

Die Polytechnische Schule – Ein unterschätzter Schultyp?

*Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung der PTS durch Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern*

Ramona Obermeier¹, Karin Heinrichs² & Wilfried Prammer²

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i18.a1086>

Zusammenfassung

Die Polytechnische Schule (PTS) in Österreich hat als allgemeinbildende Schule insofern eine Doppelrolle inne als sie auch berufsorientierende und -bildende Funktionen übernimmt. Dies mag dazu geführt haben, dass sie bislang selten im Fokus empirischer Studien stand und eine empirisch fundierte Diskussion zu ihren Potenzialen und Grenzen entsprechend schwer möglich ist. Obwohl bereits eine ausführliche Evaluation der PTS als Schultyp durchgeführt wurde, fehlt es an konkreten Befunden zu Wohlbefinden, Zufriedenheit und Einschätzung der Schule aus Sicht von Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern. Die vorliegende Studie gibt anhand von Stichproben von $N = 473$ Schüler*innen, $N = 67$ Lehrkräften und $N = 73$ Eltern, die im Frühjahr 2022 in PTS in Oberösterreich befragt wurden, erste deskriptive Einblicke in diese Aspekte. Die Schüler*innen fühlen sich an der PTS recht wohl und auch die befragten Lehrkräfte sind hoch engagiert und zufrieden. Aus Sicht aller Personengruppen erreicht die PTS das primäre Ziel der Vorbereitung auf die Lehre bzw. Berufsausbildung sehr gut. Die Einstellung aller befragten Personengruppen ist als sehr positiv zu bewerten. Die Angaben der verschiedenen Gruppen zeigen also gemessen an affektiven Outcomes und der positiven Einstellung deutlich die Potenziale dieses Schultyps auf.

Keywords:

Berufsbildende Schulen
Wohlbefinden und Zufriedenheit
Einstellung und Erwartungen

1 Einleitung

Die Polytechnische Schule (PTS) ist eine ein- oder auf Wunsch zweijährige berufsvorbereitende Schule, die den Fokus auf die Berufsorientierung legt und zu den allgemeinbildenden Schulen zählt (BMBWF, 2022). Sie entstand als Folge der Anhebung der Pflichtschulzeit von acht auf neun Jahre. Allerdings scheint die PTS ein relativ schlechtes Image zu haben, was sich aus rückläufigen Schüler*innenzahlen, einer geringen Akzeptanz sowie einer spezifischen sozialen Zusammensetzung ableiten lässt (Berger, 2021; Schinko & Heinrichs, 2021). Schüler*innen, die die 9. Klasse der PTS besuchen, machen mit einer Quote von 16.4 % den geringsten Anteil an Neuntklässler*innen in Österreich aus (Dornmayr & Nowak, 2019).

Die Presse betont vor allem ein schlechtes Abschneiden der PTS-Schüler*innen in den PISA-Studien (Die Presse, 2011) und die vergleichsweise schlechten Arbeitsmarktchancen der Absolvent*innen der PTS (Der Standard, 2011). Gleichzeitig verweist eine Evaluation der PTS als Schultyp hinsichtlich ihrer Funktionen allerdings auf die Potenziale des Schultyps (Kemethofer & Janson, 2013). Befunde einer späteren empirischen Evaluationsstudie anhand von Daten von Lehrkräften, Schulleitungen und Schüler*innen (Bauer & Kainzmayer, 2017) zeigen ebenfalls, dass Schüler*innen, die von der PTS in die Lehre münden, die Berufsausbildung erfolgreich abschließen und die Schule von den Schüler*innen durchaus positiv eingeschätzt wird.

¹ Johannes Kepler Universität Linz, Altenberger Straße 69, 4040 Linz.

E-Mail: ramona.obermeier@jku.at

² Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Kaplanhofstr. 40, 4020 Linz.

Insgesamt aber stand die PTS bislang eher selten im Fokus empirischer Studien. Es fehlen empirische Erkenntnisse, die ein evidenzbasiertes differenziertes Bild der Potenziale und Grenzen dieses Schultyps erlauben. So wäre für die Einschätzung der Effektivität der PTS als Schultyp die Erfassung der Sichtweisen aller an dieser Schule beteiligten Personengruppen maßgeblich. Eine solch systematische Untersuchung der Zufriedenheit mit der PTS dem Erleben, der Einstellung und der Erwartung verschiedener Personen, die mit der PTS in Kontakt stehen, liegt bislang nicht vor. Hier setzt die vorliegende Studie an: Sie liefert Einblicke in das schulische Wohlbefinden, die Motivation und weitere Aspekte des Schullebens aus Perspektive der Schüler*innen und Lehrkräfte. Neben diesen Aspekten werden in der Studie auch die Einstellungen und die Erwartungen hinsichtlich der PTS von Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern erfasst und der tatsächliche Zielerreichung (Unterstützung im Übergang Schule-Beruf) gegenübergestellt.

1.1 Die PTS als Schultyp

Die PTS dient der Erfüllung der Ausbildungspflicht nach deren Anhebung auf neun Jahre (BMBWF, 2022). Obwohl sie als allgemeinbildende Schule im österreichischen System verortet ist, übernimmt die PTS primär die Funktion der Berufsvorbereitung. Im Fokus stehen neben der Berufsorientierung aber auch das Aufholen gegebenenfalls fehlender Basiskompetenzen oder des Pflichtschulabschlusses. Zudem betont der Lehrplan der PTS die individuelle Förderung von Schüler*innen (RIS, 2021) mehr als dies z. B. in beruflichen mittleren oder höheren Schulen der Fall ist. Eine qualitative Analyse unterschiedlicher in Oberösterreich angesiedelter Schultypen zeigt, dass die Leitbilder der Polytechnischen Schule verglichen mit anderen ebenfalls berufsbildenden Schulen weniger auf lernförderliche Aspekte wie klare Regeln und eine gute Schulumwelt fokussieren. Auch Aspekte des Schulklimas werden im Leitbild der Polytechnischen Schulen wenig genannt (Kemethofer & Janson, 2013). Ein klares Leitbild ist für die Schulentwicklung sowie innerschulische Zielsetzungen allerdings zentral (Kemethofer & Janson, 2013). Dies wird im Curriculum der PTS (Bauer & Kainzmayr, 2017; RIS, 2021) auch explizit gefordert. Es wird der Einzelschule Handlungsspielraum gegeben, ein u.a. auf die regionalen Bedingungen des Lehrstellen- und Arbeitsmarktes sowie der Schüler*innen-Klientel passendes schulisches Konzept zu entwerfen und damit der Schule ein klares Profil zu geben.

Die Befunde der ausführlichen Evaluation der PTS als Schultyp durch Bauer und Kainzmayer (2017) liefern ein differenziertes Bild zur Qualität der Polytechnischen Schulen, das z.T. auch der verbreiteten negativen Reputation des Schultyps widerspricht. Sie lassen vermuten, dass sich der Besuch der Polytechnischen Schule für einen nicht zu unterschätzenden Anteil von Schüler*innen positiv auswirkt. Befragungen von Schulleiter*innen und Lehrkräften lassen annehmen, dass die Stimmung der Schüler*innen an der PTS positiv ist und sich seit 2013 kontinuierlich verbessert hat (Bauer & Kainzmayer, 2017). Analysen qualitativer Interviews mit Schüler*innen betonen ebenfalls die hohe Akzeptanz und positive Wahrnehmung der verschiedenen Bestandteile des Unterrichts in der PTS bei den Schüler*innen (Bauer & Kainzmayer, 2017).

Nach Fend (2009) verfolgt jede allgemeinbildende Schule die Ziele der Integration, Enkulturation, Qualifikation und Allokation. Dokumentenanalysen, Interviews- und Gruppendiskussionen mit verschiedenen Akteuren der PTS in Oberösterreich von Berger (2021) legen nahe, dass die PTS all diese Funktionen erfüllen kann. Allerdings weist die soziale Zusammensetzung der Klassen bzgl. kulturellem, ethnischem, sprachlichem und sozio-ökonomischen Hintergrund der Lernenden eine hohe Heterogenität auf (Schinko & Heinrichs, 2021), was die Umsetzung einzelner Aufträge (z. B. die Allgemeinbildung im Rahmen der Integrations- und Enkulturationsfunktion) sowohl aus Sicht der Lehrkräfte als auch aus Sicht der Schüler*innen hemmen kann. Vor allem die Qualifikationsfunktion wird gemäß der Analyse von Berger (2021) in der PTS gut umgesetzt, was sich auch in einer positiven Einschätzung der Schüler*innen äußert. Dies geht auch aus dem umfassenden Bericht der früheren Evaluation der PTS von Bauer und Kainzmayer (2017) hervor. Die Allokation der Schüler*innen scheint wiederum aufgrund des negativen Images der PTS teilweise gestört zu sein, da mittlere und höhere berufsbildende Schulen einen höheren Zulauf verzeichnen und in den Schüler*innen-Aussagen teilweise deutlich wird, dass Schüler*innen dieser anderen Schulformen auch von Unternehmen präferiert werden. Schüler*innen an der PTS machen mit 16.4 % den geringsten Anteil an 9. Klässler*innen in Österreich aus (Dornmayr & Nowak, 2019). Die Quote ist zudem seit 2007/08 stetig rückläufig, während berufliche höhere Schulen und die AHS stetig einen Zugewinn verzeichnen (Dornmayr & Nowak, 2019). Zusammenfassend kommt Berger (2021) zu dem Ergebnis, dass die PTS die schulischen Funktionen erfüllen kann, allerdings durch die heterogene Zusammensetzung der Schüler*innenschaft und das negative Image darin gehemmt wird.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass empirisch durchaus Belege für eine positive Wahrnehmung und Wirkung der PTS vorliegen, aber dennoch ein negatives Image gegenüber dem Schultyp zu bestehen scheint, das vor allem in der Presse hält. Es zeigt sich jedoch auch, dass anhand der bestehenden Befunde keine

eindeutigen Schlüsse gezogen werden können und die PTS stärker in den Fokus der Forschung rücken muss. Vor allem im Hinblick auf das affektive Erleben der an der PTS beteiligten Akteur*innen (z. B. Wohlbefinden und Zufriedenheit), das zentral für den Schulerfolg von Schüler*innen ist (z. B. Hascher, 2004), besteht eine große Forschungslücke.

Der Blick auf den internationalen Forschungsstand zu schulischem Wohlbefinden und Zufriedenheit mit der Schule zeigt, dass die Einschätzung von Schüler*innen und deren Eltern einer Schule hinsichtlich ihrer Passung zu den individuellen Wünschen und Zielen, sowie die Einstellung gegenüber einer Schulform für den Zugang, Verbleib und das Erleben in Schule und Unterricht maßgeblich sind (Knapp et al., 2019). Aus Studien im Privatschulbereich zur Bedeutung der Eingangsselektivität und Gründen für die Schulwahl geht hervor, dass diejenigen Schüler*innen, die sich an schwer zugänglichen Schulen befinden, häufig zufriedener mit dem dortigen Angebot sind (Green et al., 2014). Das Prestige oder Image der Schule scheint demnach in Zusammenhang mit dem Selbstkonzept, dem emotionalen Erleben und dem schulischen Wohlbefinden von Schüler*innen zu stehen (Knapp et al., 2019). Eine positive Einstellung gegenüber der Schule, die Passung individueller Wünsche, Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen zu schulischen Anforderungen sowie das Klima und die soziale Komposition der Schule bzw. Klasse stellen zentrale Komponenten und Determinanten des schulischen Wohlbefindens dar (Hascher, 2004). Entsprechend müsste davon ausgegangen werden, dass das negative Image eines Schultyps in der Gesellschaft mit niedrigerem Wohlbefinden der Schüler*innen an dieser Schule und einer negativeren Einschätzung des Schultyps durch weitere beteiligte Personen (z. B. Eltern und Lehrkräfte) verknüpft ist. Die PTS könnte demnach, obwohl sie die schulischen Funktionen erfüllt und auch ihre selbstgesteckten Ziele erreicht (Bauer & Kainzmayer, 2017; Berger, 2021), durch das negative Image ihre Potenziale nicht voll entfalten. Wie bereits kurz angesprochen ist das schulische Wohlbefinden ein Aspekt, der zunehmend in den Fokus der Forschung rückt, da bereits vielfach Zusammenhänge mit wünschenswerten Schüler*innen-Outcomes (z. B. Hascher et al., 2018) nachgewiesen werden konnten. Im Folgenden wird daher das Konzept des schulischen Wohlbefindens genauer erläutert.

1.2 Schulisches Wohlbefinden

Aus dem allgemeinbildenden Schulsystem verweisen inzwischen vielfältige Untersuchungen auf die Bedeutung schulischen Wohlbefindens als Prädiktor für Schulerfolg, auch in individuellen Übergangssituationen, z. B. von der Primarstufe in die Sekundarstufe (Hascher, 2004; Hascher et al., 2018). Ein hohes Wohlbefinden der Schüler*innen in der Schule wirkt positiv auf die Lern- und Leistungsmotivation, das Sozialverhalten, den Gesundheitszustand und den Verbleib in der Schule (Hascher, 2004; Hascher et al., 2018). Es wird daher häufig als Voraussetzung für effektives und lebenslanges Lernen angesehen und in vielen Schulen gezielt gefördert (Kleinkorres et al., 2020; Morinaj & Hascher, 2019; Paul, 2017).

Schulisches Wohlbefinden lässt sich als mehrdimensionales Konstrukt definieren, das affektive, kognitive, soziale und körperliche Komponenten in positiver und negativer Ausprägung enthält und durch die kognitive Bewertung von Erfahrungen im schulischen Kontext entsteht (Hascher, 2004). Dabei spielen Aspekte auf Ebene des Unterrichts (Lernumgebung und Unterrichtsqualität), der sozialen Beziehungen in der Schule (Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und klimatische Aspekte) sowie auf individueller Ebene der Schüler*innen (Lernmotivation und selbstbezogene Kognitionen) eine Rolle (Hascher, 2004; Hascher et al., 2018; Obermeier, 2021; Obermeier et al., 2021). Schulisches Wohlbefinden kann jedoch auch durch außerschulische Aspekte mit Schulbezug (z. B. Bildungsaspiration der Eltern, Einstellung gegenüber der formalen Bildung in Familie und Freundeskreis) beeinflusst werden (Hascher et al., 2018; Obermeier, 2021; Obermeier et al., 2021).

Studien im D-A-CH-Raum (Eder, 2007; Hascher & Hagenauer, 2020; Herke et al., 2019; Knapp et al., 2019; Rathmann et al., 2018; Sutter-Brandenberger et al., 2019; van Ophuysen, 2008) deuten auf kontroverse Befunde hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens von Schüler*innen in unterschiedlichen Bildungsgängen hin. Sie reichen von Annahmen über niedrigeres schulisches Wohlbefinden in niedrigeren Bildungsgängen (Herke et al., 2019; Kleinkorres et al., 2020) bis hin zu niedrigerem schulischem Wohlbefinden in Schulen, die auf höhere Bildungsabschlüsse ausgerichtet sind (z. B. Rathmann & Hurrelmann, 2018). Hinter diesen abweichenden Befunden sind unterschiedliche Mechanismen denkbar: Basierend auf passungs- und motivationstheoretischen Ansätzen ist die Übereinstimmung zwischen Wünschen, Bedürfnissen und Charakteristika der Schüler*innen zum gewählten Bildungsgang zentral für die Entstehung von schulischem Wohlbefinden. Gelingt es den Schüler*innen die Anforderungen in der Schule zu bewältigen, so fühlen sich diese mit hoher Wahrscheinlichkeit dort wohl (Eccles et al., 1993; Simpkins et al., 2012). Andererseits spielt die bereits angesprochene Einstellung und Erwartung der Schüler*innen gegenüber ihrer Schulart ebenfalls eine Rolle (Götz et al., 2011). Schüler*innen, die die besuchte Schulart negativ wahrnehmen bzw. in ihrem Umfeld mit Vorurteilen gegenüber dieser Schule

konfrontiert werden, verfügen tendenziell über niedrigeres Wohlbefinden (Grigoryeva & Shamionov, 2014; McDaniel, 2010; Virtanen et al., 2018), auch wenn die Passung zwischen Anforderungen und Fähigkeiten zu stimmen scheint. Vor allem Phasen der Transition im Bildungssystem sind dabei anfällig für Veränderungen im schulischen Wohlbefinden (Griebel & Niesel, 2017; Nauck & Genoni, 2019). Es bestehen jedoch auch nach erfolgter Transition weitere Risikofaktoren hinsichtlich einer Abnahme im schulischen Wohlbefinden (z. B. aufgrund von Vorurteilen gegenüber der gewählten Schulart, oder auch schulstrukturellen oder inhaltlichen Aspekten). Die niederösterreichische Panelstudie zu Übergängen im Bildungswesen (NOESIS) liefert Belege dafür, dass Schüler*innen, die an die PTS übertreten, im Rahmen der Transition in die 9. Klasse weniger inhaltliche Brüche erleben als ihre Peers, die an höhere Schulen wechseln (Knapp et al., 2019). Dies sollte grundsätzlich eigentlich positiv auf das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen wirken, ist bislang aber nicht empirisch untersucht.

Unabhängig von der besuchten Schulart und der Transition stellen sich positive Sozialbeziehungen als prädiktiv für die Aspirationen, die Motivation und das Wohlbefinden von Schüler*innen heraus (Knapp et al., 2019). Die hohe Heterogenität der Schüler*innen an der PTS hinsichtlich sozialem, kulturellem, sprachlichem und sozio-ökonomischem Hintergrund (Berger, 2021) könnte somit zu einer geringeren Ausprägung des Wohlbefindens an dieser Schulart beitragen. Auch für diese Annahme besteht allerdings bislang kein empirischer Beleg.

Die Befundlage zum schulischen Wohlbefinden ist in einer Vielzahl an Schultypen - wie hier ersichtlich - bereits sehr profund, wenn auch komplex. Allerdings liegen bislang kaum systematische Untersuchungen zur Einschätzung der PTS aus Sicht verschiedener Personengruppen sowie zur konkreten Ausprägung des Wohlbefindens der Schüler*innen an der Schulform der PTS vor. Im Rahmen der durchgeführten Studie kann durch Befragung von Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern an die bisherigen Erkenntnisse zur PTS aber auch zum schulischen Wohlbefinden in anderen Schularten angeknüpft werden. Der Schwerpunkt der Befragung auf das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen sowie die Zufriedenheit der Lehrkräfte und Einstellung der Eltern erweitert zudem die mit Bezug zur PTS existierenden Studien und bietet die Möglichkeit, den internationalen Forschungsstand zum schulischen Wohlbefinden um Erkenntnisse zur PTS als Schultyp auszubauen.

1.3 Forschungsfragen

Entsprechend des dargestellten Hintergrundes gehen wir in der vorliegenden Studie zwei Forschungsfragen nach. Ziel ist es, die Forschungslücke hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens von Schüler*innen an der PTS, deren Motivation und Einschätzung intraschulischer Aspekte aber auch hinsichtlich der Einschätzung des Mehrwerts der PTS (hinsichtlich der primären Zielsetzung zur Unterstützung der Schüler*innen im Übergang Schule-Beruf) zu schließen. Folgende Fragestellungen werden in den Analysen adressiert:

1. Wie geht es Schüler*innen und Lehrkräften in Polytechnischen Schulen hinsichtlich ihres Wohlbefindens, der Zufriedenheit und Motivation?
2. Erreichen die Polytechnischen Schulen das Ziel, die Schüler*innen im Übergang Schule-Beruf zu unterstützen und werden dabei die Erwartungen an die PTS konsistent aus Sicht der Eltern, Schüler*innen und Lehrkräfte erfüllt?

Basierend auf den heterogenen und lückenhaften bestehenden Erkenntnissen zu den untersuchten Aspekten in der PTS wählen wir ein exploratives Vorgehen ohne vorgeschaltete Hypothesenformulierung. Ziel ist die deskriptive Darstellung der Wahrnehmung der PTS aus Perspektive von Schüler*innen, deren Eltern und Lehrkräften auf Basis einer einmaligen Erhebung an ausgewählten Schulen in Oberösterreich.

2 Methode

2.1 Studiendesign und Stichprobe

Die gewonnenen Daten entstammen einem Projekt der Abteilung für Bildungsforschung der Johannes Kepler Universität Linz in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Im Zeitraum von 15.03.2022 bis 08.04.2022 wurden Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern an elf PTS in Oberösterreich befragt. Bei allen Schulen handelte es sich um eigenständige PTS, die nicht an Mittelschulen angegliedert waren. Diese wurden per Mail für die Studienteilnahme rekrutiert.

Ziel der Studie war es, das schulische Wohlbefinden, Aspekte des Schulklimas, Gründe für die Schulwahl und die Einstellung gegenüber der PTS aus Sicht der Schüler*innen und Lehrkräfte abzubilden. Ergänzend wurden die Einschätzung der Nützlichkeit der PTS sowie die Gründe für die Schulwahl aus Perspektive der Eltern erhoben. Insgesamt konnten, basierend auf Online-Fragebögen, die über Unipark ESF erstellt wurden, Daten von $N = 473$ Schüler*innen, $N = 67$ Lehrkräften und $N = 73$ Eltern gewonnen werden. Die Teilnahmequoten der Personen schwankten stark zwischen den Schulstandorten.

35.1 % der $N = 473$ Schüler*innen sind weiblich. Weiters geben 34.5 % der befragten Schüler*innen an, über einen Migrationshintergrund zu verfügen. Der Migrationshintergrund wird dabei über die zuhause gesprochene Sprache (1 = Deutsch, 0 = nicht Deutsch) operationalisiert. Der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der Stichprobe entspricht nahezu den Angaben, die sich auf Statistik Austria für die PTS finden (36.95 % der Schüler*innen an PTS geben Deutsch nicht als Umgangssprache an). An berufsbildenden mittleren (21.7 %) und berufsbildenden höheren Schulen (8.0 %) sind die Anteile an Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache deutlich geringer (Statistik Austria, 2022). Der Großteil der Schüler*innen (86 %) geht der PTS über die Mittelschule zu und besucht in der PTS den Fachbereich Metall/Metalltechnik/Holz/Bautechnik/Elektro. Auch dies entspricht den Angaben in der Grundgesamtheit (Statistik Austria, 2022).

Von den $N = 73$ befragten Elternteilen sind 80.8 % weiblich. Der Großteil der befragten Eltern (35.6 %) hat selbst eine Lehre/Berufsausbildung abgeschlossen. Weitere 15.1 % der Eltern haben die Matura, eine Meisterausbildung oder Berufsreifeprüfung abgelegt, 11 % eine 2-4-jährige berufsbildende mittlere Schule abgeschlossen und jeweils 8.2 % die Pflichtschule oder eine Ausbildung im Gesundheits- und Krankenpflegebereich absolviert. Die restlichen Eltern verfügen über keinen Abschluss (1.4 %), den Abschluss einer Polytechnischen Schule (4.1 %), oder einen akademischen Abschluss (5.5 %). Die Geschlechterverteilung der teilnehmenden Lehrkräfte ist relativ ausgewogen: Von den $N = 67$ Lehrkräften sind 47.6 % männlich. Ferner verfügt der Großteil der Lehrpersonen (58.5 %) über mehr als 15 Jahre Berufserfahrung.

Für die Erfassung des Wohlbefindens, der motivationalen Orientierung, der Unterrichtswahrnehmung und klimatischer Aspekte in der Klasse bzw. Schule wurde auf bestehende Skalen zurückgegriffen, die im Folgenden beschrieben werden.

2.2 Instrumente

Für die Datenerhebung wurde bei den Schüler*innen und Lehrkräften auf bestehende Instrumente mit akzeptablen bis guten Reliabilitäten zurückgegriffen. Bei allen Skalen wurde ein fünfstufiges Antwortformat 1 = „trifft überhaupt nicht“ zu bis 5 = „trifft voll und ganz zu“ verwendet, so dass hohe Werte für hohe Ausprägungen der Konstrukte bzw. deren Dimensionen sprechen.

2.2.1 Schüler*innenfragebogen

Die Schüler*innen wurden mittels eines Instruments von Hascher (2004) zu ihrem *schulischen Wohlbefinden* befragt. Insgesamt kamen 33 Items zum Einsatz, die sich auf sechs Dimensionen verteilen:

- positive Einstellung zur Schule (6 Items, Bsp.: „Ich gehe gern zur Schule.“, Cronbachs $\alpha = .85$);
- Absenz körperlicher Beschwerden (5 Items, Bsp.: „Kam es in den letzten Wochen vor, dass dir im Unterricht schwindelig wurde?“, Cronbachs $\alpha = .84$);
- schulischer Selbstwert (5 Items, Bsp.: „Ich habe keine Probleme, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen.“, Cronbachs $\alpha = .79$);
- Absenz von sozialen Problemen (5 Items, Bsp.: „Kam es in den letzten Wochen vor, dass du Probleme mit deiner Klasse hattest?“, Cronbachs $\alpha = .86$);
- Absenz von Sorgen (5 Items, Bsp.: „Hast du dir in den letzten Wochen Sorgen gemacht, wegen der Schule?“, Cronbachs $\alpha = .78$);
- Freude und Anerkennung in der Schule (5 Items, Bsp.: „Kam es in den letzten Wochen vor, dass dich eine Lehrer/in gelobt hat?“, Cronbachs $\alpha = .66$).

Das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten schulische Anforderungen bewältigen zu können (*schulische Selbstwirksamkeitserwartungen*) wurde mit sieben Items (Bsp.: „Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.“, Cronbachs $\alpha = .86$; Schwarzer & Satow, 1999, entnommen aus Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 15) erfragt.

Die *motivationalen Orientierungen* wurden mit einem dreidimensionalen Konstrukt (Midgeley et al., 2000, entnommen aus Jerusalem et al., 2009, S. 35) erhoben. Die drei verwendeten Dimensionen umfassen je vier Items:

- Lernzielorientierung (Bsp.: „Ich arbeite im Unterricht mit, weil ich neue Dinge lernen möchte.“, Cronbachs $\alpha = .86$);
- Leistungszielorientierung (Bsp.: „In der Schule strenge ich mich an, um besser als die anderen zu sein.“, Cronbachs $\alpha = .88$);
- Vermeidungszielorientierung (Bsp.: „In der Schule achte ich darauf, dass mich die anderen nicht für dumm halten.“, Cronbachs $\alpha = .78$).

Die *Unterrichtswahrnehmung* wurde anhand von zwei Dimensionen erfasst:

- Klassenführung (5 Items, Bsp.: „Ich kann im Unterricht ungestört arbeiten.“, Cronbachs $\alpha = .71$, Lenke et al., 2013);
- kognitive Aktivierung (4 Items, Bsp.: „Unsere Lehrer*innen stellen Aufgaben, für deren Lösung man Zeit zum Nachdenken braucht.“, Cronbachs $\alpha = .69$, Baumert et al., 2008, S. 177 ff.)

Klimatische Aspekte in der Klasse wurden über vier verschiedene Skalen aus unterschiedlichen Manualen operationalisiert:

- Fürsorglichkeit der Lehrkräfte (8 Items, Bsp.: „Unsere Lehrer*innen kümmern sich um unsere Probleme.“, Cronbachs $\alpha = .73$);
- Hilfsbereitschaft der Schüler*innen (7 Items, Bsp.: „Die meisten Schüler*innen in unserer Klasse helfen sich gegenseitig im Unterricht.“, Cronbachs $\alpha = .84$) und
- Aggressivität der Schüler*innen (6 Items, Bsp.: „Einzelne Schüler*innen ärgern oft Mitschüler*innen.“, Cronbachs $\alpha = .68$) aus den Landauer Skalen zum Unterrichtsklima (Saldern & Littig, 1987, S. 29 ff.);
- Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (5 Items, Bsp.: „Mit meinen Lehrer*innen komme ich gut aus.“, Cronbachs $\alpha = .68$; Kamphuis et al., 2003).

Weitere Aspekte wie die Einstellung gegenüber der PTS, die Einschätzung der Nützlichkeit der PTS und die Gründe für die Schulwahl (Mehrfachwahl) wurden mit eigenentwickelten Items abgefragt.

2.2.2 Lehrer*innenfragebogen

Die *Selbstwirksamkeitserwartungen* der Lehrkräfte wurden über zwei Dimensionen eines Instruments von Schwarzer und Schmitz (1999, entnommen aus Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 60 ff.) erfasst:

- Allgemeine berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen (10 Items, Bsp.: „Ich traue mir zu, die Schüler*innen für neue Projekte zu begeistern.“, Cronbachs $\alpha = .76$);
- Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Fähigkeit die Sozialkompetenz der Schüler*innen zu fördern (6 Items, Bsp.: „In meinem Unterricht können auch schwierige Schüler*innen soziale Kompetenzen erwerben.“, Cronbachs $\alpha = .82$).

Das *Arbeitsengagement* wurde dreidimensional mit Hilfe eines Fragebogens von Schaufeli und Bakker (2003) erfasst:

- *Absorbiertheit* (6 Items; Bsp.: „Während ich arbeite, vergeht die Zeit wie im Fluge.“, Cronbachs $\alpha = .73$);
- *Hingabe* (5 Items, Bsp.: „Meine Arbeit ist nützlich und sinnvoll.“, Cronbachs $\alpha = .72$);
- *Vitalität* (5 Items, Bsp.: „Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf meine Arbeit.“, Cronbachs $\alpha = .80$).

Das *Belastungserleben* wurde mit Fragen aus der COACTIV-Studie (Baumert et al., 2008, S. 100) erhoben (5 Items, Bsp.: „Ich fühle mich in der Schule oft erschöpft.“, Cronbachs $\alpha = .81$).

Ergänzend wurde nach der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit räumlicher und technischer Ausstattung, dem Betreuungsangebot, dem pädagogischen Konzept und den Angeboten in den Fachbereichen und zum Bereich Übergang Schule-Beruf (1 = sehr schlecht – 5 = sehr gut) gefragt. Auch im Fragebogen für die Lehrkräfte wurde das primäre Schulwahlmotiv der Schüler*innen abgefragt. Die Lehrkräfte konnten zudem verschiedenen vorgegebenen Items zu den primären Schulwahlmotiven der Schüler*innen (1 = überhaupt nicht bis 5 = vollkommen) zustimmen.

2.2.3 Elternfragebogen

Die Eltern erhielten einen kurzen Fragebogen zur Sozialstatistik sowie den *Idealvorstellungen hinsichtlich des Bildungsabschlusses ihres Kindes* (Bsp.: „Inwieweit entspricht ein mittlerer Schulabschluss Ihren

Idealvorstellungen?“). Das Antwortformat reichte hier von 1 = entspricht überhaupt nicht der Idealvorstellung bis 5 = entspricht vollkommen der Idealvorstellung.

Die *Nützlichkeit der PTS* wurde im Hinblick auf verschiedene Aspekte wie z. B. die Berufsvorbereitung, die Kontaktaufnahme zu potenziellen Ausbildungsbetrieben oder auch des Ausbaus der Allgemeinbildung erfasst. Die Eltern konnten hier auf einer fünfstufigen Skala (von 1 = überhaupt nicht nützlich bis 5 = sehr nützlich) antworten. Ferner wurden die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten nach dem *primären Schulwahlmotiv* hinter der Entscheidung ihres Kindes (Einfachnennung) gefragt.

3 Ergebnisse

3.1 Perspektive der Schüler*innen

Die Schüler*innen geben moderate schulische Selbstwirksamkeitserwartungen, also einen Wert oberhalb des theoretischen Skalenmittelwerts ($M = 3.53$, $SD = 0.63$) sowie eher geringe bis moderate motivationale Orientierungen an. Die Lernzielorientierung ($M = 3.28$, $SD = 0.92$) ist moderat, aber deutlich höher ausgeprägt als die Vermeidungszielorientierung ($M = 2.52$, $SD = 1.01$) oder die Leistungszielorientierung ($M = 2.40$, $SD = 1.04$), was bedeutet, dass die Schüler*innen tendenziell eher aus Interesse an den Lerninhalten und dem Lernzuwachs lernen.

Das Sozialklima in den Schulen wird überdurchschnittlich eingeschätzt und damit positiv wahrgenommen. Eine moderate Hilfsbereitschaft ($M = 3.35$, $SD = 0.87$) steht einer geringeren Aggressivität der Schüler*innen untereinander ($M = 2.64$; $SD = 0.98$) gegenüber. Die Beziehung zwischen den Lehrkräften und Schüler*innen wird positiv bewertet ($M = 3.75$, $SD = 0.73$), während die Einschätzung der Fürsorglichkeit der Lehrkräfte durch die Schüler*innen ($M = 3.26$, $SD = 0.73$) etwas negativer ausfällt, aber dennoch den theoretischen Skalenmittelwert übersteigt.

Die verschiedenen Dimensionen des schulischen Wohlbefindens liegen alle oberhalb des theoretischen Skalenmittelwertes und sind insofern moderat positiv bis hoch ausgeprägt. So geben die Schüler*innen im Durchschnitt an, eine hohe Absenz sozialer Probleme in der Schule zu erleben ($M = 4.10$, $SD = 1.03$). Auch die Absenz von körperlichen Beschwerden wegen der Schule ($M = 3.81$, $SD = 1.04$) und die Absenz von Sorgen wegen der Schule ist relativ hoch ausgeprägt ($M = 3.71$, $SD = 0.97$). Während die Schüler*innen auch einen moderaten schulischen Selbstwert ($M = 3.48$, $SD = 0.79$) und eine moderate positive Einstellung zur Schule ($M = 3.34$, $SD = 0.84$) berichten, ist das Erleben von Freude und Anerkennung in der Schule deutlich niedriger und unter dem theoretischen Skalenmittelwert angesiedelt ($M = 2.67$, $SD = 0.84$). Die Mittelwerte der Dimensionen des schulischen Wohlbefindens sind der nachfolgenden Abbildung (1) zu entnehmen.

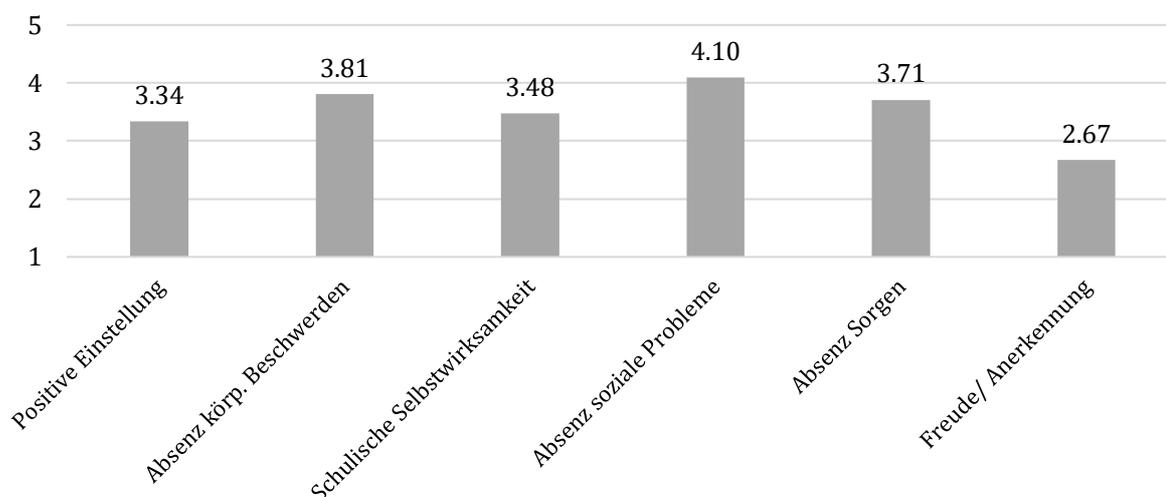


Abbildung 1: Mittelwerte der Dimensionen des schulischen Wohlbefindens der Schüler*innen.

Bezogen auf die Erwartungen und Einstellungen gegenüber der PTS geben 36.5 % der Schüler*innen an, dass sich ihre Einstellung zur PTS seit sie diese besuchen nicht verändert habe. Bei 50.9 % der Befragten hat sich die Einstellung zur PTS zum Positiven und bei 12.6 % zum Negativen verändert (Abb.2 links). Besonders positiv

werden die in der PTS angebotenen Schnuppertage wahrgenommen. 81.9 % der Schüler*innen geben hier an, dass diese einen wichtigen Einblick in das Berufsleben ermöglichen. Auch der Unterricht in den Fachbereichen trägt bei 57.7 % Schüler*innen nach deren Angaben dazu bei, die eigenen fachspezifischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu erweitern. 48.3 % der Schüler*innen geben ferner an, durch den Besuch der PTS ihre Stärken und Schwächen besser einschätzen zu können.

Hinsichtlich der Unterstützung bei der Berufswahl zeichnet sich ebenfalls ein positives Bild ab: 65.2 % der Schüler*innen geben an, zum Halbjahr bereits einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen zu haben. 94.2 % schätzen es zudem als eher realistisch bis sehr realistisch ein, eine Lehrstelle in ihrem Wunschberuf zu finden (Abb. 2 rechts).

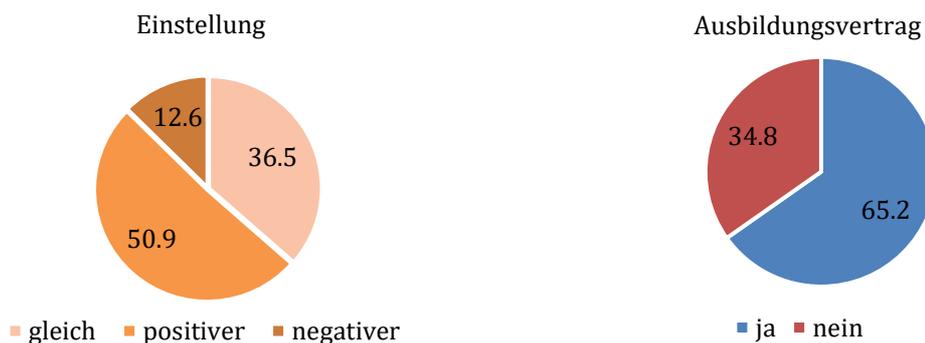


Abbildung 2: Prozentuale Angaben zur Einstellung und zum Stand der Berufswahl der Schüler*innen.

Als Hauptmotiv für die Wahl der Polytechnischen Schule geben die meisten Schüler*innen (68.5 %) die gute Vorbereitung auf die Lehre an.

3.2 Perspektive der Lehrkräfte

Die befragten Lehrkräfte geben ein hohes Arbeitsengagement und eine hohe Berufszufriedenheit an. Besonders hoch ist die Hingabe beim Unterrichten ($M = 4.01$, $SD = 0.54$), während das Belastungserleben der Lehrkräfte eher niedrig ausgeprägt ist und den theoretischen Skalenmittelwert deutlich unterschreitet ($M = 2.07$, $SD = 0.71$). Die Mittelwerte der drei Dimensionen des Arbeitsengagements und des berufsbezogenen Belastungserlebens sind der nachfolgenden Abbildung (3) zu entnehmen.

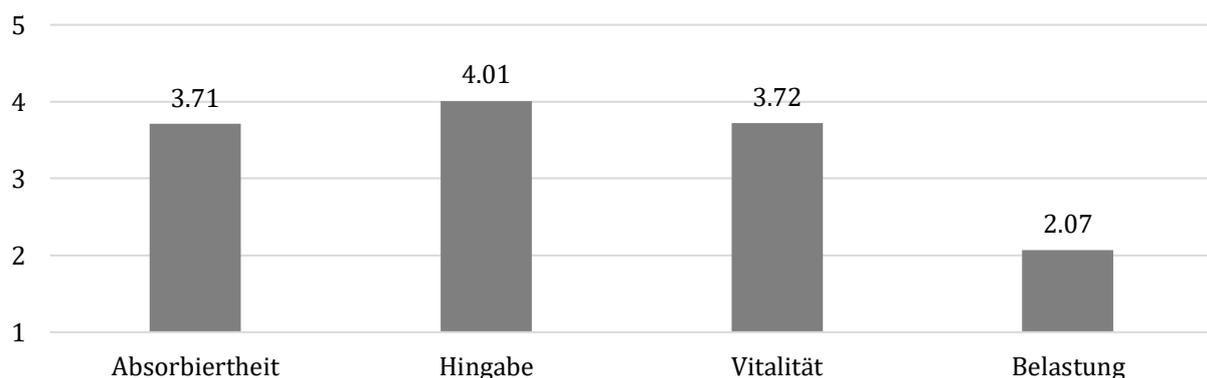


Abbildung 3: berufliches Engagement und Belastungserleben der Lehrkräfte.

Auch die Zufriedenheit mit den Gegebenheiten an den Schulen ist recht hoch ausgeprägt. Besonders positiv werden die Angebote zum Übergang Schule-Beruf sowie die Angebote in den Fachbereichen durch die Lehrkräfte bewertet. 68.2 % der Lehrkräfte schätzen die Angebote zum Übergang als sehr gut ein, während dies auf 51.5 % der Lehrkräfte bezogen auf die Fachbereiche zutrifft. Auch das pädagogische Konzept, das Betreuungsangebot und die räumliche und technische Ausstattung der Polytechnischen Schulen werden von mehr als der Hälfte der Lehrkräfte als gut bis sehr gut wahrgenommen, wobei sich insbesondere bezüglich der Ausstattung größere Unterschiede zwischen den Einzelschulen andeuten.

Als Hauptmotiv der Schulwahl eines Großteils der Schüler*innen wird von den befragten Lehrkräften eindeutig die gute Vorbereitung auf die Lehre angegeben (59.1 % stimmen dieser Antwort voll und ganz zu).

3.3 Perspektive der Eltern

Die Eltern, von denen die meisten (35.6 %) selbst eine Lehre bzw. Berufsausbildung abgeschlossen haben, geben an, dass der Berufsschulabschluss der Idealvorstellung des Schulabschlusses für ihr Kind vollkommen entspricht ($M = 4.72$, $SD = 0.63$). Ein akademischer Abschluss hingegen wird seltener als idealtypischer Bildungsabschluss benannt ($M = 2.43$, $SD = 1.32$).

Im Hinblick auf die Funktionen und Ziele der PTS wird von den Eltern die Kontaktaufnahme zu möglichen Ausbildungsbetrieben ($M = 4.44$, $SD = 0.79$) als besonders nützlich wahrgenommen. Auch die Nützlichkeit hinsichtlich der Unterstützung der Berufswahl ($M = 4.32$, $SD = 0.87$) und der Vermittlung fachspezifischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse ($M = 4.23$, $SD = 0.74$) wird hoch eingeschätzt.

Das primäre Schulwahlmotiv der Eltern ist - wie bei den Schüler*innen und Lehrkräften auch - die gute Vorbereitung auf die Lehre. 34.8 % geben dies als Grund für die Schulwahl an. Auch der Wunsch des Kindes (24.2 %) spielt bei der Entscheidung für die PTS durch die Eltern eine Rolle.

4 Diskussion

4.1 Zentrale Ergebnisse

Die angeführten Ergebnisse unterstreichen die Potenziale der PTS: Sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte und Eltern sind dem Schultyp gegenüber eher positiv eingestellt und fühlen sich dort wohl. Obwohl der schulische Selbstwert der Schüler*innen lediglich moderat und auch die Motivation nicht übermäßig hoch ausgeprägt sind, dominiert die Lernziel- und nicht die Vermeidungsorientierung. Die Schüler*innen geben also an primär zu lernen, weil sie am Lernstoff interessiert sind und fachlich etwas dazulernen möchten.

Die Schüler*innen an der PTS fühlen sich gut auf ihre berufliche Zukunft vorbereitet. Dies zeigt sich an der hohen Anzahl von Schüler*innen-Angaben, bereits zum Halbjahr einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen zu haben und der positiven Einschätzung der Chancen auf eine Lehrstelle im Wunschberuf.

Bezogen auf das schulische Wohlbefinden lohnt sich ein detaillierterer Blick auf die einzelnen Dimensionen: Es zeigt sich in der skalenbasierten Erfassung der positiven Einstellung zur Schule zwar eine eher moderat positive Einstellung gegenüber der PTS. Wichtig aber erscheinen hier die Angaben zur positiven Veränderung der Einstellung gegenüber der PTS nach Schuljahresbeginn. Die PTS scheint insofern als Schultyp zu überzeugen, wenn man diese als Akteur*in kennengelernt und erlebt hat. Die soziale Zusammensetzung der Klassen, die bereits als Herausforderung für die Umsetzung schulischer Aufträge (Berger, 2021) diskutiert wurde, stellt sich auch in der hier analysierten Stichprobe als speziell heraus: Der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund liegt bei über einem Drittel der Gesamtschüler*innenzahl und ist damit deutlich höher als in berufsbildenden mittleren oder höheren Schulen sowie der AHS (Statistik Austria, 2022). Dennoch zeigen die durchgeführten Befragungen, dass die Schüler*innen eher geringe soziale Probleme angeben und die Hilfsbereitschaft bzw. Aggressivität der Schüler*innen untereinander auf ein positives Sozialklima schließen lassen. Insofern scheint es in den befragten Polytechnischen Schulen zu gelingen, mit der Heterogenität der Schüler*innen wertschätzend und angemessen umzugehen.

Bei den Angaben der Lehrkräfte ist durchweg das hohe berufsbezogene Engagement bei gleichzeitig recht geringem Belastungserleben zu betonen. Die Lehrkräfte nehmen sowohl die räumliche als auch technische Ausstattung an der Schule sowie Betreuungsangebot, pädagogisches Konzept und die Angebote in den Fachbereichen bzw. zum Übergang Schule-Beruf positiv wahr. Als primäres Schulwahlmotiv der Schüler*innen geben die Lehrpersonen die gute Vorbereitung auf die Lehre an. Die befragten Lehrkräfte sind demnach überzeugt von der PTS als Schultyp und unterrichten gerne dort. Die Angaben lassen sich ebenfalls in Richtung einer positiven Einschätzung der Erreichung des primären Ziels der Berufsvorbereitung deuten.

Bezogen auf die Angaben der Eltern lässt sich festhalten, dass die Schüler*innen an der PTS primär aus Elternhäusern stammen, in denen die Lehre/Berufsausbildung einen hohen Stellenwert hat. Die Eltern wünschen sich demnach primär eine Berufsausbildung für ihre Kinder und wählen die PTS aufgrund ihrer guten Vorbereitung auf die Lehre. Das Konzept der PTS scheint für Eltern und Schüler*innen bei der Schulwahl eine weniger tragende Rolle zu spielen. Die PTS wird vor allem im Hinblick auf die Kontaktaufnahme mit potenziellen

Ausbildungsbetrieben, der Unterstützung bei der Berufswahl und der Erweiterung fachspezifischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse als sehr nützlich eingeschätzt.

Insofern lässt sich auf den ersten Blick zusammenfassen, dass die Ergebnisse der Studie aus der „Innensicht“ von Personen, die in unterschiedlichen Rollen – als Lernende, Lehrpersonen und Eltern – den Schultyp der PTS aus nächster Nähe kennen gelernt haben, ein positives Bild zeichnen. Bezogen auf die erste Forschungsfrage zum Wohlbefinden und der Zufriedenheit sind durchweg recht hohe Werte bei Schüler*innen und Lehrkräften nachweisbar. Bezogen auf die zweite Forschungsfrage ist folgendes festzuhalten: Anhand der Angaben zur Nützlichkeit der PTS und der Angaben zu bereits in Aussicht stehenden oder abgeschlossenen Lehrverträgen lässt sich darauf schließen, dass die PTS das primäre Ziel der Berufsvorbereitung aus Perspektive aller beteiligten Personengruppen hinreichend erfüllen kann. Der Schultyp der PTS wird also als zielführend und als unterstützend für Jugendliche im Übergang Schule-Beruf wahrgenommen.

4.2 Limitationen

Dennoch bestehen in der durchgeführten Studie auch einige Limitationen hinsichtlich der Stichprobe und dem methodischen Vorgehen, die bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden sollten.

Die Ergebnisse liefern einen ersten Einblick in die Wahrnehmung verschiedener an der PTS präsepter Personengruppen, könnten aber insofern einseitig sein als sie auf den Wahrnehmungen und Selbstausskünften der Akteur*innen beruhen. Zudem könnte die Stichprobe insofern selektiv sein als die Schulen und Teilnehmenden die Umfrage freiwillig durchführten. Dies führte u. a. dazu, dass vorwiegend eigenständige oberösterreichische PTS aus ländlichen Regionen beteiligt waren und nur 20 Schüler*innen aus städtischen Schulen einbezogen wurden. Bei den Eltern wurden vorwiegend Mütter und Elternteile mit abgeschlossener Berufsausbildung erreicht. Aufgrund der Stichprobe, die bei den Eltern und Lehrkräften relativ klein war, muss also von Selektionseffekten ausgegangen werden. Es ist zu vermuten, dass eher motivierte und engagierte Eltern und Lehrkräfte an der Befragung teilgenommen haben. Es wäre ebenfalls durchaus möglich, dass die Umfrage häufiger von Personen, die die PTS entweder besonders positiv oder besonders negativ erleben, durchgeführt wurde. Die Standardabweichungen der Mittelwerte deuten allerdings nicht auf solche Verzerrungen hin, da die Koeffizienten in den meisten Fällen relativ niedrig ausfallen und damit keine übermäßige Streuung vermuten lassen. Dennoch ist eine selektive Teilnahme vor allem bei den Eltern nicht auszuschließen und daher bei der Interpretation der Befunde zu berücksichtigen.

Bezogen auf die Schulwahl- und Bildungsentscheidung der Eltern, die primär durch die eigene Bildungsbiografie geprägt ist (Hillmert, 2014), muss berücksichtigt werden, dass für das Kind häufig ein ähnlicher Bildungsweg präferiert wird, wie man ihn selbst durchlaufen hat (Hillmert, 2014). Dies könnte sich in der durchgeführten Befragung im hohen Stellenwert der Berufsausbildung widerspiegeln.

Abschließend ist auf die Analysen bezogen anzumerken, dass die Daten rein deskriptiv ausgewertet wurden und auf dieser Basis weder Zusammenhänge zwischen den Variablen hergestellt noch kausale Schlüsse gezogen werden können. Für solche Aussagen fehlen Vergleiche mit Referenzwerten aus anderen Studien zum schulischen Wohlbefinden oder vertiefte Analysen der Korrelationen zwischen den untersuchten Variablen. Obwohl die Mittelwerte der Skalen nahezu durchweg höher als der theoretische Skalenmittelwert sind, wäre es zur Einordnung der Ergebnisse hilfreich, sie Befunden vergleichbarer Studien zum schulischen Wohlbefinden gegenüberzustellen. Die gewählte deskriptive Analysemethode ist allerdings passend zum formulierten Anspruch, das (affektive) Erleben verschiedener Personengruppen an der PTS zu erfassen und als Ausgangspunkt für eine mögliche zukünftige Hypothesenbildung bzw. als Startpunkt für eine evidenzbasierte Diskussion zu den Chancen und Herausforderungen in der PTS zu nutzen.

4.3 Fazit

Der Zugang zu formaler Bildung bzw. die Wahl von Bildungswegen ist weiterhin stark an die soziale und kulturelle Herkunft von Schüler*innen gekoppelt (Hillmert, 2014). Vor allem an Übergängen und Schnittstellen im Bildungssystem wird dies deutlich. Die Berufsausbildung wird in bisheriger Forschung immer wieder „als „niederschwellige“ Alternative [oder] eher als „Auffangnetz“ [...]“ (Hillmert, 2014, S. 80) diskutiert. Dabei wird das Potenzial und auch die Bedeutung der Berufsbildung für die Ausbildung von Fachkräften und Reduktion von Jugendarbeitslosigkeit unterschätzt. Auch ist kritisch zu hinterfragen, inwiefern eine solche negative Haltung gegenüber der Berufsbildung die Reproduktion von Bildungsungleichheiten unterstützt.

Die Polytechnischen Schulen als Zugangsweg zur Lehrausbildung im österreichischen Schulsystem sind mit einem negativen Image verbunden und verzeichnen einen eher geringen Zulauf (Berger, 2021; Dornmayr &

Nowak, 2019). Die Befunde der durchgeführten Studie zeigen jedoch ein deutlich positives Bild. So fühlen sich Schüler*innen an Polytechnischen Schulen in Oberösterreich im Allgemeinen wohl, erleben die Schule durchaus positiv und erkennen zweifelsfrei deren Nutzen. Auch bezogen auf die Einschätzung der Lehrkräfte lässt sich eine positive Wahrnehmung erkennen. Die befragten Lehrkräfte sind durchweg sehr motiviert und engagiert und stehen hinter dem pädagogischen Konzept der PTS. Auch wenn Daten der Eltern in eher geringem Umfang vorliegen und durch o. g. Selektionseffekte verzerrt sein könnten, lassen sich auch hier positive Einstellungen und Wahrnehmungen annehmen. Die generierten Befunde deuten darauf hin, dass die PTS ihr vorrangiges Ziel der Berufsvorbereitung erreicht und sich die Schüler*innen dort - trotz negativem Image in der Gesellschaft - wohlfühlen und vom Besuch der PTS profitieren können. Damit stützen sie die Ergebnisse der Evaluation von Berger (2021).

Obwohl anhand der vorliegenden Erkenntnisse keine Zusammenhänge zwischen den Variablen hergestellt und keine kausalen Schlüsse gezogen werden können, bieten die Befunde einen ersten wichtigen Einblick in die Wahrnehmung und Einschätzung der Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern an der PTS. Somit lassen sie erste Annahmen über die Einstellung gegenüber diesem Schultyp und auch dem Wohlbefinden und der Zufriedenheit der dortigen Personen zu. Die vorliegenden Befunde könnten unter Stakeholdern der PTS – insbesondere unter Lehrpersonen, Direktionen, aber auch Vertreter*innen der Bildungsverwaltung, der Bildungsdirektionen und des Ministeriums - diskutiert und in weiteren Publikationen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. So ließen sich praxisrelevante Forschungsfragen identifizieren, die in empirischen Folgestudien untersucht werden könnten. In nachfolgenden Studien gilt es zudem, die Zusammenhänge zwischen den erfassten Variablen sowie mögliche Kausalbeziehungen gezielt zu adressieren, um belastbare Aussagen zur PTS als Schultyp treffen und daraus konkret praktische Implikationen ableiten zu können. Insofern wäre es in weiteren Analysen spannend, die Ergebnisse dieser Studie mittels inferenzstatistischer Auswertungen systematisch mit Befunden zu anderen Schultypen zu vergleichen. Weitere Studien könnten zudem dazu beitragen das Übergangsverhalten der Schüler*innen genauer in den Blick zu nehmen und damit einen Beitrag zur Unterstützung bei Transitionen in der sekundären, aber auch tertiären Bildung zu leisten.

Literatur

- Bauer, J. & Kainzmayer, R. (2017). *PTS 2020. Ein Schulentwicklungsprojekt professionell begleitet. Evaluierungs- und Endbericht, Schuljahr 2016/2017*. Bundesministerium für Bildung Sektion II, Referat II/Ia. Evaluierungs- und Endbericht.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, A., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*.
- Berger, G. (2021). PTS - ein unterschätzter Schultyp? Ergebnis einer Evaluation der Bildungsziele der Polytechnischen Schule anhand der Funktionen der Schultheorie nach Helmut Fend. *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 35–54.
- BMBWF (2022). Polytechnische Schule. [Polytechnische Schule \(bmbwf.gv.at\)](https://www.bmbwf.gv.at) (Zugriff am 14.06.2022).
- Der Standard (12. Januar 2011). "Poly" soll aufgewertet werden. Schüler am Abstellgleis: Wenn andere Schulen ihnen die Zusagen verwehren, sind Polytechnische Schulen oft der letzte Ausweg. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/1293370429462/neunte-schulstufe-poly-soll-aufgewertet-werden> (Zugriff am 14.06.2022).
- Die Presse (12. April 2011). Polytechnische Schulen: Angeschlagenes Image seit 45 Jahren. *Die Presse*. <https://www.diepresse.com/649716/Polytechnische-schulen-angeschlagenes-image-seit-45-jahren> (Zugriff am 14.06.2022).
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2019). *Lehrlingsausbildung im Überblick 2019. IBW-Forschungsbericht: Nr. 200*. IBW.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D. & Flanagan, C. & Iver, D. (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment-Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule: Befragung 2005. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Bd. 20*. Studienverlag.

- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>.
- Götz, T., Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2011). *Sozialklima in der Schule*. Bibliothek der Universität Konstanz.
- Green, C. P., Navarro-Paniagua, M., Ximénez-de-Embún, D. P. & Mancebón, M.-J. (2014). School choice and student wellbeing. *Economics of Education Review*, 38, 139–150. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.11.007>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2017). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (4. Aufl.). *Frühe Kindheit Ausbildung & Studium*. Berlin: Cornelsen.
- Grigoryeva, M. V. & Shamionov, R. M. (2014). Predictors of emotional well-being and academic motivation in junior schoolchildren. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 334–339. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.106>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule* (1. Aufl.). *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 40*. Waxmann.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescents' well-being in school. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(2), 367–390. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.5>
- Hascher, T., Morinaj-Turkina, J. & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Weinheim: Beltz Juventa.
- Herke, M., Rathmann, K. & Richter, M. (2019). Trajectories of students' well-being in secondary education in Germany and differences by social background. *European journal of public health*, 29(5), 960–965. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz049>
- Hillmert, S. (2014). Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), 73–94. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0465-2>
- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag, & B. Röder (Hrsg.) (2009). *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung i Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 18-19). Berlin: Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.
- Kamphuis, F., Rosier, W., Sluijter, C., van der Lubbe, M., van Putten, K., & Meijer, J. (2003). VISEON: Monitoringinstrument für die sozio-emotionale Entwicklung. Entnommen aus TIMMS 2007. Veröffentlicht unter: FDZ Bildung (fdz-bildung.de) (Zugriff am 26.09.22)
- Kemethofer, D. & Janson, S. (2013). Leitbilder an oberösterreichischen Schulen – eine inhaltsanalytische Auswertung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(2), 137–151. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0064-6>
- Kleinkorres, R., Stang, J. & McElvany, N. (2020). A longitudinal analysis of reciprocal relations between students' well-being and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 12(2), 114–165.
- Knapp, M., Kilian, M., Geppert, C. & Katschnig, T. (2019). Social relationships in challenge? - Die Bedeutung von sozialen Beziehungen an Übergangsschwellen im Pflichtschulsystem (Ergebnisse aus dem Noesis-Projekt). In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 116–131). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lenske, G. et al. (2013): EMU-Grundschulversion (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik). Link: <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Lehrerfragebogen.pdf> (letzter Zugriff am 26.09.22)
- McDaniel, A. (2010). Cross-National Gender Gaps in Educational Expectations: The Influence of National-Level Gender Ideology and Educational Systems. *Comparative Education Review*, 54(1), 27–50. <https://doi.org/10.1086/648060>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (S. 35 ff.). Ann Arbor, MI: University of Michigan. In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag, & B. Röder (Hrsg.) (2009). *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung i Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 18-19). Berlin: Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.

