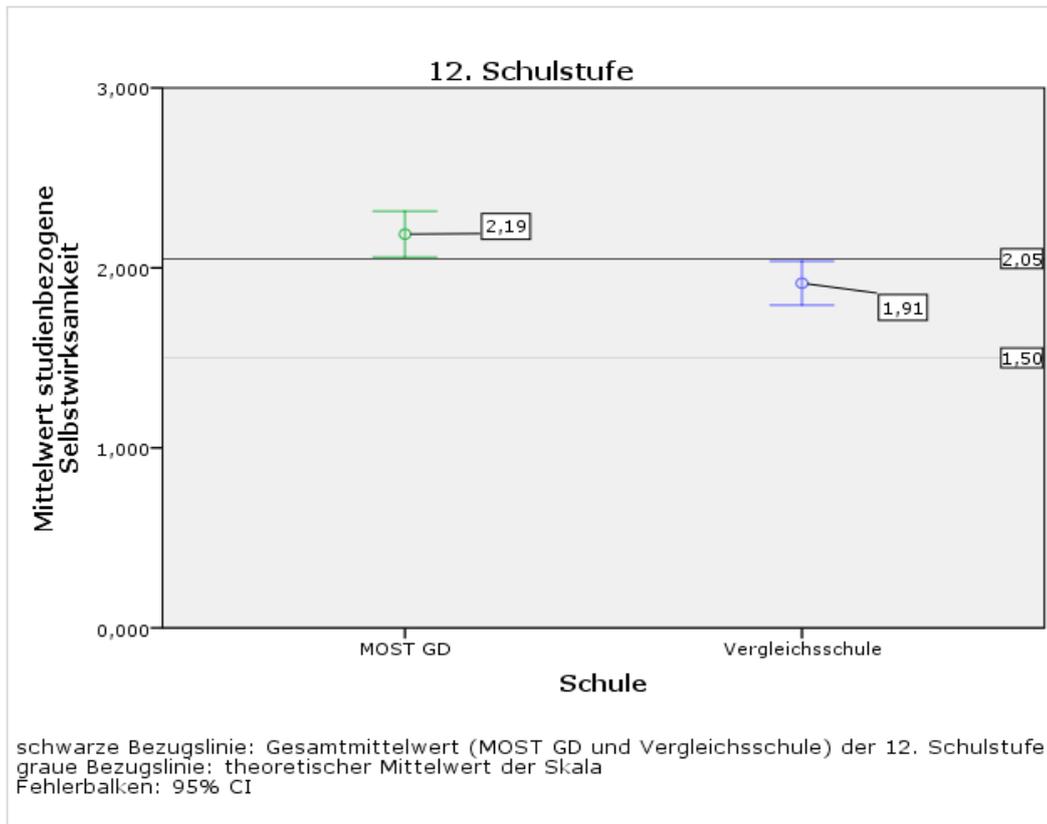
Tabelle 13: Studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung im Gruppenvergleich (n=65 bis 114)

	Unterschiede zwischen den Gruppen (t-Tests und Effektgröße d)
Studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	12. Schulstufe
MOST GD vs. Vergleichsschule	t=3,01**; d=0,57 (mittlerer Effekt)
Nicht-bilingual vs. bilingual	t=3,03**; d=0,75 (großer Effekt)

Anmerkung: **p < 0,01

Die Schülerinnen und Schüler der MOST GD wiesen einen höheren Mittelwert auf und schienen sich im Durchschnitt die positive Bewältigung der Herausforderungen eines Studiums eher zuzutrauen als jene der Vergleichsschule (siehe Abbildung 38).

Abbildung 38: Studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114)



Dass sowohl der Mittelwert (2,38) des bilingualen Zweigs der MOST GD als auch der des nicht-bilingualen Zweigs (2,02) hinsichtlich der studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung höher ist als in der Vergleichsschule (1,91), könnte als positiver Effekt der MOST GD gedeutet werden. Doch eine stärkere Förderung hinsichtlich der studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung vor allem im nicht-bilingualen Zweig der MOST GD wäre wünschenswert.

Die positiven Ergebnisse der studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung lassen sich auch über die Aussagen in den Gruppendiskussionen (MOST GD) rekonstruieren. Sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler bewerteten die Angebote der MOST GD, die Vorbereitung auf ein Studium betreffend, als durchaus positiv:

(...) und dann gibt es noch Projektmodule, für jeden Schwerpunkt gibt es zirka eines, und da lernt man dann noch Mal spezifisch dafür Forschungsmethoden oder so, und das bereitet einen, glaube ich, auch auf die VWA und somit auf das Studium weiter vor.

(Schüler, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)

(...) wenn ihr mal in Naturwissenschaften gehen wollt, dann gibt es einfach zentrale Prinzipien, wie Forschung und Wissenschaft funktioniert. Das sollte man einfach lernen, weil das gibt einem einen extremen Vorteil, wenn du dann wirklich an die Uni kommst.

(Schüler, 12. Schulstufe, bilingual)

Dass die studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung im bilingualen Zweig der MOST GD deutlich stärker ausgeprägt ist als im nicht-bilingualen Zweig, lässt sich an Häufigkeit und Ausprägtheit der Aussagen zu dieser Dimension in den Gruppendiskussionen erschließen. Ein Schüler der bilingualen Klasse hebt hervor, dass das Bildungsniveau der Eltern im bilingualen Zweig generell hoch ist und die Matura bzw. ein Studium „vorausgesetzt“ werden:

Ich lehne mich aus dem Fenster, wenn ich behaupte, dass viele unserer Eltern Akademiker sind oder zumindest Leute, die einen guten Job haben, und da sind Sachen wie eine Matura, ohne dem brauchst eigentlich gar nicht wirklich zu Hause ankommen, das ist so die Voraussetzung für irgendetwas. Also aus unserer Klasse ist jeder, also jeder studiert bei uns, bei der nicht-bilingualen Klasse bin ich mir nicht sicher (...). (Schüler, 12. Schulstufe, bilingual)

Eine studienbezogene Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit erfahren die Schülerinnen und Schüler durch die Möglichkeit, ihren Studienplan selbst zusammenzustellen:

Mir ist jetzt noch kurz was eingefallen zur Studienfähigkeit, dass man eben seinen eigenen Stundenplan hier zusammenstellen muss (...). Und vielleicht hilft das dann auch beim Studium ein bisschen zur Selbstständigkeit, weil wir es hier schon lernen. (Schülerin, 12. Schulstufe, bilingual)

Bestätigt wird das auch von Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern der 11. Schulstufe:

(...) also in Wirklichkeit ist das genau das Management, das du an der Uni brauchst. (Lehrperson, Gruppe 1)

Ganz ehrlich, ich find, das ist eine gute Vorbereitung für die Uni. (Zustimmung von 2 anderen Schülerinnen). An der Uni hat man genauso Module, die man inskribieren muss. (Schülerin, 11. Schulstufe, bilingual)

Die qualitative Analyse der Aussagen zeigt, dass die verschiedenen Angebote der MOST GD (Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung durch das Modulsystem; studienvorbereitende Module; Studien- und Berufsorientierungsmodule; Coaching) selbstwirksamkeitsstärkend wirken. Die studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen bzw. Schüler des nicht-bilingualen Zweigs der MOST GD ist weniger stark ausgeprägt als im bilingualen Zweig. Ob dies auf sekundäre Herkunftseffekte schließen lässt, das heißt, ob die Erwartung, ein Studium positiv abzuschließen, trotz guter Schulleistungen von Schülerinnen bzw. Schülern aus weniger privilegierten Milieus als geringer eingestuft wird, wäre eine interessante Forschungsfrage für eine Anschlussuntersuchung. Denn internationale Un-

tersuchungen zeigen, dass das Investitionsrisiko für ein Studium von weniger privilegierten Familien als höher eingeschätzt wird als von privilegierten (Boudon 1974; Becker und Schubert 2011).

Berufsorientierung und berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung

Hinsichtlich der *Berufsorientierung* zeigen sich weder im Schulvergleich noch im Vergleich der beiden Zweige der MOST GD bedeutende Unterschiede (siehe Tabelle 14).

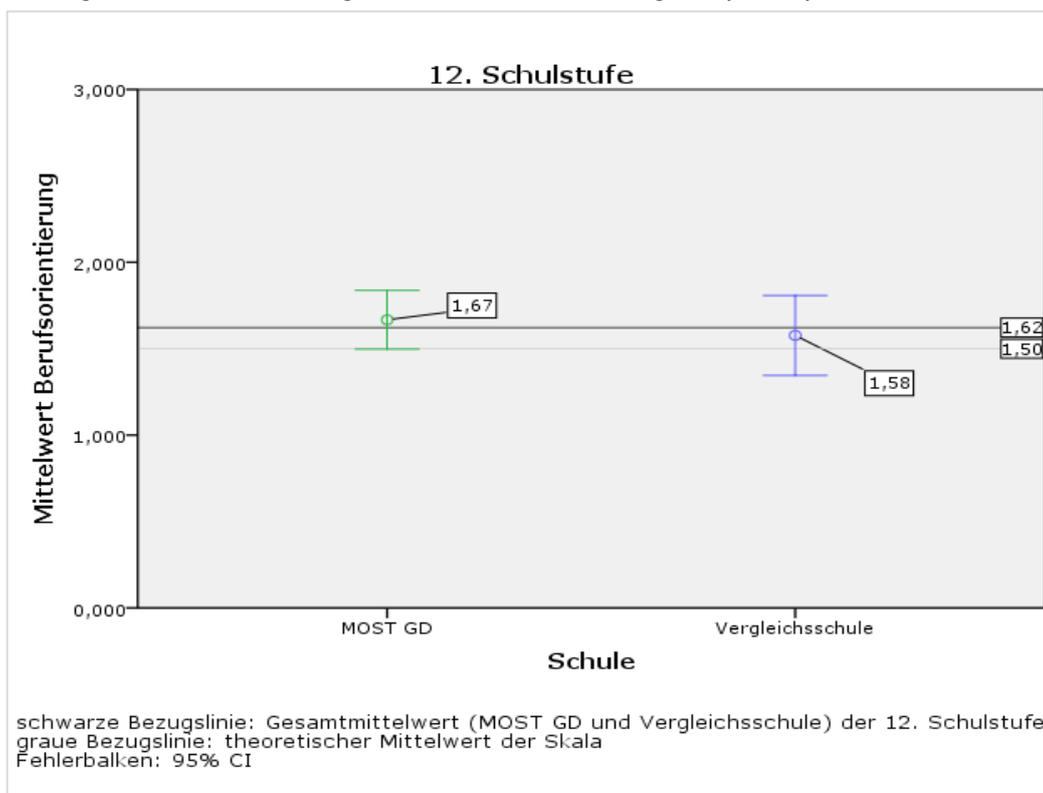
Tabelle 14: Berufsorientierung im Gruppenvergleich (n=65 bis 114)

	Unterschiede zwischen den Gruppen (t-Tests und Effektgröße d)
Berufsorientierung	12. Schulstufe
MOST GD vs. Vergleichsschule	t=0,64; d=0,12 (kein Effekt)
Nicht-bilingual vs. bilingual	t=0,59; d=0,15 (kein Effekt)

Anmerkung: alle t-Werte innerhalb dieser Tabelle sind nicht signifikant

In der 12. Schulstufe liegen der Mittelwert der MOST GD (1,67) und jener der Vergleichsschule (1,58) sehr nahe beieinander (siehe Abbildung 39).

Abbildung 39: Berufsorientierung 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114)



Bezüglich der *berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung* zeigen sich im Schulvergleich ebenfalls keine bedeutenden Unterschiede (siehe Tabelle 15).

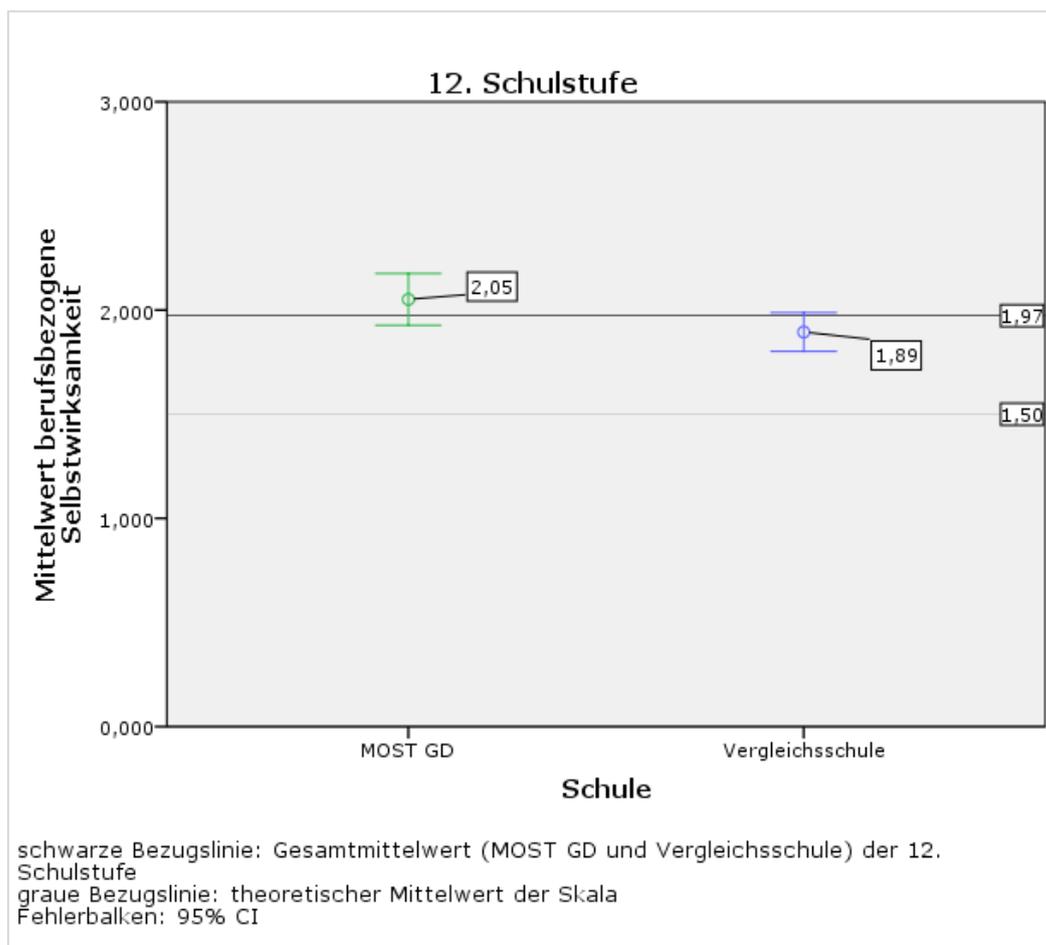
Tabelle 15: Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung im Gruppenvergleich (n=65 bis 114)

	Unterschiede zwischen den Gruppen (t-Tests und Effektgröße d)
Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	12. Schulstufe
MOST GD vs. Vergleichsschule	t=2,03*; d=0,36 (geringer Effekt)
Nicht-bilingual vs. bilingual	t=2,11*; d=0,53 (mittlerer Effekt)

Anmerkung: *p < 0,05

Lediglich der Vergleich der Zweige der MOST GD lässt einen mittleren Unterschied feststellen (siehe Tabelle 15). Wie bereits bei der studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung weisen die Schülerinnen bzw. Schüler des bilingualen Zweigs eine höhere berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung auf als jene des nicht-bilingualen Zweigs. Eine stärkere Förderung des nicht-bilingualen Zweigs wäre also auch hier wünschenswert.

Abbildung 40: Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114)



Die Mittelwerte der MOST GD (2,05) und die der Vergleichsschule (1,89) unterscheiden sich nur geringfügig (siehe Abbildung 40).

Die von uns in Gruppendiskussionen befragten Schülerinnen und Schüler der MOST GD stehen gemäß der weiter oben kurz skizzierten Theorie „Emerging Adulthood“ (Arnett 2004, 2007) erst am Beginn einer verlängerten Phase der Identitätssuche. Doch die meisten erwecken keineswegs den Eindruck von Orientierungslosigkeit, sondern haben durchaus realistische Studien- und Berufswünsche wie Medizin, Wirtschaft, Natur- und Technikwissenschaften, Jura etc.

Ich will Medizin studieren, dementsprechend wähle ich auch meine Maturafächer auch so aus (...). (Schüler, 12. Schulstufe, bilingual)

*(...) also ich möchte Jus studieren jetzt nach der Matura, und in drei Jahren wäre ich auch gerne schon sehr weit (...).
(Schülerin, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)*

Einige äußern allerdings Ängste und Unsicherheitsgefühle:

*Ich könnte mir auch vorstellen, Richtung Psychologie zu gehen und so, aber ich weiß halt nicht, wie das so ist mit Berufschancen später, aber da gibt es halt nicht so viele Möglichkeiten später.
(Schülerin, 12. Schulstufe, nicht-bilingual)*

*Also ich glaube, man hat schon Vorlieben, aber es gibt immer diese Angst, ich kann das Studium nicht machen, weil ich habe danach keine Jobmöglichkeit, oder ich kann das Studium nicht machen, weil es machen so viele Leute, oder ich weiß nicht genau, was ich dann machen will, weil es gibt entweder so viele Dinge, in denen ich gut bin, oder man glaubt, es gibt gar keine Dinge, in denen ich gut bin, und es ist nicht immer leicht.
(Schülerin, 12. Schulstufe, bilingual)*

Dass die Zweifel auch erst im Studium auftreten können, wird von einer Schülerin angemerkt:

*Und dann gibt es wieder die anderen Leute, die glauben, sie wissen, was sie wollen, aber wo das Studium dann ganz was anderes ist, als dass es im Unterricht war.
(Schülerin, 12. Schulstufe, bilingual)*

Diese atypische frühzeitige Stabilisierung der Berufsorientierung kann sowohl auf Selektionseffekte nach sozialer Herkunft (bilingualer Zweig) als auch auf die Wirkungen einer innovativen Schulorganisation (modulare Oberstufe) zurückzuführen sein.

Schülerinnen und Schüler des bilingualen Zweiges der MOST GD weisen auf die Unterschiede zum nicht-bilingualen Zweig hin, das heißt, ihre Eltern verfügen eher über einen Hochschulabschluss, und fast jeder aus ihrem Zweig plant ein Studium. Diese Wahrnehmung deckt sich mit den Erkenntnissen aus der quanti-

tativen Erhebung. Wahrgenommen wird auch, dass mehr Schülerinnen und Schüler der nicht-bilingualen Klassen frühzeitig von der Schule abgehen bzw. eine Lehre beginnen.

Die Module werden von den meisten Schülerinnen und Schülern positiv beurteilt, vor allem bezüglich der Berufs- und Studienorientierung. An die Berufswoche als sinnvolle Ergänzung zum bestehenden Angebot haben die Schülerinnen und Schüler positive Erinnerungen. Lehrpersonen und Coaches werden lobend erwähnt, wenn es darum geht, zusätzliche Informationen oder mehr Orientierung zu geben.

In der MOST GD scheint es gelungen zu sein, ein Klima des Vertrauens zu entwickeln und zu festigen. Fast alle Schülerinnen bzw. Schüler sind überzeugt davon, dass die Lehrpersonen ihre individuellen Stärken und Fähigkeiten erkennen, sie fördern und in der Lage sind, sie kompetent zu beraten. Umgekehrt vertrauen die Lehrpersonen darauf, dass ihre Schülerinnen und Schüler die schulischen Angebote zur Orientierung und Förderung fachlicher Fähigkeiten für sich zu nutzen wissen. Diese Vertrauenskultur wird gestützt durch eine Schulleitung, die an die Möglichkeit der Entfaltung der Stärken der Schülerinnen und Schüler glaubt, auch wenn dies unterschiedlich lange braucht:

Es gibt ja in der MOST (...) sowas wie ein letztes Wiederholen, sozusagen. Wenn man in Summe gesehen schon Nicht Genügend hat, dann muss man, sozusagen wird man formal einer 6. wieder zugeordnet, es bleiben aber trotzdem alle anderen positiven Gegenstände erhalten. Und wie ich zum ersten Mal gesehen hab, dass ein Schüler, der also in der 6. gestrauchelt ist und sozusagen wiederholen musste, dann trotzdem das aufgeholt hat und dann fast gleichzeitig, also ganz gleichzeitig ist das nicht gegangen, aber fast gleichzeitig mit seinen KlassenkollegInnen, seinen ehemaligen, maturiert hat, das hab ich schon toll gefunden. (...) Als Erlebnis, wie der maturiert hat und wie der, obwohl vorher viel Negatives über den gesprochen worden ist, auch von Lehrerinnen und Lehrern. Und dann aber gesehen hast, dem ist halt dann irgendwann einmal der Knopf aufgegangen, über das, dass er nicht vor einer Mauer gestanden ist und einfach nur einzelne Sachen wiederholen musste. Also das war schon ein Schlüsselerlebnis.

(Schulleiter, Gymnasium Draschestraße)

(...) mit manchen Lehrern kann man wirklich gut reden (...) also es ist nicht so, dass man jetzt nicht mit Lehrern irgendwie reden kann über irgendwas Persönliches oder weil irgendwas in der Schule nicht gut läuft. (Schülerin, 10. Schulstufe, nicht-bilingual)

Naja, da fallen mir die Berufsreflexionstage ein oder das Coaching ganz allgemein, wo es um, vier Jahre lang darum geht, wo sind meine Interessen, wo sind meine Stärken, wo sind meine Werte, um entsprechend dem eigenen Bildungsweg, dem eigenen Lebensweg anzupassen. (...). Und dann gibt es noch ein paar Tage, wo wir mit ihnen wegfahren, und dann geht's auch um Entwicklung, Ideen der eigenen Stärken, Möglichkeiten abseits jetzt einer konkreten Berufsorientierung. Aber das zusammen, glaube ich, gibt's auch an wenig anderen Schulen in dieser Form.
(Lehrperson, Gruppe 2)

Nicht nur Einstellungen und Erwartungen oder eine positive Beziehungskultur werden durch die Modularisierung gefördert, auch die Teilnahme an Projekten betreffend Außerschulisches wird aktiviert:

Also ich denke, dass die MOST die Möglichkeit bietet, die Schüler ein bisschen auf das Leben vorzubereiten (...) z. B. wir haben ja auch so was wie Projektmanagement, wo man sein eigenes Projekt auf die Beine stellen muss. Bei uns war das z. B. einen Tag mit Obdachlosen veranstalten und kochen (...), oder auch wie man präsentiert und Rhetorik und all das (...), und auch durch das Coaching (...). (Schülerin, 12. Schulstufe, bilingual)

3.2.2.5 Beziehungen zwischen Lehrpersonen (Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen)

MOST GD dient zwar primär der Qualifikation und Verbesserung der Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler, doch ergeben sich, wie bei jeder gelungenen Innovation, auch Konsequenzen für die Schule, und zwar als positive Wirkung auf die Interaktion zwischen Lehrpersonen, die ein Interesse an professionellen Lerngemeinschaften (*professional communities*) entwickeln.

In den Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen zeigte sich, dass die MOST am Gymnasium Draschestraße zu einer Veränderung im Bereich der *Vergemeinschaftung* und der Bildung von *Sozialkapital* geführt hat. Schon während der Vorbereitungs- und Einführungsphasen der MOST, so erzählten Lehrpersonen, konnten Erfahrungen mit intensiverer Zusammenarbeit gemacht werden. Dabei wurde die Prozesskomponente hervorgehoben:

Dieses Mitgestalten-Können war damals sehr ausgeprägt. (...). Das waren sehr interessante Prozesse. Es hat das erste Mal so was wie Fachgruppen, die echt gearbeitet haben, gegeben.
(Lehrperson, Gruppe 2)
Und es gibt sie noch immer. (Lehrperson, Gruppe 2)

In der traditionellen Unterrichtsform war der Vormittag von Zeitknappheit und Stress geprägt, während der Nachmittag relativ wenig genutzt wurde. Die MOST hat Lehrpersonen Möglichkeiten eröffnet, am Nachmittag mehr mit Kolleginnen und Kollegen zu kommunizieren:

Und da waren wir ganz alleine in der Schule, weil die Sportlehrer waren irgendwo im Turnsaal, die BE Lehrer waren irgendwo im BE Saal, und im Lehrerzimmer war kein Mensch. Und jetzt ist es so: Schüler sitzen in der siebenten Stunde herum. Man kann viel mehr Leute erwischen, um noch schnell was zu besprechen, es ist das Lehrerzimmer bevölkert, es ist die Aula bevölkert (...).

(Lehrperson, Gruppe 2)

Thematisiert wird ebenso, dass während der Nachmittage, an denen die Wahlmodule angeboten werden, „ein reger Austausch von Materialien“ (Lehrperson, Gruppe 1) stattfindet.

Die Erstellung von Modulen kann anregenden Charakter haben und gleichzeitig die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen fördern:

(...) und auch die Möglichkeit jedes einzelnen sich zu überlegen, wie will ich mich da einbringen, auch will ich ein Modul kreieren, will ich eines anbieten nach persönlichen Interessen, auch das ist einer der großen Vorzüge, dass da auch die Lehrerstärken, Begabungen, Interessen miteinfließen können. (Lehrperson, Gruppe 2)

(...) wenn es um die gleichen Wahlmodule geht, ist das Zusammenarbeiten schon auf fachlicher Ebene gut. (Lehrperson, Gruppe 1)

Das hat schon die Zusammenarbeit verstärkt. (Lehrperson, Gruppe 2)
Extrem verändert. (Lehrperson, Gruppe 2)

Der Vormittag ist allerdings für viele Lehrpersonen nach wie vor von zeitlichen Engpässen geprägt, die die Teamarbeit erschweren:

Wir haben keine Zeiten dafür. Ja, informell, in den Pausen, wenn wir ein Thema finden, das uns interessiert, können wir das austauschen. Aber das passiert in meinem Fall nicht sehr oft.

(Lehrperson, Gruppe 1)

3.2.2.6 Erfahrungen der Lehrpersonen beim Übergang zur MOST (Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen)

Der Übergang zur MOST war für die Pioniere eine große Herausforderung, die offensichtlich von den meisten positiv aufgenommen wurde. Eine Lehrerin, die von einer „sehr konservativen Schule“ zum Gymnasium Draschestraße wechselte, und zwar zu Beginn der Einführung der MOST, berichtete von ihrer Euphorie

und einer allgemeinen „Aufbruchsstimmung“. Es wurden auch die unvermeidlichen Überforderungen und Stresserfahrungen rückblickend von den meisten Beteiligten als ein insgesamt positiv verlaufener Prozess gesehen. Nur wenige äußerten Zweifel oder fragten, ob „es sich gelohnt hat“. Das große Engagement und die viele Arbeit in der ersten Phase wurden von den meisten Befragten positiv erinnert; nur manche zogen eine negative Bilanz. Für eine zunehmend steigende Zahl der teilnehmenden Lehrpersonen handelte es sich jedoch um eine bereits funktionierende Institution, in die sie neu hineinkamen und sich wie auch in „normalen Oberstufen“ einfügen mussten. Allerdings verglichen auch manche Junglehrpersonen ihre Erfahrungen mit den Erfahrungen von Bekannten in „normalen Oberstufen“. In diesen Fällen wurde die MOST den normalen Oberstufen vorgezogen, da die Junglehrpersonen in ein dynamisches System eingeführt wurden, in dem sie mehr Autonomie und Entwicklungsmöglichkeiten erhielten.

Eigene Interessen und professionelle Erkenntnisse können im Rahmen der Erstellung und Durchführung von Modulen eher eingebracht werden als in normalen Oberstufen. Teamarbeit und Austausch von Informationen und Materialien werden stärker praktiziert. Als zusätzliche Arbeitsbelastung an der MOST GD im Vergleich zu normalen Oberstufen nennen Lehrpersonen vor allem die Semestergliederung und die damit verbundenen Wiederholungsprüfungen während des Schuljahres.

4 Zusammenfassung

Die Studie, die dem vorliegenden Bericht zugrunde liegt, wurde im Auftrag der Arbeiterkammer Wien im Schuljahr 2016/17 durchgeführt. Ihr Forschungsansatz, ein Mixed Methods Approach, umfasste einerseits quantitative Methoden, das heißt an Zahlen orientierte Fragebogenerhebungen und deren statistische Auswertung, die hier in Tabellen und grafischen Darstellungen wiedergegeben ist; andererseits wurden auch qualitative Methoden eingesetzt, deren Daten durch Fragebögen, Interviews und Gruppendiskussionen mit Schulleitung, Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern der modularen Oberstufe am Gymnasium Draschestraße (MOST GD) erhoben und nach bestimmten, allgemein anerkannten Vorgehensweisen analysiert und interpretiert wurden.

Angelegt war die Untersuchung als eine vergleichende Fallstudie, wobei die Vergleichsschule eine AHS im Regelschulsystem ohne modulare Oberstufe war. Neben dem Schulvergleich gab es einen Vergleich der Zweige, das heißt, es wurden an der MOST GD die zwei Zweige, der bilinguale und der nicht-bilinguale, miteinander verglichen. Ziel beider Vergleiche war es, die Oberstufe am Gymnasium Draschestraße zu evaluieren, die seit dem Schuljahr 2005/06 als modulare Oberstufe geführt wird. Es ging also explizit um die Einschätzung der Vor- und Nachteile dieses Schulversuchs, der durch den Schulversuch Neue Oberstufe mit verstärkter Individualisierung (NOVI) um einige Elemente modifiziert wird, wobei aber die Kernelemente der MOST, vor allem das Coaching und eine breite Auswahl an Wahlmodulen, erhalten bleiben.

Evaluieren wurden vor allem die vier pädagogischen Dimensionen (1) *das schulische Engagement der Schüler und Schülerinnen*, (2) *das Klassenklima*, (3) *die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen und Schüler* und (4) *deren Studien- bzw. Berufsorientierung*, Dimensionen also, die in enger Verbindung mit den Zielen der MOST im Allgemeinen stehen: Verringerung der Dropout-Quoten und Förderung der Eigenständigkeit sowie der Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler. Der qualitative Zugang ermöglichte es, zusätzliche Dimensionen zu explorieren, wie beispielsweise Herausforderungen in der Übergangsphase in das modulare System oder den Stellenwert der Beziehungen der Lehrpersonen untereinander und zu den Schülern und Schülerinnen sowie die Beziehungen der Jugendlichen untereinander.

Der im Bericht enthaltene Ergebnisteil analysiert und interpretiert ausführlich die Daten zu den oben genannten vier pädagogischen Dimensionen und beinhaltet eine Beschreibung der Schülerinnen- und Schülerpopulation anhand *soziodemografischer* und *sozioökonomischer* Faktoren wie Bildung und Beruf der Eltern.

Die Analyse der *soziodemografischen* und *sozioökonomischen* Faktoren im Schulvergleich und im Vergleich der Zweige der MOST GD ergab für die bilinguale Gruppe einen höheren sozioökonomischen Status und eine bessere Ausstattung mit kulturellem Kapital.

Eine schulstufenübergreifende Analyse der quantitativen Daten hinsichtlich des *schulischen Engagements* der Schülerinnen und Schüler zeigte zwischen den bei-

den Schulen und den beiden Zweigen der MOST GD keine bedeutenden Unterschiede. Während neuere Forschungen nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Milieus ein geringeres Engagement als jene aus sozial besser gestellten Haushalten aufweisen (OECD 2013), konnte dies für die MOST GD nicht bestätigt werden. Dort zeigten sich Schülerinnen und Schüler aus so genannten bildungsferneren Milieus (beide Eltern keine Matura) gleich engagiert wie jene mit zumindest einem Elternteil mit Hochschulabschluss. Dies kann in Kombination mit den Ergebnissen der qualitativen Untersuchung als positiver Befund für die MOST GD gewertet werden. Ein ähnlich positives Bild ergab sich hinsichtlich des *Geschlechts*, das heißt, dass es durch die Modularisierung offensichtlich gelang, die Jugendlichen unabhängig von ihrem Geschlecht für die Schule zu interessieren, dass also das schulische Engagement durch ein innovatives Schul- und Unterrichtsdesign gefördert und entwickelt werden kann.

Hinsichtlich des *Klassenklimas* (Gesamtdimension) ergaben die quantitativen Analysen schulstufenübergreifend geringe Unterschiede zwischen den beiden Schulen und den beiden Schulzweigen innerhalb der MOST GD. In den Gruppendiskussionen haben die interviewten Personen bezüglich des Klassenklimas, also des *pädagogischen Engagements*, des *Gemeinschaftsgefühls* und der *Schülerinnen- und Schülerbeteiligung*, vorwiegend von positiven Erfahrungen berichtet. Wenn man die Ergebnisse des quantitativen und des qualitativen Teils der Studie verbindet, liegt der Schluss nahe, dass in den Klassen der MOST GD ein sehr gutes Klassenklima herrscht.

Bei der Bewertung des *pädagogischen Engagements* der Lehrpersonen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zeigten sich im Rahmen der quantitativen Ergebnisse schulstufenübergreifend Unterschiede zwischen den beiden Schulen: Schülerinnen und Schüler der MOST GD bewerteten jenes höher, als es in der Vergleichsschule der Fall war. Im Vergleich der Zweige der MOST GD zeigten sich jedoch keine Unterschiede. Auch in den Gruppendiskussionen äußerten sich die Schülerinnen und Schüler positiv zum pädagogischen Engagement der Lehrpersonen, was den Schluss nahelegt, dass das modulare System die Möglichkeit der Umsetzung moderner Unterrichtsformen wie kleinerer Klassen oder Coaching eher fördert (Hattie 2009; OECD 2014). *Kleinere Klassen* verbessern die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern, erhöhen die Bindung an die Schule und wirken dem Schulabbruch entgegen. *Coaching*, das in der Oberstufe der meisten Regelschulen zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht zur Verfügung stand, fördert wiederum das Klassen- und Schulklima sowie die Integration von Außenseitern. Für Lehrpersonen, deren professionelle Aufgabe vor allem der Unterricht ist, bietet Coaching die Möglichkeit, die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zu vertiefen und die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls von Anfang an zu unterstützen, was besonders wichtig ist, da sich die Schüler und Schülerinnen in der Anfangsphase noch nicht (gut) kennen. Zudem erheben Coaches regelmäßig den Stand des Klassenklimas, um bei Bedarf zu intervenieren.

Modularisierung dient zwar primär der Qualifikation und Verbesserung der Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler, doch hat sie auch für die Schule

selbst Konsequenzen. Bei der MOST GD konnte so eine Verbesserung der Interaktion zwischen den Lehrpersonen und eine Entwicklung hin zu *professional communities* erreicht werden. Allgemein kann festgestellt werden, dass das modulare System am GD zu einer Veränderung im Bereich der *Vergemeinschaftung* und zur Bildung von *Sozialkapital* geführt hat. Auch die *Selbstwirksamkeitserwartung* der Schülerinnen bzw. Schüler und das *pädagogische Engagement* der Lehrpersonen konnten gesteigert werden.

Hinsichtlich des *Gemeinschaftsgefühls* gab es schulstufenübergreifend im Schulvergleich keine Unterschiede, wobei sich bei genauerer Betrachtung der einzelnen Schulstufen teilweise deutliche Unterschiede zeigten. Innerhalb der MOST GD konnten schulstufenübergreifend mittlere Unterschiede zwischen den Zweigen festgestellt werden. Auch hier gibt es jedoch differenziert nach Schulstufe ebenfalls deutliche Variationen. Die Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass zwischen den Schülerinnen und Schülern ein vertrauensvolles, verbindliches Verhältnis bestand, das sich auch daran zeigte, dass Kollegen und Kolleginnen als „Freunde“ bezeichnet wurden und man von der Klasse als von einer „Familie“ sprach. Das modulare System trägt offensichtlich zu klassenübergreifenden Freundschaften bei, die auf gleichen Interessen beruhen. Wahrscheinlich motiviert es die Schülerinnen und Schüler, mit solchen, die über einen „anderen“ Habitus verfügen, mehr zu kommunizieren (soziale Herkunft, Ethnie, Religion etc.).

Betreffend die Einschätzung der *Schülerinnen- und Schülerbeteiligung* ließ sich im Schulvergleich kein bedeutender Unterschied feststellen. Innerhalb der MOST GD bestand zwar die Möglichkeit, die Inhalte zum Teil selbst auszuwählen bzw. Schwerpunkte zu setzen; dies bedeutete jedoch mitunter nicht, dass die Möglichkeit zur Mitgestaltung des Unterrichts von den Schülerinnen und Schülern als größer eingeschätzt wurde als von jenen in der Vergleichsschule. Die Jugendlichen der Abschlussklasse des bilingualen Zweigs der MOST GD bewerteten allerdings ihre Beteiligungsmöglichkeiten am Unterricht höher als jene aus dem nicht-bilingualen Zweig. Es wäre daher zu empfehlen, dies durch pädagogische Interventionen im nicht-bilingualen Zweig gezielt zu fördern.

Was die *schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* betrifft, zeigte der Schulvergleich keine Unterschiede. Zwischen den Zweigen der MOST GD gab es ebenfalls keine bedeutenden Unterschieden. Lediglich in der 12. Schulstufe wiesen die Schülerinnen und Schüler des nicht-bilingualen Zweiges eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung auf als jene des bilingualen Zweiges. Auch hier bedürfte es gezielter Förderung. Die Aussagen in den Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der MOST GD ließen sich in *personenbezogene* und *kontextbezogene* unterteilen. Im ersten Fall vertraute man auf die eigenen Ressourcen (Persönlichkeit und Familie), im zweiten ging es deutlich um den Schulkontext, das heißt vor allem um die Modularisierung und die Unterstützung durch Lehrpersonen bzw. Coaches und um den Einfluss der Module auf schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung und Schulerfolg.

Bezüglich der *Studienorientierung* unterschied sich die MOST GD von der Vergleichsschule und wies einen etwas höheren Wert auf. Im Vergleich der Zweige waren geringere Unterschiede feststellbar, was den Schluss nahelegt, dass es

der MOST GD gelang, die Schülerinnen und Schüler beider Zweige hinsichtlich ihrer Studienorientierung gleichermaßen zu fördern. Betreffend *studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung*, nämlich den Glauben daran, ein Studium auch wirklich positiv bewältigen zu können, zeigten sich jedoch bedeutsame Unterschiede, und zwar sowohl zwischen den Schulen als auch zwischen den Zweigen. Beide Vergleiche zeigten, dass man sich in der MOST GD und in dessen bilingualem Zweig ein erfolgreiches Studium eher zutraute als in der Vergleichsschule bzw. im nicht-bilingualen Zweig, der wohl auch diesbezüglich weiterer Maßnahmen bedürfte.

Hinsichtlich *Berufsorientierung* zeigten sich anhand der quantitativen Analyse weder im Schulvergleich noch im Vergleich der Zweige der MOST GD bedeutende Unterschiede. Dies gilt auch für *berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* im Schulvergleich, nicht aber im Vergleich der Zweige. Schülerinnen und Schüler des bilingualen Zweigs wiesen für letztere höhere Werte auf.

Die Jugendlichen der MOST GD standen erst am Beginn des „emerging adulthood“ (Arnett 2004, 2007), wie das oben kurz besprochen wurde, doch machten die meisten von ihnen nicht den Eindruck der Orientierungslosigkeit, sondern hatten durchaus realistische Studien- und Berufswünsche und beurteilten die Module zumeist positiv, vor allem bezüglich der Berufs- und Studienorientierung. Man erinnerte sich gern an die „Berufswoche“ und sah sie als sinnvolle Ergänzung zu bestehenden Angeboten. Auch wurden Lehrpersonen und Coaches lobend erwähnt, wenn es um zusätzliche Informationen oder um mehr Orientierung ging.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schülerinnen und Schüler in der MOST GD darauf vertrauen, dass die Lehrpersonen ihre individuellen Stärken und Fähigkeiten erkennen und fördern und in der Lage sind, sie kompetent zu beraten. Umgekehrt vertrauen die Lehrpersonen darauf, dass ihre Klassen die diesbezüglichen schulischen Angebote auch zu nutzen wissen. Diese Vertrauenskultur wird durch eine Schulleitung gestützt, die an die Möglichkeit der Entfaltung der Stärken aller Schülerinnen und Schüler glaubt und entsprechende Maßnahmen setzt bzw. unterstützt. Die Studienergebnisse legen die Stärken des modularen Systems offen, die vor allem im Engagement der Lehrpersonen und des Coaching bestehen, durch das sich die Schülerinnen und Schüler individuell betreut und gefördert fühlen und sich so für die Schule begeistern lassen. Es kommen aber auch kritische Stimmen zu Wort, die den Stress erwähnen, der sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Schülerinnen und Schülern auf erhöhten Leistungsdruck und großen Zeitaufwand zurückgeführt wird.

Die modulare Oberstufe, so das wesentliche Ergebnis der vorliegenden Studie, hat ein großes Potenzial, das vor allem dann ausgeschöpft werden kann, wenn es der Schule gelingt, eine Kultur des Vertrauens zu etablieren. Vertrauen in die Lehrpersonen erwies sich an der MOST GD als Basis für die Entfaltung der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Obwohl sich die vorliegende Untersuchung auf lediglich eine Schule mit modularer Oberstufe beschränkte, können die gewonnenen Erkenntnisse durchaus als Anregungen für zukünftige Schulentwicklungsprozesse und bildungspolitische Diskurse verstanden werden.

Literaturverzeichnis

- Arnett, Jeffrey J. (2004): *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, Jeffrey J. (2007): *Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?* In: *Child Development Perspectives* 1 (2), S. 68–73. Online verfügbar unter http://www.jeffreyarnett.com/articles/ARNETT_2007_Emerging_Adulthood_What_is_it_and_What.pdf, zuletzt geprüft am 07.08.2017.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Becker, Rolf; Schubert, Frank (2011): Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In: Rolf Becker (Hg.): *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–194.
- Behnke, Joachim (2005): Lassen sich Signifikanztests auf Vollerhebungen anwenden? Einige essayistische Anmerkungen. In: *Politische Vierteljahresschrift* 46 (1), S. 1–15.
- Blaich, Ingo (2016): "Arbeiten ja, aber nicht sofort und nicht um jeden Preis". Berufsfindung im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Normierung und Individualentwicklung. In: Therese Garstenauer, Thomas Hübel und Klara Löffler (Hg.): *Arbeit im Lebenslauf. Verhandlungen von (erwerbs-)biographischer Normalität*. Bielefeld: Transcript (Gesellschaft der Unterschiede, 32), S. 75–94.
- BMB (2016): Die neue Oberstufe – Individuell und kompetenzorientiert. Grundinformation und Ziele im Überblick. Wien. Online verfügbar unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/grundinformation.pdf?5te8hf>, zuletzt geprüft am 26.04.2017.
- BMB (2017a): Die neue Oberstufe. Online verfügbar unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/index.html>, zuletzt geprüft am 16.08.2017.
- BMB (2017b): Lehrpläne der AHS-Oberstufe. Online verfügbar unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html, zuletzt geprüft am 14.08.2017.
- BMB (2017c): Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Online verfügbar unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html>, zuletzt geprüft am 13.08.2017.
- BMBF (2015a): Anfragebeantwortung 3146/AB vom 11.02.2015 zu 3303/J (XXV.GP). Online verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB_03146/imfname_383845.pdf, zuletzt geprüft am 14.08.2017.
- BMBF (2015b): Die neue Oberstufe - Individuell und kompetenzorientiert. Die rechtlichen Grundlagen. Online verfügbar unter http://www.hum.at/images/aktuelles/neue_oberstufe/NOST_rechtliche-Grundlagen_finale_Version_28.9.2015.pdf, zuletzt geprüft am 14.08.2017.
- BMUKK (2011): Regierungsvorlage: Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetz, das Schulpflichtgesetz 1985, das Schulunterrichtsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige, das Berufsreifeprüfungsgesetz und das Schülerbeihilfengesetz 1983 geändert werden. REGV_COO_2026_100_2_681899. BMUKK. Online verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/RegV/REGV_COO_2026_100_2_681899/COO_2026_100_2_718097.html, zuletzt geprüft am 16.08.2017.
- Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa-Verl., S. 492–501.
- Bönsch, Manfred (2014): Selbstgesteuertes Lernen. eine aktuelle entwicklungsaufgabe im Unterricht heute. In: *Flügelstift* (1), S. 16–19, zuletzt geprüft am 18.08.2017.

- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bremer, Helmut (2004): *Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse*. Münster: Lit-Verlag (Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, 3).
- Bruneforth, Michael; Lassnig, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan; Schreiner, Claudia; Breit, Simone (Hg.) (2016): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Bryk, Anthony S.; Allensworth, Elaine; Easton, John Q.; Luppescu, Stuart; Sebring, Penny (2010): *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Bryk, Anthony S.; Schneider, Barbara (2002): *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2016): *Das österreichische Hochschulsystem*. Online verfügbar unter https://wissenschaft.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Kasparovsky/HsSystem_201602_BF.pdf, zuletzt geprüft am 21.08.2017.
- Chapman, C.; Muijs, D.; Reynolds, D.; Sammons, P.; Teddlie, C. (2016): *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy, and practice*. Oxford, New York: Routledge.
- Coutinho, Savia (2008): *Self-Efficacy, Metacognition, and Performance*. In: *North American Journal of Psychology* 10 (1), S. 165–172.
- Creswell, John W.; Plano Clark, Vicki L. (2011): *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd ed. Los Angeles: Sage.
- Darr, Charles W. (2012): *Measuring Student Engagement: The Development of a Scale for Formative Use*. In: Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly und Cathy Wylie (Hg.): *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, S. 707–724.
- Downes, Paul; Nairz-Wirth, Erna; Rusinaitė, Viktorija (2017): *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools. Analytical Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online verfügbar unter <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/08/Structural-Indicators-.pdf>, zuletzt geprüft am 26.01.2017.
- Eder, Ferdinand (1998): *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13)*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Fessler, Pirmin; Mooslechner, Peter; Schürz, Martin (2012): *Intergenerational transmission of educational attainment in Austria*. In: *Empirica* 39 (1), S. 65–86.
- Finn, Jeremy D. (1993): *School engagement and students at risk*. National Center for Education Statistics. Washington, DC. Online verfügbar unter <https://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>, zuletzt geprüft am 02.08.2017.
- Finn, Jeremy D.; Zimmer, Kayla S. (2012): *Student Engagement: What is it? Why does it matter?* In: Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly und Cathy Wylie (Hg.): *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, S. 97–131.
- Foscht, Thomas; Angerer, Thomas; Swoboda, Bernhard (2009): *Mixed Methods. Systematisierung von Untersuchungsdesigns*. In: Renate Buber und Hartmut H. Holzmüller (Hg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. 2., überarbeitete Auflage*. Wiesbaden: Gabler Verlag / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Lehrbuch), S. 247–259.
- Fraser, Barry J. (2012): *Classroom Environment*. Oxford, New York: Routledge.
- Fredricks, Jennifer A.; Blumenfeld, Phyllis C.; Paris, Alison H. (2004): *School Engagement. Potential of the Concept, State of the Evidence*. In: *Review of Educational Research* 74 (1), S. 59–109.

Frommberger; Dietmar (2005): Modularisierung als Standardisierungsprinzip. Eine Analyse zum «Mainstream» der administrativen Steuerung von Lernprozessen und Lernergebnissen in Bildungs- und Berufsbildungssystemen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27 (2), S. 193–206.

Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra (2014): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. 3. Aufl. Konstanz, München: UVK.

Ghisla, Gianni (2005): Modularisierung der Bildung: Flexibilität, aber zu welchem Preis? In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27 (2), S. 157–174.

Guo, Fangfang; Yao, Meilin; Wang, Cong; Yan, Wenfan; Zong, Xiaoli (2015): The Effects of Service Learning on Student Problem Solving. In: *Teaching of Psychology* 43 (1), S. 16–21.

Gutknecht-Gmeiner, Maria; Lachmayr, Norbert; Strasser, Christina; Gottwald, Regina (2007): Profilbildung in der Sekundarstufe. Bundesweite Erhebungen und Befragungen von Schulleitungen. Wien: Arbeiterkammer Wien. Online verfügbar unter <https://media.arbeiterkammer.at/PDF/Profilbildung.pdf>, zuletzt geprüft am 10.08.2017.

Gymnasium Draschestraße (2012/13): Studentafel in der Modularen Oberstufe aufsteigend ab dem Schuljahr 2012/13. Online verfügbar unter http://verwaltung.grg23vbs.ac.at/Textdokumente/MOST/587_Studentafel_MOST_ab_2012_13.pdf, zuletzt geprüft am 14.08.2017.

Gymnasium Draschestraße (2014/15): Kursbuch der Wahlmodule im Schuljahr 2014/15. Online verfügbar unter http://verwaltung.grg23vbs.ac.at/KB/KB_1415.PHP, zuletzt geprüft am 07.08.2017.

Gymnasium Draschestraße (2015): Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS ab Sommertermin 2015. Online verfügbar unter http://www.grg23vbs.ac.at/fileadmin/media/infomat/matura/SRP_Information_fuer_Eltern_2015-16.pdf, zuletzt geprüft am 09.08.2017.

Gymnasium Draschestraße (2015/16): Wahlmodul-Kursbuch 2015/16. Online verfügbar unter http://www.grg23vbs.ac.at/fileadmin/media/infomat/most/inskription/Kursbuch_2015-16.pdf, zuletzt geprüft am 07.08.2017.

Gymnasium Draschestraße (2016): NOVI - Unser Bildungsangebot für die Oberstufe. Online verfügbar unter http://www.grg23vbs.ac.at/fileadmin/media/infomat/novi/elterninformation_novi.pdf, zuletzt geprüft am 09.08.2017.

Gymnasium Draschestraße (2016/17): Wahlmodul-Kursbuch 2016/17. Online verfügbar unter http://www.grg23vbs.ac.at/fileadmin/media/infomat/most/inskription/Kursbuch_2016-17.pdf, zuletzt geprüft am 07.08.2017.

Gymnasium Draschestraße (2017a): Bilinguale Schule. Online verfügbar unter <http://www.grg23vbs.ac.at/1645.html?&L=1%252Fka>, zuletzt geprüft am 09.08.2017.

Gymnasium Draschestraße (2017b): Coachingsystem. Online verfügbar unter <http://www.grg23vbs.ac.at/255.html?&L=1%2Fka>, zuletzt geprüft am 09.08.2017.

Gymnasium Draschestraße (2017c): Kursbuch und Modellbeschreibung. Online verfügbar unter <http://www.grg23vbs.ac.at/565.html?&L=1%252FkalendedAdisa>, zuletzt geprüft am 09.08.2017.

Gymnasium Draschestraße (2017d): Mehr als Unterricht. Online verfügbar unter <http://www.grg23vbs.ac.at/1630.html?&L=1%27>, zuletzt geprüft am 09.08.2017.

Gymnasium Draschestraße (2017e): Methodentraining. Online verfügbar unter <http://www.grg23vbs.ac.at/methodentraining.html?&L=1%2527%2522>, zuletzt geprüft am 09.08.2017.

Gymnasium Draschestraße (2017f): Modulare Oberstufe (MOST). Online verfügbar unter <http://www.grg23vbs.ac.at/most.html?&L=1%252525252Fkalender.html>, zuletzt geprüft am 18.05.2017.

- Gymnasium Draschestraße (2017g): Module. Online verfügbar unter <http://www.grg23vbs.ac.at/247.html>, zuletzt geprüft am 14.08.2017.
- Gymnasium Draschestraße (2017h): Präambel. Online verfügbar unter <http://www.grg23vbs.ac.at/1705.html?&L=1%2525252FkalendedEmin>, zuletzt geprüft am 09.08.2017.
- Gymnasium Draschestraße (2017i): Schulformen. Online verfügbar unter <http://www.grg23vbs.ac.at/221.html?&L=1%252Fka>, zuletzt geprüft am 09.08.2017.
- Gymnasium Draschestraße (2017j): Schwerpunkte. Online verfügbar unter <http://www.grg23vbs.ac.at/241.html?&L=1%252525252Fkalended>, zuletzt geprüft am 14.07.2017.
- Gymnasium Draschestraße (2017k): Typenbildende Wahlmodule. Online verfügbar unter <http://www.grg23vbs.ac.at/567.html?&L=1%25252525252Fkalender.html#c1100>, zuletzt geprüft am 14.08.2017.
- Gymnasium Draschestraße (2017l): Unterricht. Online verfügbar unter <http://www.grg23vbs.ac.at/1629.html?&L=1%252Fkalended%22>, zuletzt geprüft am 09.08.2017.
- Gymnasium Draschestraße (2017/18): Wahlmodul-Kursbuch 2017/18. Online verfügbar unter http://www.grg23vbs.ac.at/fileadmin/media/infomat/most/inskription/Kursbuch_2017-18.pdf, zuletzt geprüft am 07.08.2017.
- Gymnasium Draschestraße (2017m): Zukunftsperspektiven. Online verfügbar unter <http://www.grg23vbs.ac.at/1817.html?&L=1%2Fk>, zuletzt geprüft am 09.08.2017.
- Gymnasium Ursulinen (o.J.): Neue Oberstufe mit verstärkter Individualisierung - NOVI. Online verfügbar unter <http://www.ursulinen.tsn.at/assets/oberstufe/novi-erlaeuterungen.pdf>, zuletzt geprüft am 16.08.2017.
- Hamm, Jill V.; Faircloth, Beverly S. (2005): The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. In: *New Directions for Child and Adolescent Development* (107), S. 61–78.
- Hanushek, Eric A.; Woessmann, Ludger (2017): School Resources and Student Achievement: A Review of Cross-Country Economic Research. In: Monica Rosén, Kajsa Yang-Hansen und Ulrika Wolff (Hg.): *Cognitive abilities and educational outcomes. A Festschrift in honour of Jan-Eric Gustafsson*. Cham: Springer (Methodology of educational measurement and assessment), S. 149–171. Online verfügbar unter <https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek+Woessmann%202017%20from%20Gustafsson%20Festschrift.pdf>, zuletzt geprüft am 18.07.2017.
- Hattie, John (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Interview Schulleitung Gymnasium Draschestraße (2017): Die modulare Oberstufe des Gymnasiums Draschestraße.
- Jerusalem, Matthias; Mittag, Waldemar (1994): Emotionen und Attributionen in Leistungssituationen. In: Richard Olechowski und Brigitte Rollett (Hg.): *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung - quantitative und qualitative Methoden ; Bericht über die 49. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirisch-Pädagogische Forschung*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Schule - Wissenschaft - Politik, 8), S. 319–324.
- Johnson, R. Burke; Onwuegbuzie, Anthony J.; Turner, Lisa A. (2007): Toward a Definition of Mixed Methods Research. In: *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2), S. 112–133.
- Juvonen, Jaana; Espinoza, Guadalupe; Knifsend, Casey (2012): The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In: Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly und Cathy Wylie (Hg.): *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, S. 387–401.
- Karrierenetzwerk absolventen.at (2015): Bericht. Daten & Fakten: der jährliche Überblick. Online verfügbar unter <https://www.absolventen.at/files/basic-page-attachments/absolventen.at-Bericht-2015-Web.pdf>, zuletzt geprüft am 21.08.2017.

- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knauf, Helen; Oechsle, Mechthild (2007): Berufsfindungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung. In: Heike Kahler und Jürgen Mansel (Hg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 143–162.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan; Ebert, Thomas; Schehl, Julia (2013): Statistik. Eine verständliche Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lam, Shui-fong; Jimerson, Shane; Kikas, Eve; Cefai, Carmel; Veiga, Feliciano H.; Nelson, Brett et al. (2012): Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. In: *Journal of School Psychology* 50 (1), S. 77–94.
- Lee, Jung-Sook (2014): The Relationship Between Student Engagement and Academic Performance. Is It a Myth or Reality? In: *The Journal of Educational Research* 107 (3), S. 177–185.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mannheim, Karl (1964): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin: Luchterhand.
- Marks, Helen M. (2000): Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. In: *American Educational Research Journal* 37 (1), S. 153–184.
- Matk, Isabel; Mohrenweiser, Jens; Niedlich, Florian; Pfeiffer, Friedhelm; Reuß, Karsten; Ziemendorff, Johannes; Ziesmann, Lena (2012): Forschungsprojekt Duales Orientierungspraktikum. Endbericht. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung. Mannheim: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und Regionaldirektion Nordrhein-Westfalen der Bundesagentur für Arbeit.
- Mohrenweiser, Jens; Pfeiffer, Friedhelm (2014): Forschungsprojekt Duales Orientierungspraktikum – Übergangsprozesse. Abschlussbericht. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung. Mannheim: Regionaldirektion Nordrhein-Westfalen der Bundesagentur für Arbeit.
- Mohrenweiser, Jens; Pfeiffer, Friedhelm (2016a): Zur Entwicklung der studienspezifischen Selbstwirksamkeit in der Oberstufe. In: *Journal for Labour Market Research* 49 (1), S. 77–95.
- Mohrenweiser, Jens; Pfeiffer, Friedhelm (2016b): Zur Entwicklung der studienspezifischen Selbstwirksamkeit in der Oberstufe. Discussion Paper No. 16-001. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung. Mannheim. Online verfügbar unter <http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp16001.pdf>, zuletzt geprüft am 02.11.2016.
- Nairz-Wirth, Erna (2016): Distributed Leadership oder das Ende der einsamen Führungskraft. In: *Fortbildung BMHS*, S. 10.
- Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus (2015): Dropping out of university: Obstacles to overcome for non-traditional students. Paper presented in track 3 at the EAIR 37th Annual Forum in Krems, Austria. Conference Paper. EAIR, 01.09.2015.
- Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus; Diexer, Barbara (2012): Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Aufbruch zu einer neuen Schulkultur. Wien: Abteilung für Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Nationales Bildungspanel (NEPS) (2013): Startkohorte 4: Klasse 9 (SC4). Wellen 1 und 2 Erhebungsinstrumente (Feldversion). Universität Bamberg. Bamberg. Online verfügbar unter <https://www.neps->

data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/Feldversionen/SC4_Q_w1-2_de.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2016.

Nusche, Deborah; Radinger, Thomas; Busemeyer, Marius R.; Theisens, Henno (2016): OECD Reviews of School Resources: Austria 2016. Paris: OECD Publishing.

OECD (2012): Education Today 2013. The OECD Perspective. Paris: OECD Publishing.

OECD (2013): PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III). PISA: OECD Publishing.

OECD (2014): Education at a Glance 2014: OECD Indicators: OECD Publishing.

OECD (2015): Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Österreichische Fachhochschulkonferenz (2016): FH guide 2017/2018. Online verfügbar unter <http://www.fachhochschulen.ac.at/upload/file/FH-Guide-2017.pdf>.

Ott, Mariska (2009): Rezension zu "Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich" von Matthias Pilz (Hg.). In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (bwp@)*, S. 1–4. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_23-2009_pilz.pdf, zuletzt geprüft am 21.08.2017.

Paulus, Christoph (2009): Die „Bücheraufgabe“ zur Bestimmung des kulturellen Kapitals bei Grundschulern. Universität des Saarlandes. Saarbrücken. Online verfügbar unter http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/3344/1/BA_Artikel.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2016.

PI Wien (2005): Die modulare Oberstufe. Informationsbroschüre über die Weiterentwicklung eines bestehenden Schulversuchs durch eine Arbeitsgruppe des PI Wien und der AK Wien. Wien: Pädagogisches Institut der Stadt Wien. Online verfügbar unter <http://edoc.wien.arbeiterkammer.at/pictures/d33/ahsmodularisierung.pdf>, zuletzt geprüft am 26.04.2017.

Pianta, Robert C.; Hamre, Bridget K.; Allen, Joseph P. (2012): Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In: Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly und Cathy Wylie (Hg.): *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, S. 365–386.

Pilz, Matthias (2005): Modularisierung in der Beruflichen Bildung. Ansätze, Erfahrungen und Konsequenzen im europäischen Kontext. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27 (2), S. 207–230.

Pilz, Matthias (2009): Einführung: Modularisierung, ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug. In: Matthias Pilz (Hg.): *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Grossbritannien im Vergleich*. Bielefeld: Bertelsmann, 7-20.

Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rigotti, Thomas; Schyns, Birgit; Mohr, Gisela (2008): A Short Version of the Occupational Self-Efficacy Scale. Structural and Construct Validity Across Five Countries. In: *Journal of Career Assessment* 16 (2), S. 238–255.

Rimm-Kaufman, Sara; Sandilos, Lia (2017): Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning. Online verfügbar unter <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>, zuletzt geprüft am 21.08.2017.

Saldaña, Johnny (2016): *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles: SAGE Publications.

Satow, Lars (2000): *Klassenklima und Selbstwirksamkeitserwartung*. Dissertation. Freie Universität Berlin, Berlin. Online verfügbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_00000000271, zuletzt geprüft am 01.08.2017.

Schunk, Dale H.; Mullen, Carol A. (2012): Self-Efficacy as an Engaged Learner. In: Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly und Cathy Wylie (Hg.): Handbook of Research on Student Engagement. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, S. 219–235.

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (Hg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Freie Universität Berlin; Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin.

Sorge, Stefan; Petersen, Stefan; Neumann, Knut (2016): Die Bedeutung der Studierfähigkeit für den Studienerfolg im 1. Semester in Physik. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 22 (1), S. 165–180.

Stadtschulrat für Wien (2012): Schule in Wien. 2. Aufl. Wien: Verlag Holzhausen GmbH. Online verfügbar unter <https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/pdf/schule-in-wien.pdf>, zuletzt geprüft am 26.04.2017.

Stangl, Werner; Seifert, Karl Heinz (1986): Fragebogen „Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit“ (EbWA-HS). Handanweisung. Online verfügbar unter <http://www.stangl-taller.at/STANGL/WERNER/BERUF/TESTS/EBWA/EBWAHandanweisung.pdf>, zuletzt geprüft am 02.11.2016.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet M. (1990/1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union (erstmalig 1990 erschienen unter dem Titel "Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques" New York: SAGE).

Terhart, Ewald (2005): Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung. In: Ulrich Teichler und Rudolf Tippelt (Hg.): Hochschullandschaft im Wandel. 50. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 87–102.

Vidal Rodeiro, Carmen L.; Nádas, Rita (2010): Effects of modularisation. Cambridge: Cambridge Assessment. Online verfügbar unter <http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/109794-effects-of-modularisation.pdf>, zuletzt geprüft am 26.04.2017.

Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Bruneforth, Michael; Edelhofer-Lielacher, Edith; Siegle, Thilo (2016): B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Michael Bruneforth, Lorenz Lassnig, Stefan Vogtenhuber, Claudia Schreiner und Simone Breit (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S. 37–70.

Witzel, Andreas; Reiter, Herwig (2012): The Problem-centred Interview. London: SAGE Publications Ltd.

Wolters, Christopher A.; Taylor, Daniel J. (2012): A Self-Regulated Learning Perspective on Student Engagement. In: Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly und Cathy Wylie (Hg.): Handbook of Research on Student Engagement. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, S. 635–651.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Schulformen des Gymnasiums Draschestraße (Grafik übernommen von Gymnasium Draschestraße 2017i)	10
Abbildung 2:	Studentafel der MOST GD ab 2012/13 (Grafik übernommen von Gymnasium Draschestraße 2012/13)	13
Abbildung 3:	Studentafeln der typenbildenden Wahlmodule der MOST GD (Grafik übernommen von Gymnasium Draschestraße 2017k).....	14
Abbildung 4:	Beschreibung eines Wahlmoduls der MOST GD im Kursbuch 2017/18 (Grafik übernommen von Gymnasium Draschestraße 2017/18, S. 35)...	15
Abbildung 5:	Mixed Methods Design in Anlehnung an Kuckartz (2014, S. 94) und Foscht et al. (2009, S. 254)	16
Abbildung 6:	Geschlechterverteilung im Gruppenvergleich (n=328 bis 571 variierend nach Gruppenvergleich).....	23
Abbildung 7:	Höchster Bildungsabschluss der Eltern im Gruppenvergleich (n=328 bis 571 variierend nach Gruppenvergleich)	24
Abbildung 8:	Berufe der Mütter (n=516)	25
Abbildung 9:	Berufe der Väter (n=490).....	25
Abbildung 10:	Berufshauptgruppen der Mütter im Schulvergleich (n=491).....	26
Abbildung 11:	Berufshauptgruppen der Väter im Schulvergleich (n=500)	27
Abbildung 12:	Kulturelles Kapital im Gruppenvergleich (n=156 bis 332 variierend nach Gruppe)	28
Abbildung 13:	Geburtsort der Schülerinnen und Schüler im Gruppenvergleich (n=328 bis 571)	29
Abbildung 14:	Meistgesprochene Sprache zu Hause im Gruppenvergleich (n=328 bis 571)	30
Abbildung 15:	Muttersprachen der bilingualen und nicht-bilingualen Klassen der MOST GD (n=328)	31
Abbildung 16:	Schulisches Engagement 10. Schulstufe im Schulvergleich (n=137)	35
Abbildung 17:	Schulisches Engagement 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114)	35
Abbildung 18:	Schulisches Engagement im Schulstufen- und Schulvergleich (n=251)..	36
Abbildung 19:	Schulisches Engagement an der MOST GD anhand der Bildung der Eltern (Gruppe 1: beide Eltern ohne Matura n=26; Gruppe 2: mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss n=200).....	37
Abbildung 20:	Bildung der Eltern im Vergleich des bilingualen und nicht-bilingualen Zweigs der MOST GD (n=200)	38
Abbildung 21:	Schulisches Engagement anhand der Bildung der Eltern (Gruppe 1: beide Eltern ohne Matura n=26; Gruppe 2: mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss n=200) getrennt nach bilinguaem und nicht-bilinguaem Zweig der MOST GD	38
Abbildung 22:	Klassenklima 10. Schulstufe im Schulvergleich (n=137).....	44
Abbildung 23:	Klassenklima 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114).....	45
Abbildung 24:	Klassenklima im Schulstufen- und Schulvergleich (n=251).....	45
Abbildung 25:	Pädagogisches Engagement 10. Schulstufe im Schulvergleich (n=137)..	47
Abbildung 26:	Pädagogisches Engagement 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114)..	47
Abbildung 27:	Pädagogisches Engagement im Schulstufen- und Schulvergleich (n=251)	48
Abbildung 28:	Klassengemeinschaft 10. Schulstufe im Schulvergleich (n=137).....	52
Abbildung 29:	Klassengemeinschaft 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114).....	52
Abbildung 30:	Klassengemeinschaft im Schulstufen- und Schulvergleich (n=251).....	53
Abbildung 31:	Schülerinnen- und Schülerbeteiligung 10. Schulstufe im Schulvergleich (n=137)	58

Abbildung 32: Schülerinnen- und Schülerbeteiligung 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114).....	58
Abbildung 33: Schülerinnen- und Schülerbeteiligung im Schulstufen- und Schulvergleich (n=251).....	59
Abbildung 34: Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung 10. Schulstufe im Schulvergleich (n=137).....	61
Abbildung 35: Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114).....	61
Abbildung 36: Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung im Schulstufen- und Schulvergleich (n=251).....	62
Abbildung 37: Studienorientierung 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114)	68
Abbildung 38: Studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114).....	69
Abbildung 39: Berufsorientierung 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114)	71
Abbildung 40: Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung 12. Schulstufe im Schulvergleich (n=114).....	72

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: MOST, NOST und NOVI verglichen mit der traditionellen AHS.....	8
Tabelle 2: Untersuchungsdimensionen im Überblick	17
Tabelle 3: Untersuchungseinheit der schriftlichen Befragung im Überblick	18
Tabelle 4: Übersicht über die Interviewprobandinnen und -probanden.....	21
Tabelle 5: Schulisches Engagement im Gruppenvergleich (n=114 bis 571).....	34
Tabelle 6: Zusammenhang von schulischem Engagement und Geschlecht.....	39
Tabelle 7: Klassenklima im Gruppenvergleich (n=114 bis 571).....	44
Tabelle 8: Pädagogisches Engagement im Gruppenvergleich (n=114 bis 571).....	46
Tabelle 9: Gemeinschaft im Gruppenvergleich (n=114 bis 571).....	51
Tabelle 10: Schülerinnen- und Schülerbeteiligung im Gruppenvergleich (n=114 bis 571)	57
Tabelle 11: Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung im Gruppenvergleich (n=114 bis 571)	60
Tabelle 12: Studienorientierung im Gruppenvergleich (n= 65 bis 114)	67
Tabelle 13: Studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung im Gruppenvergleich (n=65 bis 114)	68
Tabelle 14: Berufsorientierung im Gruppenvergleich (n=65 bis 114)	71
Tabelle 15: Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung im Gruppenvergleich (n=65 bis 114)	72

Anhang

Gruppenzugehörigkeit und Geschlecht

Tabelle 1: Vergleich bilingual vs. nicht-bilingual der MOST GD

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	2,823 ^a	1	,093
Anzahl der gültigen Fälle	328		
a. 0 Zellen (0,0 %) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 60,40.			
b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet			

Tabelle 2: Vergleich Vergleichsschule vs. nicht-bilingual

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	2,346 ^a	1	,126
Anzahl der gültigen Fälle	411		
a. 0 Zellen (0,0 %) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 66,54.			
b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet			

Tabelle 3: Vergleich MOST GD vs. Vergleichsschule

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,531 ^a	1	,466
Anzahl der gültigen Fälle	571		
a. 0 Zellen (0,0 %) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 89,15.			
b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet			

Gruppenzugehörigkeit und höchster Bildungsabschluss der Eltern

Tabelle 4: Vergleich bilingual vs. nicht-bilingual der MOST GD

Symmetrische Maße			
		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,185	,003
	Cramer-V	,185	,003
Anzahl der gültigen Fälle		264	

Tabelle 5: Vergleich MOST GD vs. Vergleichsschule

Symmetrische Maße			
		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,097	,038
	Cramer-V	,097	,038
Anzahl der gültigen Fälle		460	

Gruppenzugehörigkeit und berufliche Stellung der Eltern

Tabelle 6: Vergleich MOST GD vs. Vergleichsschule (Mutter)

Symmetrische Maße			
		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,238	,000
	Cramer-V	,238	,000
Anzahl der gültigen Fälle		491	

Tabelle 7: Vergleich MOST GD vs. Vergleichsschule (Vater)

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	15,101 ^a	8	,057
Anzahl der gültigen Fälle	500		
a. 2 Zellen (11,1 %) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,83.			

Gruppenzugehörigkeit und kulturelles Kapital

Tabelle 8: Vergleich bilingual vs. nicht-bilingual der MOST GD

Symmetrische Maße			
		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,251	,000
	Cramer-V	,251	,000
Anzahl der gültigen Fälle		328	

Tabelle 9: Vergleich MOST GD vs. Vergleichsschule

Symmetrische Maße			
		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,159	,001
	Cramer-V	,159	,001
Anzahl der gültigen Fälle		571	

Zusammenhang zwischen schulischem Engagement und Bildung der Eltern

Tabelle 10: Korrelation schulisches Engagement und Bildung der Eltern

		Bildung der Eltern
Schulisches Engagement	Korrelation nach Pearson	-,007
	Signifikanz (2-seitig)	,920
	N	204

Übersicht Mittelwerte und Effekte hinsichtlich der Untersuchungsdimensionen

Tabelle 11: Mittelwerte und Effekte der einzelnen Gruppen

Dimension	10. Schulstufe		12. Schulstufe	
Schulisches Engagement	Mittelwerte	Effekte	Mittelwerte	Effekte
MOST GD	2,04	geringer Effekt (d=0,2)	1,83	kein Effekt (d=0,01)
Vergleichsschule	1,97		1,83	
Nicht-bil. (MOST GD)	2,07	geringer Effekt (d=0,2)	1,79	geringer Effekt (d=0,24)
Bilingual (MOST GD)	2,00		1,89	
Pädagogisches Engagement				
MOST GD	3,12	großer Effekt (d=0,79)	2,99	mittlerer Effekt (d=0,52)
Vergleichsschule	2,63		2,59	
Nicht-bil. (MOST GD)	3,16	kein Effekt (d=0,16)	2,84	geringer Effekt (d=0,42)
Bilingual (MOST GD)	3,09		3,17	
Gemeinschaft				
MOST GD	3,64	geringer Effekt (d=0,36)	3,93	mittlerer Effekt (d=0,62)
Vergleichsschule	3,93		3,40	
Nicht-bil. (MOST GD)	3,31	großer Effekt (d=0,83)	3,94	kein Effekt (d=0,01)
Bilingual (MOST GD)	3,93		3,93	
Schülerinnen-/ Schülerbeteiligung				
MOST GD	3,13	geringer Effekt (d=0,36)	3,18	kein Effekt (d=0,18)
Vergleichsschule	2,89		3,06	
Nicht-bil. (MOST GD)	3,10	kein Effekt (d=0,09)	3,02	mittlerer Effekt (d=0,50)
Bilingual (MOST GD)	3,15		3,37	
Schulbezogene Selbstwirksamkeit				
MOST GD	1,93	kein Effekt (d=0,16)	2,05	kein Effekt (d=0,12)
Vergleichsschule	1,85		1,99	
Nicht-bil. (MOST GD)	1,93	kein Effekt (d=0,02)	1,91	mittlerer Effekt (d=0,52)
Bilingual (MOST GD)	1,93		2,23	

Studienorientierung				
MOST GD	nicht erhoben		1,83	geringer Effekt (d=0,42)
Vergleichsschule			1,53	
Nicht-bil. (MOST GD)			1,74	geringer Effekt (d=0,29)
Bilingual (MOST GD)			1,94	
Studienbezogene Selbstwirksamkeit				
MOST GD	nicht erhoben		2,19	mittlerer Effekt (d=0,57)
Vergleichsschule			1,91	
Nicht-bil. (MOST GD)			2,02	großer Effekt (d=0,75)
Bilingual (MOST GD)			2,38	
Berufsorientierung				
MOST GD	nicht erhoben		1,67	kein Effekt (d=0,12)
Vergleichsschule			1,58	
Nicht-bil. (MOST GD)			1,62	kein Effekt (d=0,15)
Bilingual (MOST GD)			1,72	
Berufsbezogene Selbstwirksamkeit				
MOST GD	nicht erhoben		2,05	geringer Effekt (d=0,36)
Vergleichsschule			1,89	
Nicht-bil. (MOST GD)			1,93	mittlerer Effekt (d=0,53)
Bilingual (MOST GD)			2,19	