



Evaluation LPI in Thüringen - Zwischenbericht:

**DIE EINFÜHRUNG DER NEUEN THÜRINGER
LEHRPLÄNE AUS DER SICHT DER
LEHRERINNEN UND LEHRER**

Ergebnisse der repräsentativen Lehrerbefragung 2000

Verfasst im Auftrag des ThILLM durch
Dr. Xaver Büeler/Universität Zürich

Dezember 2000

INHALTSVERZEICHNIS

<i>Inhaltsverzeichnis</i>	2
1. <i>Executive Summary</i>	3
1.1 Vorbemerkungen	3
1.2 Ergebnisse	3
2. <i>Auftrag, Zielsetzung, Fragestellungen</i>	5
2.1 Auftrag.....	5
2.2 Zielsetzung, Fragestellungen, Kriterien	6
2.2.1 Erhebung 2000	6
2.2.2 Erhebung 2003.....	6
2.2.3 Kriterien.....	7
3. <i>Theoretische Vorbemerkungen</i>	8
3.1 Der theoretische Bezugsrahmen.....	8
3.2 Bezüge der Lehrplanimplementation zu anderen schulischen Gestaltungs- und Wirkungsdimensionen	9
4. <i>Stichprobe und Rücklauf</i>	11
4.1 Grundgesamtheit.....	11
4.2 Stichprobenbeschreibung	11
5. <i>Ergebnisse</i>	13
5.1 Lehrplanbezogene Aussagen.....	14
5.1.1 Akzeptanz der Lehrplangrundlagen.....	16
5.1.2 Anforderungsniveau der Lehrpläne, respektive der Lehrplanziele ..	17
5.1.3 Praktikabilität.....	18
5.1.4 Generalisierte Einschätzung des Lehrplans (Superskala)	19
5.2 Unterrichtsbezogene Aussagen.....	21
5.2.1 Fachübergreifendes Lehren und Lernen	21
5.2.2 Stufenübergreifendes Lernen	23
5.2.3 Verhältnis Lehrperson-Schüler/-in.....	24
5.2.4 Einstellung zu Leistungskontrollen.....	25
5.3 Schulbezogene Aussagen.....	26
5.3.1 Kommunikation und Kooperation.....	26
5.3.2 Schulklima.....	28
5.3.3 Schulleitung	30
5.3.4 Organisationsentwicklung	30
5.4 Personenbezogene Aussagen.....	32
5.4.1 Emotionale Erschöpfung	32
5.4.2 Depersonalisation.....	33
5.4.3 Persönliche Erfolge.....	33
5.4.4 Burnout (Superskala)	34
6. <i>Diskussion</i>	37

1. EXECUTIVE SUMMARY

1.1 Vorbemerkungen

Der hier vorgelegte Zwischenbericht 2 legt die Ergebnisse einer im Frühjahr 2000 bei einer repräsentativen Auswahl von Thüringer Lehrpersonen vorgenommenen schriftlichen Befragung vor. Von den verteilten 3'000 Fragebogen wurden 1'366 ausgefüllt retourniert, was einer Rücklaufquote von 45.53% entspricht. Diese Quote liegt in einem befriedigenden bis guten Bereich. Die durchgeführten explorativen Analysen lassen ebenfalls auf eine gute Datenqualität schliessen.

Im Hintergrund dieser Erhebung steht ein systemisches Modell von Schule, gemäss dem die Implementation neuer Lehrpläne mit einer Reihe von anderen schulinternen und schulexternen Dimensionen kausal verknüpft ist. Dieser Bericht konzentriert sich auf die Darstellung ausgewählter Schlüsseldimensionen, die in sogenannten Skalen¹ zusammengefasst werden. Das Antwortformat war durchgängig sechsstufig, von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu). Ein Skalenmittelwert von $M = 3.5$ wäre demzufolge als neutral (d.h. weder zustimmend noch ablehnend) zu werten.

1.2 Ergebnisse

- Eine erste Gruppe von Fragen befasste sich direkt mit lehrplanrelevanten Themen. 85.8% der Lehrer/-innen sind der Ansicht, die neuen Lehrpläne gut bis sehr gut zu kennen, 14% immerhin noch ziemlich gut.
- Die *Akzeptanz* der Lehrplangrundlagen, die Beurteilung des *Anforderungsniveaus* und die Einschätzung der *Praktikabilität* sind insgesamt gut (Mittelwerte von $2.49 > M > 2.54$). Wenn man berücksichtigt, wie weitreichend die vorgenommenen Veränderungen an den Lehrplänen sind und mit wieviel Zusatzaufwand ein Lehrplanwechsel auch für die Lehrer verbunden ist, darf dieses Ergebnis als sehr positiv bezeichnet werden.
- Bei den eher unterrichtsbezogenen Skalen fällt auf, dass die Zustimmung zum, respektive die effektive Häufigkeit des *fachübergreifenden Lehrens* und *Lernens* ($M = 2.58$) wesentlich höher ausfällt als entsprechende Ergebnisse beim *stufenübergreifenden Lernen* ($M = 3.55$), das noch wenig Akzeptanz und Anwendung findet.
- Die Skalen zum *Lehrer-Schüler-Verhältnis* ($M = 1.74$) und die Burnoutskalen dokumentieren, dass die Lehrpersonen ihr Verhältnis zu den Schüler/-innen überwiegend als gut bis sehr gut erleben.
- Auch die Befunde zur Struktur und Kultur der befragten Schulen sind der Tendenz nach positiv, wobei die Werte im Hinblick auf die *Schulleitung* ($M = 1.98$), das *Schulklima* ($M = 2.15$) und die *Organisationsentwicklung* ($M = 2.15$) deutlich besser ausfallen als punkto *Kommunikation und Kooperation* ($M = 2.84$).

¹ Skalen werden in der empirischen Sozialforschung thematisch gruppierte Items genannt, die auf ihre inhaltliche Zusammengehörigkeit hin mit statistischen Verfahren geprüft werden.

- Subgruppenvergleiche ergeben durchgehend signifikante *Differenzen nach Schulart*. Am einfachsten tun sich Grundschulen mit den neuen Lehrplänen, gefolgt von den Förderschulen, den Gymnasien und den Regel- und Gesamtschulen (vgl. Werte der Superskala ‚Lehrplan‘ in Abb. unten).

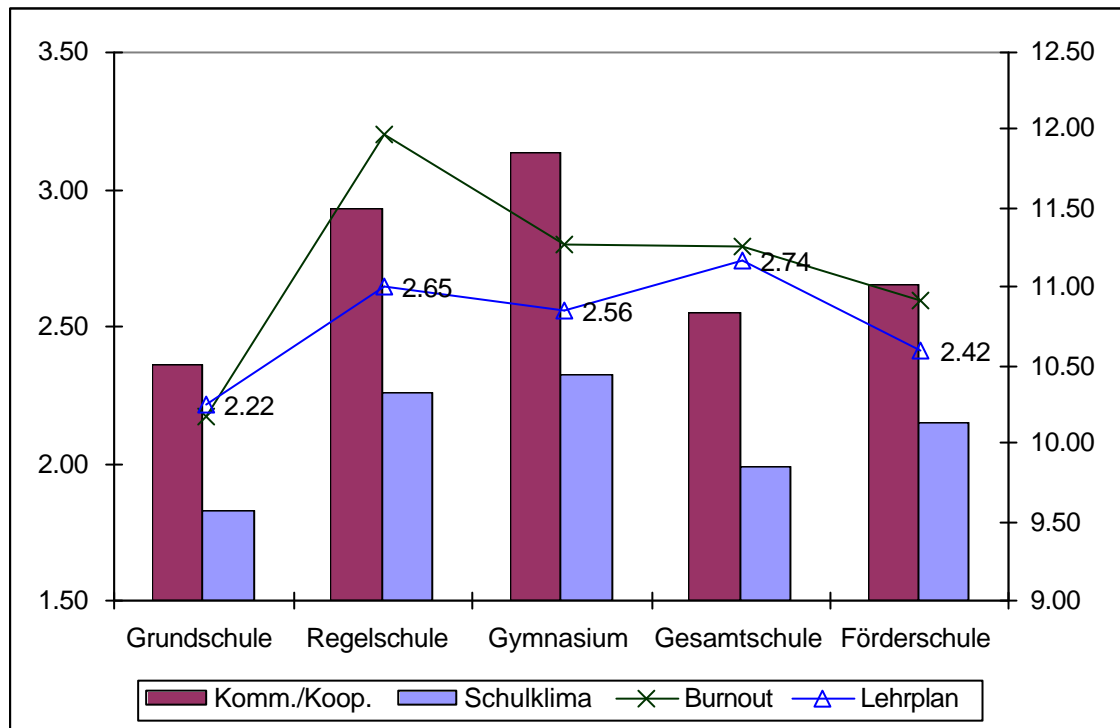


Abb. 1 Subgruppenvergleich nach Schulart anhand von vier relevanten Skalen. Linke Achse mit Mittelwerten (Antwortformat 1 bis 6), rechte Achse mit summierten Burnout-Werten.

- Bei den Skalen schulinterne *Kommunikation/Kooperation*, resp. *Schulklima* ergibt sich dagegen ein verändertes Bild: hier sind die Werte der Grundschule zwar ebenfalls am positivsten, aber hier liegt das Gymnasium am anderen Ende der Bandbreite, dicht gefolgt von den Regelschulen.
- Die *Schulgrösse* erzeugt ebenfalls systematische Varianzen. Kleine Schulen haben offensichtlich in vielerlei Hinsicht Vorteile vor Schulen mit 300-500 Schüler/-innen. Die ganz grossen Schulen tendieren dann wieder zu eher positiveren Werten, wobei dies möglicherweise auf organisatorische Binnendifferenzierung in diesen Schulen zurückzuführen ist, wodurch die effektive soziale Bezugseinheit wieder eher überblickbar wird.
- Neueinsteiger in den Lehrerberuf haben es schwerer als dienstältere Kollegen. Das Bild der im Dienst gealterten und ausgebrannten Lehrpersonen kann nicht bestätigt werden. Im Gegenteil, die erfahrenen Lehrpersonen haben in fast allen Beziehungen die günstigsten Werte. Auch die Burnoutrate korreliert nicht mit dem Dienstalter.

2. AUFTRAG, ZIELSETZUNG, FRAGESTELLUNGEN

2.1 Auftrag

Im August 1999 wurden in Thüringen nach Vorarbeiten, die bis ins Jahr 1991 zurückgehen, neue Lehrpläne in Kraft gesetzt. Sie fassen auf einem *ganzheitlichen Lernverständnis* und zeichnen sich wesentlich durch zwei Besonderheiten aus:

- sie folgen einem sogenannten Kompetenzmodell, gemäss dem fachliches und überfachliches Lernen auf gleicher Augenhöhe gesehen und auf gemeinsame übergeordnete Zieldimensionen ausgerichtet wird
- sie transportieren ein Verständnis von Lehrplanarbeit, gemäss dem Lehrpläne in einem ursächlichen Wirkzusammenhang mit Schulentwicklung stehen.

Das Thüringer Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrplanarbeit und Medien (Thillm) ist 1998 an den FS&S herangetreten mit der Bitte, eine Skizze zur wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der „Implementation der Thüringer Lehrpläne“ (in der Folge abgekürzt mit LPI) vorzulegen. Auf der Basis dieser Konzeptskizze wurde ein verfeinertes Evaluationskonzept erarbeitet, das drei Elemente beinhaltet:

1. Periodische, an aktuellen Informationsbedürfnissen der für die Lehrpläneinführung Verantwortlichen orientierte *telefonische Erhebungen* (vgl. erster Bericht zu einer Befragung bei 98 Lehrpersonen 1999). Die Daten werden qualitativ ausgewertet.
2. Standardisierte, schriftliche *Fragebogenerhebungen* (Survey), beispielsweise bei Lehrer/-innen oder bei Schüler/-innen. Durch Wiederholung der Erhebung zu einem späteren Zeitpunkt können längsschnittliche Analysen vorgenommen werden (Panel-Untersuchung). Die Daten werden, mit Ausnahme der offenen Schlussfrage, quantitativ ausgewertet. Der vorliegende Bericht ist dieser Kategorie zuzuordnen.
3. Qualitative *Fallstudien* bei sechs Schulen. Diese Studien werden durchgeführt von Frau Eva Burmeister.

Aufgrund dieser Vorgaben erteilte das Kultusministerium dem Thillm den Auftrag zur Durchführung der Evaluation gemäss Konzept. Die strategische Verantwortung lag bei Bernd Schreier, Direktor des Thillm. Die operative Verantwortung für die Evaluation wurde wahrgenommen durch Frau Constanze Albrecht, die auch im Bereich der Formulierung der Fragestellungen eng ins Projekt eingebunden war. Die Datenerhebung, Datenbereinigung und Datenanalyse wurde zur Hauptsache durch Herrn Ralf Roth vorgenommen, fachlich begleitet durch den Autor dieses Berichts und durch Herrn Dr. Stauche von der Uni Jena.

2.2 Zielsetzung, Fragestellungen, Kriterien

Als allgemeines Ziel der wissenschaftlichen Begleitung wurde definiert, dass (a) die Wahrnehmung, Beurteilung und Nutzung des Lehrplanes, sowie (b), die Einführung der Lehrpläne aus der Sicht der beteiligten Personen und Institutionen darzustellen und zu analysieren sei.

2.2.1 Erhebung 2000

Lehrpläne stellen einen äusseren Impuls dar, d.h. eine verordnete Aufforderung zur Veränderung an Schulen. Implizit wohnt einer solchen Aufforderung die Hinterfragung der gegenwärtigen schulischen Praxis inne. Ausgehend von dieser Überlegung und der Tatsache, dass Lehrer zum Zeitpunkt der Befragung (Mai 2000) noch wenig Erfahrungen im Umgang mit den neuen Lehrplänen haben, ergibt sich die erste wesentliche Fragestellung: Wie reagieren Schulen, respektive Lehrer/-innen auf den äusseren Impuls (d.h.: die neuen Lehrpläne) und wie gehen sie damit um?

Aus dieser Fragestellung lassen sich folgende Aspekte ableiten:

1. Welche Verallgemeinerungen und Hinweise bezüglich der Umsetzung werden sichtbar?
2. Welche Probleme, die einer schnellen Regulierung bedürfen, entstehen?
3. Ergeben sich Rückschlüsse darauf, in welchem Umfang Unterricht verändert werden muss, um die Lehrpläne mit ihren Zielstellungen zu realisieren?

Eine systematischere Herleitung der forschungsleitenden Fragen findet sich im Anschluss an die theoretischen Vorbemerkungen weiter unten (vgl. 3.2).

2.2.2 Erhebung 2003

Nachdem die Lehrpläne zum Zeitpunkt der Erhebung 2003 bereits längere Zeit Grundlage des Unterrichts waren, kann davon ausgegangen werden, dass dann zumal genügend Erfahrungen für eine differenzierte Einschätzung vorliegen. In der zweiten Phase wird deshalb hauptsächlich die Bereitstellung von Informationen angestrebt, um den Entwicklungsforgang bezüglich der Lehrpläne zu planen. Dabei wird der Revisionsbedarf ermittelt, ob überhaupt, aus welchen Gründen und in welchem Umfang eine Überarbeitung notwendig ist.

Die Lehrpläne sollen eingeschätzt werden, um ihren Stellenwert für die Unterrichtsentwicklung zu beschreiben. In diesem Zusammenhang werden Thesen aus der 1. Phase der Evaluation überprüft und die Frage beantwortet, welche Veränderungen der Lehrplan tatsächlich bewirkt bzw. angeregt hat. Dabei sollen Feststellungen getroffen werden, inwieweit die Ziele und Inhalte ausgewogen und dem Schüler angemessen sind. Des Weiteren wird die innere Struktur der Lehrpläne und die Vernetzung zwischen den Fachlehrplänen analysiert.

Es geht demnach darum, die Lehrpläne, ihre Ziele, Inhalte und ihren Aufbau unter dem Aspekt ihrer Steuerungspotenz für den Unterricht zu bewerten. Die zentrale Frage einer Ergebnisevaluation, wie gut der Lehrplan seine selbst gesetzten Ziele erreicht, stellt dabei einen Teilaspekt dar. Übergreifend ist dabei die Fragestellung, inwieweit das Kompetenzmodell Eingang in den Schulalltag gefunden hat und welche Wirksamkeit es besitzt. Die Kernfragen ergeben sich aus dem Grundansatz, die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt aller Überlegungen zu stellen. Nimmt der Schüler einen veränderten Unterricht wahr, bzw. wie nimmt er

den veränderten Unterricht wahr? Welche Auswirkungen haben diese Veränderungen auf die Schüler?

2.2.3 Kriterien

Die nachfolgenden Kriterien waren Ausgangspunkt der Lehrplanarbeit und bilden nunmehr die Grundlage für wesentliche Fragestellungen im Rahmen der Evaluation:

- *Begründbarkeit* Transparenz der Annahmen bzw. Intentionen der Autoren sowie der bildungspolitischen und pädagogischen Vorgaben, die die Lehrpläne bestimmt haben.
- *Stimmigkeit* Zusammenhang und Darstellung der grundlegenden Gedanken und Aussagen auf den verschiedenen Ebenen.
- *Durchsichtigkeit* Trennung, d.h. Differenzierung rechtlich verbindlicher Vorgaben, pädagogisch grundlegender Empfehlungen und didaktisch-methodischer Erläuterungen sowie Hilfen und Angebote.
- *Verständlichkeit* Formulierung und Gestaltung der Lehrpläne in der Art, dass sie für den Lehrer vor Ort zugänglich und handhabbar sind.
- *Umsetzbarkeit* Gliederungsformen, Begriffe und Formulierungen entsprechen der Planungsweise von Lehrern, bzw. es lassen sich konkrete Unterrichtsvorschläge aus den Lehrplanvorgaben entwickeln sowie begründen, und gibt es genügend Anregungen, Querverweise bzw. Anknüpfungspunkte im Lehrplan für fächerübergreifendes Arbeiten.
- *Offenheit* Möglichkeiten für eine situationsbezogene Planung werden eröffnet und nach aussen deutlich gemacht.
- *Überprüfbarkeit* Die Vorgaben werden so formuliert, dass sich ihre Umsetzung und Wirksamkeit im Unterricht feststellen lässt.
- *Wirksamkeit* Der innovative Gehalt, d.h. Impulse für Veränderungen sowie Unterstützung, bzw. das Ermöglichen eigenständiger Entwicklungen.

3. THEORETISCHE VORBEMERKUNGEN

Die Befragung wurde mittels eines quantitativen Erhebungsverfahrens durchgeführt, wobei ein standardisierter Fragebogen zur Anwendung gelangte. Die in den Fragebogen integrierten Items ergaben sich einerseits aus obigen Fragestellungen und Kriterien, andererseits aus einem theoretischen Bezugsrahmen, der kurz expliziert werden soll.

3.1 Der theoretische Bezugsrahmen

Bei der Konzeptualisierung der Evaluation wie auch bei der Konstruktion der Instrumente sind wir von einem systemischen Modell der Schule ausgegangen, gemäss dem sich deren hauptsächliche Gestaltungs- und Wirkungsdimensionen wechselseitig beeinflussen. Das in Abb. 2 dargestellte Modell beansprucht allerdings eher heuristische den empirische Geltung.

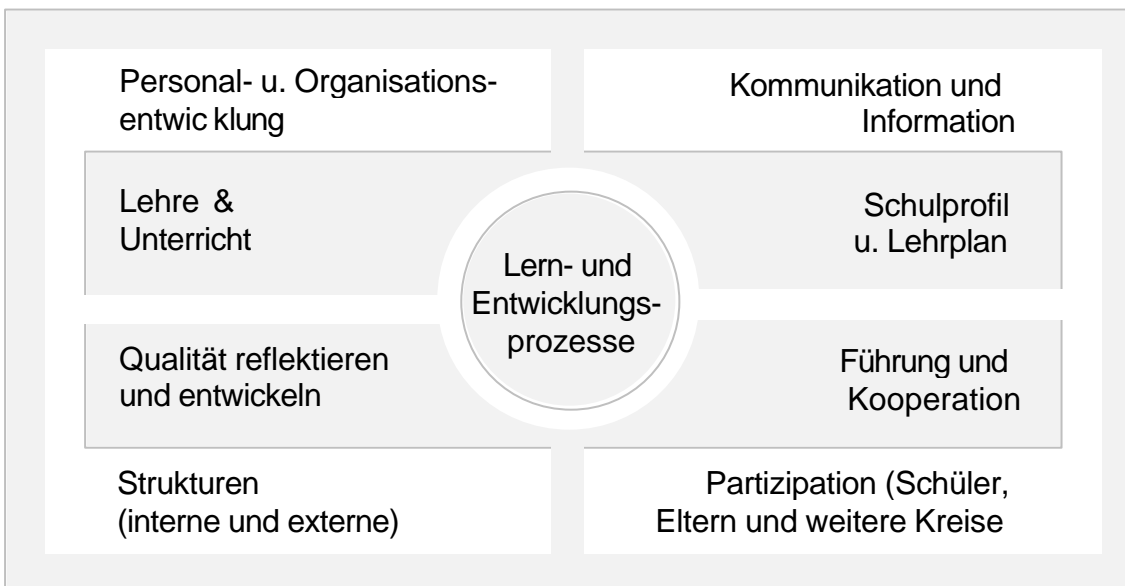


Abb. 2 Ein Orientierungsrahmen für Schulentwicklungsprozesse. Dunkel hinterlegt sind die primären Gestaltungs-, respektive Wirkungsdimensionen

Obwohl Schulentwicklung in den letzten Jahren zu einem pädagogischen „Megatrend“ geworden ist, fehlen in diesem Bereich sowohl *empirisch-analytische Studien* wie auch *konsolidierte Theorien* bisher weitgehend². Es deutet zudem vieles darauf hin, dass sich vorliegende Befunde nur sehr begrenzt auf andere Länder und Schulsysteme übertragen lassen³. Auch eine direkte Übertragung von Befunden aus der - empirisch besser fundierten - Schulwirksamkeitsforschung auf die Schulentwicklungsforschung bietet sich als Ausweg nicht an⁴.

² Diese Einschätzung kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Vgl. dazu Büeler, X. (2000). Schulentwicklung - Praxis und Wissenschaft? *journal für schulentwicklung*(4), (im Druck).

³ Vgl. dazu Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press, S. 24f.

⁴ Diese Übertragung scheitert an ernst zu nehmenden forschungsmethodischen Problemen (vgl. dazu Hargreaves, A. (1999). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in*

Diese Einschränkungen gelten auch für die hier interessierende Frage, wie Schulen sich entlang der Implementation neuer Lehrpläne entwickeln. Diesbezügliche Forschungsbefunde bleiben recht widersprüchlich und schwer integrierbar⁵. Dieser Umstand ist für die Evaluation insofern eine Hypothek, als er ein hypothesengeleitetes Forschen erschwert, ja verunmöglicht. Letztlich handelt es sich bei der vorliegenden Studie denn auch eher um eine explorative denn eine konfirmative (d.h. hypothesentestende) Analyse. Dieser zweite und theoretisch voraussetzungsreichere Schritt soll der Folgestudie vorbehalten bleiben, wobei dazumal auch Erkenntnisse aus den Fallstudien herangezogen werden können.

3.2 Bezüge der Lehrplanimplementation zu anderen schulischen Gestaltungs- und Wirkungsdimensionen

Bei der Evaluation der Einführung neuer Lehrpläne genügt es aufgrund der in Abb. 1 dargestellten schulischen Gesamtzusammenhanges nicht, lediglich direkt lehrplanbezogene Fragen zu stellen. Vielmehr müssen auch andere schulische Merkmalsdimensionen simultan beobachtet werden.

Im Anschluss an solche allgemeinen Überlegungen haben wir die im Zusammenhang mit der Befragung von Lehrpersonen konstitutiven Gestaltungs- und Wirkungsdimensionen von Schule wie folgt konkretisiert:

Lern- und Entwicklungsprozesse

In ihrem Kern ist Schule auf die Gestaltung entwicklungsförderlicher Lernprozesse gerichtet. Dies bedeutet, dass Lern- und Entwicklungsprozesse alle anderen Gestaltungsdimensionen beeinflussen und gleichzeitig durch diese bestimmt werden. Lernen ist hierbei nicht nur bezogen auf Schüler sondern schliesst gleichermassen die Ebene der Lehrpersonen ein.

Bezogen auf den Lehrplan ist deshalb danach zu fragen, ob das zugrundeliegende Kompetenzmodell als konzeptioneller Ansatz akzeptiert wird und als praktikabel eingeschätzt wird. Es ist gleichzeitig zu prüfen, inwieweit dieser Ansatz sich auf die Gestaltung von Lernprozessen und die Formulierung von Entwicklungszielen auswirkt.

Lehre und Unterricht

Grundlage aller Unterrichtsprozesse und somit der Lehr und Lernformen sind die Lehrpläne und die hiervon abgeleiteten innerschulischen Planungen. Ausgehend von Fragen zur Akzeptanz, Kenntnis und Anwendung der Lehrpläne ist zu klären, wie Unterricht vorbereitet und reflektiert wird.

the postmodern age. London: Casell, S. 58f.). Faktorenanalytisch erzeugte Beschreibungen sog. effektiver Schulen sagen wenig darüber aus, wie eine Schule zu einer effektiven Schule wird.

⁵ Vgl. Landert, C., Stamm, M., & Trachsler, E. (1998). *Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluation*. Zürich: BiD. Vgl. Künzli, R., & Hopmann, S. (1998). *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. NFP 33: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur: Rüegger.

Schulprofil

Gestaltungsfreiräume ermöglichen Schulen, durch differenzierte Angebote eigene Profile zu entwickeln. Dabei besteht die Möglichkeit, durch ein entsprechendes Angebot im Unterrichtskanon, Zusatzangebote, die über den Unterricht hinausgehen, einzurichten und durch Ausrichtung aufgrund von Schul- und Modellversuchen eine äussere Profilierung zu erreichen. Eine innere Profilierung wird möglich durch eine spezifische Ausrichtung und dementsprechende Unterrichts- bzw. Schulgestaltung in methodischen, didaktischen und pädagogischen Bereichen.

Führung und Kooperation

Diese Dimension umfasst Leitungs- und Managementprozesse und die Art und Weise der Zusammenarbeit der Lehrpersonen bei der Gestaltung unterrichtlicher und gesamtschulischer Prozesse.

Zu prüfen ist u.a. ob die Implementation der Lehrpläne organischer Bestandteil dieser Prozesse ist oder als zusätzliche bzw. isolierte Anforderung betrachtet wird.

Qualität prüfen und entwickeln

Leistungserhebung und Leistungsrückmeldung sind eng mit Lehr- und Lernprozessen verbunden und gehören zu den originären Aufgaben von Schulen. Wesentliche Aspekte sind hierbei, auf welcher Grundlage in Schulen Leistungen bewertet und welche Formen gewählt werden. Darüber hinaus geht es hier aber auch um die Reflexion von qualitätsrelevanten Dimensionen insgesamt, respektive um ein Q-Management im engeren Sinne.

Personal- und Organisationsentwicklung

Diese Dimension beinhaltet sowohl individuelle als auch gesamtschulische Entwicklungsprozesse. Dazu zählen systematisch geplante Veränderungen der gesamten Schule als organisationale Einheit ebenso wie die Professionalisierung der Lehrpersonen.

Geprüft werden soll der Einfluss der Lehrpläne bezogen auf diese Faktoren. Einbezogen werden auch das individuelle Rollenverständnis der Lehrpersonen als auch ihre subjektiv empfundene berufliche Belastung. Letztere soll Hinweise darauf geben, ob und inwieweit Lehrer überhaupt die in den Lehrplänen angelegten Veränderungsmöglichkeiten nutzen können.

Kommunikation und Information

Schulen unterhalten vielfältige Beziehungen zu ihrem Umfeld und besitzen interne Strukturen zur Kommunikation und zum Informationsaustausch. Hierbei ist ausschlaggebend, welche Qualität diese Prozesse haben und welche Formen gewählt werden.

Partizipation

Von schulischen Prozessen werden eine ganze Reihe von Personengruppen mittelbar und unmittelbar berührt. Die Einbeziehung von Schülern, Eltern und weiteren Kreisen repräsentiert eine wichtige Dimension. Zentrale Aspekte von Partizipation stellen die gewählten Formen, die beteiligten Personen, die jeweilige Grundlage und zugrundeliegende Themen dar.

Strukturen

Die Auswirkungen der Lehrpläne auf schulinterne und -externe Organisationsabläufe stehen hierbei im Mittelpunkt. Wie wird die Einführung der Lehrpläne innerhalb der Schule organisiert und welchen Stellenwert hat dieser Prozess auf Abläufe im Schulamt.

4. STICHPROBE UND RÜCKLAUF

Bei empirischen Erhebungen ist zu unterscheiden zwischen der Grundgesamtheit und der Stichprobe, die für eine bestimmte Erhebung aus dieser Grundgesamtheit gezogen wird.

4.1 Grundgesamtheit

Im Falle der LPI-Erhebungen wird die Grundgesamtheit gebildet durch alle Thüringer Schulen, in denen 1999 neue Lehrpläne implementiert wurden. Dies ist der Fall für alle allgemeinbildenden Schularten sowie für die Förderschulen (für Kinder mit Sinnesschädigung, Körperbehinderung) und Förderzentren.

In die Erhebung wurden alle Schulämter und Schularten mit entsprechenden Anteilen (Stichprobe) einbezogen. In Thüringen gibt es 13 Schulämter und, aufgeteilt nach Schulart, folgende Schüler- und Lehrer/-innenzahlen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 Zusammensetzung der Grundgesamtheit, nach Schulart.

Schulart	Schulen	Schüler/-innen		Lehrer/-innen	
		absolut	relativ	absolut	relativ
Grundschulen	536	80'337	27.04%	6'582	27.83%
Regelschulen	339	114'683	36.60%	8'781	37.13%
Gymnasien	106	81'432	27.41%	5'668	23.97%
Förderschulen	78	16'579	5.58%	2'321	9.81%
Gesamtschulen	5	4'043	1.36%	293	1.23%
Total	1064	297'074	100%	23'645	100%

4.2 Stichprobenbeschreibung

Die Ziehung einer repräsentativen Stichprobe gestaltete sich relativ aufwendig, weil gleichzeitig folgende Kriterien zu berücksichtigen waren:

- Schulamt
- Schulart
- Umfeld der Schule (städtisch, kleinstädtisch, ländlich)
- Anzahl Lehrpersonen und Anzahl Schüler/-innen.

Ausgehend von einer erwarteten Rücklaufquote von +/- 50% und der Notwendigkeit, Auswertungen gleichzeitig nach mehreren unabhängigen Variablen vornehmen zu können, gelangten insgesamt 3'000 Fragebogen zur Verteilung (vgl. Tab. 2).

Bei der Ziehung einer geschichteten Stichprobe wurde wie folgt vorgegangen:

- In jedem Schulamt wurden gleichviele Schulen pro Schulart gezogen, nämlich: je 3 Grundschulen, 4 Regelschulen und 2 Gymnasien.
- Diese schulartsbezogenen Quote wurde ermittelt aufgrund statistischer Angaben über die durchschnittliche Anzahl von Lehrpersonen und Schüler/-innen pro Schule (vgl. nochmals oben, Tab. 1). Ziel: Berücksichtigung der Lehrpersonen nach Schulart proportional zu ihrer Anzahl in der Grundgesamtheit. Dieses Ziel wurde weitgehend erreicht (vgl. Tab. 2, Rücklauf relativ).
- Als drittes Schichtungsmerkmal (neben dem Schulamt und der Schulart) wurde das Umfeld berücksichtigt, wobei städtische und ländliche Schulen zu gleichen Teilen einbezogen wurden.
- Die Ziehung der Schulen erfolgte sodann nach dem Zufallsprinzip.
- Bei der Ziehung der Förderschulen und der Gesamtschulen mussten spezielle Lösungen gesucht werden, weil diese sich nach Schulämtern sehr unterschiedlich verteilen. Eine Zufallstichprobe konnte nur in jenen Schulämtern durchgeführt werden, in denen überhaupt mehrere Förderschulen vorhanden waren. Auch bei den Gesamtschulen konnte keine proportionale Stichprobe realisiert werden.
- Um auch im Bereich der Fachlehrer über eine aussagekräftige Stichprobe zu verfügen, wurde unter Beizug der Thillm-Fachreferenten zusätzlich 400 Fragebogen verteilt (125 in Grundschulen, 150 in Regelschulen, 125 in Gymnasien).

Tab. 2 Stichprobenbeschreibung: berücksichtigte Schulen, verteilte Fragebogen, Rücklauf der Fragebogen, Rücklaufquote nach Schulart.

Schularten	Schulen	Verteilung		Rücklauf		Quote
		absolut	relativ	absolut	relativ	
Grundschule	39	745	24.8%	346	25.7%	46.44%
Regelschule	52	1'266	42.2%	578	42.9%	45.65%
Gymnasium	26	809	27.0%	332	23.2%	41.03%
Förderschule	16	180	6.0%	94	7.0%	52.22%
Gesamtschule	2	30	1.0%	16	1.2%	53.33%
Total	135	3'000	100%	1'366	100%	45.53%

Aus Tab. 2 lässt sich die daraus resultierende Stichprobe ablesen. Der Gesamtrücklauf beträgt 45.5% und liegt damit in einem befriedigenden bis guten Bereich für Erhebungen dieser Art. Mit zu diesem Ergebnis beigetragen hat sicherlich auch der optisch sehr ansprechend gestaltete Fragebogen.

Wie schon weiter oben erwähnt wurde, unterscheiden sich die Schularten signifikant nach ihrer durchschnittlichen Grösse, ablesbar an der Schülerzahl. Dieser Umstand wird bei der Auswertung deshalb bedeutsam werden, weil relativ viele Kennwerte mit der Variable Schulgrösse korrelieren. Eine schlüssige Interpretation solcher Zusammenhänge wird allerdings dadurch erschwert, dass wiederum die Schulgrösse mit der Schulart zusammenhängt und wir deshalb von sich überlagernden Effekten ausgehen müssen. Die durchschnittliche Schulgrösse in der Stichprobe, geordnet nach Schulart, kann Abb. 3 entnommen werden.

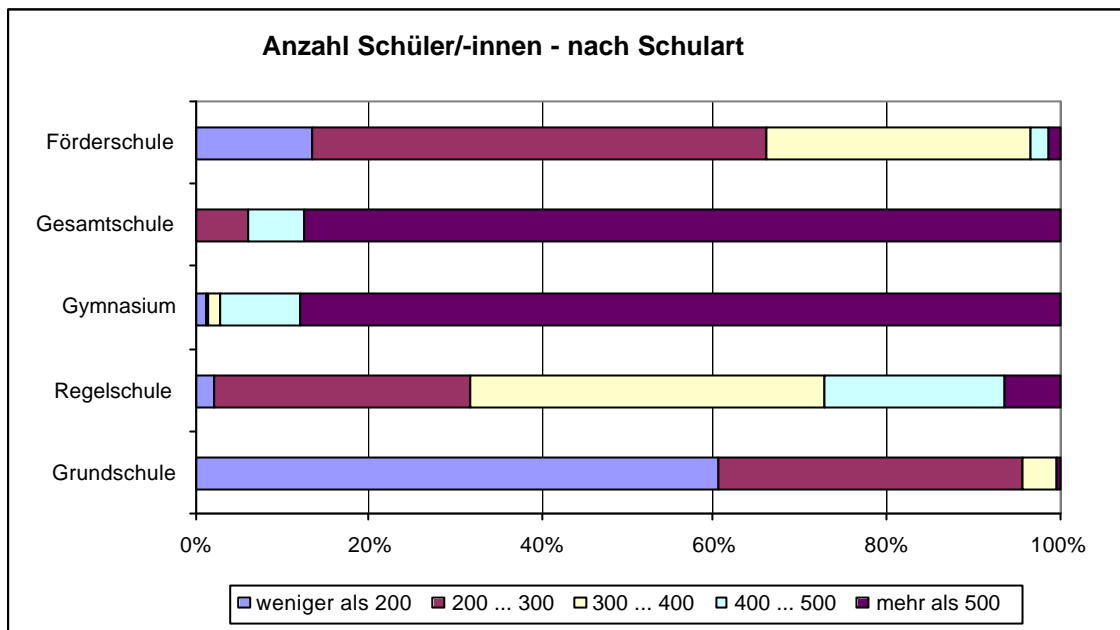


Abb. 3 Schulgrösse, gemessen an der Anzahl Schüler/-innen, nach Schulart. Interpretationsbeispiel: gut 50% der Grundschulen umfassen weniger als 200 Schüler.

5. ERGEBNISSE

Wenn man Ergebnisse einer so umfassenden Untersuchung auf 30-40 Seiten berichten will, ist man zu drastischen Kürzungen gezwungen⁶. Es ist beispielsweise nicht möglich, auf der Ebene von Einzelfragen die vorgenommenen deskriptiven, explorativen und konfirmativen Analysen darzustellen. Trotzdem bleibt der Anspruch erhalten, die Befunde wenigstens in ihren groben Umrissen gesamthaft nachzuzeichnen.

Wir haben uns für folgendes Vorgehen entschieden. Bereits bei der Konzeptualisierung des Fragebogens (vgl. oben, Abschnitt 3.3) haben wir aufgrund theoretischer Vorüberlegungen die Einzelfragen entlang der Fragestellung thematisch gebündelt. Unter Zuhilfenahme von statistischen Testverfahren (Reliabilitätsanalysen und Faktorenanalysen) wurde überprüft, ob die Zusammenfassung dieser Items bestimmten Anforderungen an Zuverlässigkeit und Eindimensionalität genügt.

In der Folge werden wir einleitend immer die gestellten Fragen, die Mittelwerte (M) und als Streuungsmass die Standardabweichung (standard deviation, SD) berichten. Weitergehende konfirmative Analysen (z.B. Subgruppenvergleiche) werden standardmässig auf der Ebene der Skalen vorgenommen und nur dann vorgestellt, wenn sie gleichzeitig von besonderem inhaltlichem Interesse sind und statistisch gesehen bedeutsame Unterschiede nach Subgruppen ergaben.

⁶ Ausführlichere Auswertungen und weiterführende Publikationen sind geplant, insbesondere im Zusammenhang mit der zweiten Lehrerbefragung 2003.

M = 3.50: neutrale
Mittellnosition

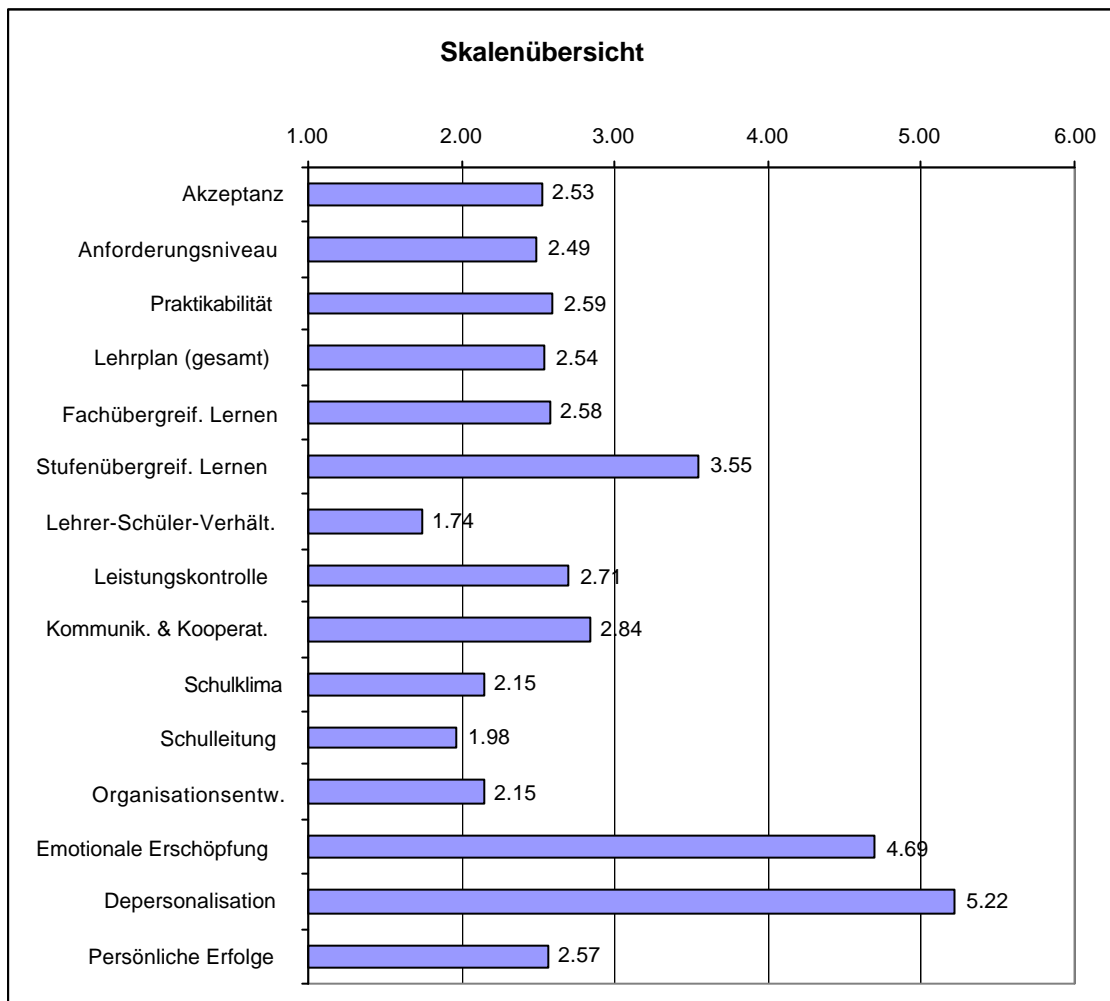


Abb. 4 Übersicht über die gebildeten Skalen und der Mittelwerte. Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Ein Wort noch zur *Interpretation der Abbildungen*. Aufgrund des verwendeten Antwortformates ist die Darstellung der Werte mit Balkendiagrammen etwas gewöhnungsbedürftig. Der Wert 1 steht für maximale Zustimmung, Werte unter 3.50 können als positive Abweichung, Werte darüber als negative Abweichung gelesen werden. Anders gesagt: je kürzer der Balken, desto günstiger liegen die Kennwerte. Hohe Werte (z.B. bei emotionaler Erschöpfung in Abb. 4) bedeuten, dass den diesbezüglichen Fragen *kaum* zugestimmt wurde (m.a.W.: die Befragten machen die Erfahrung emotionaler Erschöpfung eher selten, seltener jedenfalls als Depersonalisationserfahrungen; vgl. 5.4.4.)

5.1 Lehrplanbezogene Aussagen

Im Hauptfokus der Erhebung standen die Einschätzungen und Erfahrungen der Lehrpersonen im Hinblick auf die neuen Lehrpläne. Entlang der oben (vgl. oben, 2.2.3) ausführlich dargestellten Beurteilungskriterien haben wir drei Subskalen gebildet: Anforderungsniveau, Praktikabilität und Akzeptanz. Diese drei Einzelskalen wurden anschliessend zu einer Superskala *Lehrpläneinschätzung* zusammengesetzt (vgl. 5.1.4).

Vorab interessiert allerdings die Frage, wie gut die neuen Thüringer Lehrpläne überhaupt bekannt sind (Abb. 5). Nach eigenen Angabe kennen rund 85% der Lehrer die Lehrpläne gut bis sehr gut. Noch ziemlich gut kennen ihn 14%.

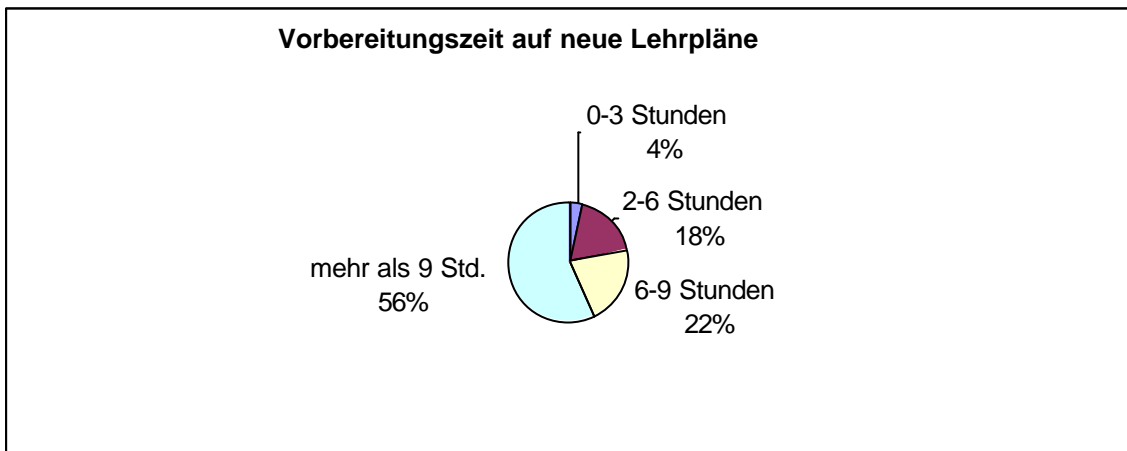


Abb. 5 "Schätzen Sie bitte ein, wie gut Sie den Lehrplan für Ihr Fach kennen". Prozentuale Verteilung der Antworten (N = 1310).

Diese Kenntnisse haben sich die Lehrer durch Vorbereitungszeiten im folgenden Umfang erworben (vgl. Abb. 6):

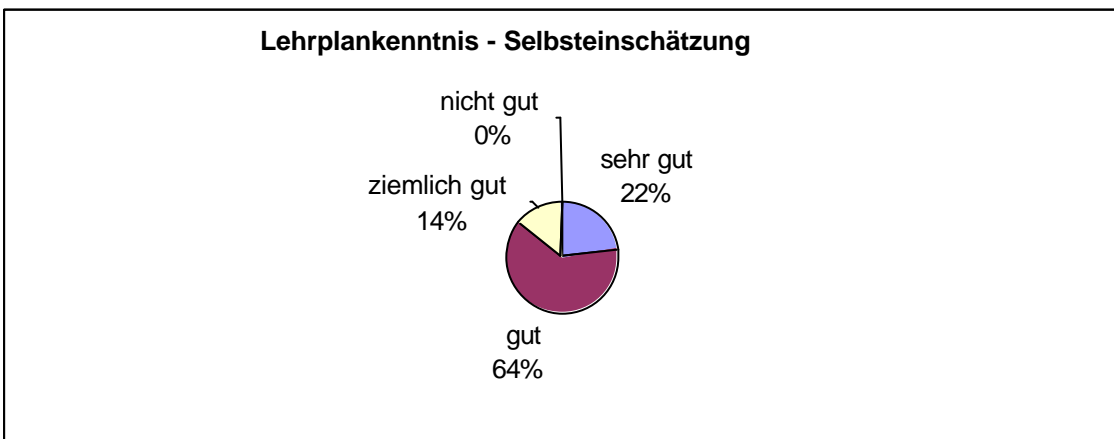


Abb. 6 "Die Vorbereitung auf neue Lehrpläne ist eine zusätzliche Aufgabe für Sie. Schätzen Sie bitte ein, wieviel Zeit Sie dafür vor ihrem Inkrafttreten insgesamt aufbringen konnten". Prozentuale Verteilung der Antworten (N = 1348).

In diesem Zusammenhang sind wir auch noch der Frage nachgegangen, bei wem die Lehrer spezifische Veranstaltungen zur Vorbereitung auf die neuen Lehrpläne besucht haben (vgl. Tab. 3).

Tab. 3 Anzahl besuchter Veranstaltungen, nach Anbieter.

Anzahl:	N	M	SD
Schulleitungsveranstaltungen	1219	3.24	2.42
ThLLM-Veranstaltungen	1135	1.74	3.07
Schulamtveranstaltungen	1096	1.18	2.15
Fachberaterveranstaltungen	1185	2.67	2.53

Die deutlich höchste Anzahl findet sich bei den Veranstaltungen, die durch die Schulleitung angeboten wurde, gefolgt von Fachberaterveranstaltungen. Durchwegs sehr gross sind die Standardabweichungen.

5.1.1 Akzeptanz der Lehrplangrundlagen

Voraussetzung für den überzeugten Einsatz des neuen Lehrplanes bildet eine grundsätzlich positive Einstellung zu seinen Grundlagen. Mit der Skala Akzeptanz wurden einige Fragen in diese Richtung gestellt.

Tab. 4 Skala „Akzeptanz der Lehrplangrundlagen“: Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.

Frage (Item-Nummer im Fragebogen)	M	SD
Der Lehrplan ist verständlich formuliert und aufgebaut (#20)	2.12	1.00
Der Lehrplan eröffnet durch realistische Ausweisung von Freiräumen Möglichkeiten für eine situationsbezogene Planung (#35)	2.31	1.09
Die bildungspolitischen und pädagogischen Vorgaben, die die Lehrpläne bestimmen haben, sind nachvollziehbar (#16)	2.41	1.00
Zusammenhänge zwischen grundlegenden Gedanken und daraus abgeleiteten Zielstellungen werden nachvollziehbar dargestellt (#18)	2.44	.90
Die Lehrplaninhalte sind nur von geringer lebenspraktischer Bedeutung (#25) (-)	2.57	1.31
Gliederungsformen, Begriffe und Formulierungen kommen der Planungsweise von Lehrern entgegen (#12)	2.64	1.07
Das Kompetenzmodell ist ein sinnvoller Ansatz zur Lehrplangestaltung (#26)	2.73	1.27
Die Aussagen bezüglich der Ziele innerhalb des Lehrplans auf den verschiedenen Ebenen sind nicht widerspruchsfrei (#17) (-) ⁷	3.08	1.41
Die Lehrpläne stellen für mich keine wesentliche Weiterentwicklung der vorläufigen Lehrpläne dar (#21) (-)	3.17	1.51
Skalenmittelwert	2.53	.76

Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = 81

Die Antworten zeugen von einer generell guten Akzeptanz der Lehrplangrundlagen bei den Lehrpersonen (M = 2.53; SD = .76). Besonders hervorzuheben ist die Verständlichkeit in Inhalt und Aufbau, das Einräumen von Freiräumen sowie die Nachvollziehbarkeit zentraler Hintergrundgedanken.

Weniger überzeugend sind die Ergebnisse bei der Frage, ob die neuen Lehrpläne eine echte Weiterentwicklung der vorläufigen Lehrpläne darstellen. Auch ist man nicht überall davon überzeugt, dass die Lehrplanziele auf den unterschiedlichen Ebenen in sich widerspruchsfrei sind.

Tab. 5 Skala „Akzeptanz der Lehrplangrundlagen“, ausgewertet nach Schulart.

Schulart	N	M	SD
Grundschule	328	2.13	.76
Regelschule	549	2.72	.73
Gymnasium	299	2.62	.66
Gesamtschule	15	2.47	.46
Förderschule	92	2.56	.77

⁷ Mit dem eingeklammerten Minuszeichen (-) wird darauf hingewiesen, dass dieses Item aufgrund seiner Negativformulierung für die weiteren statistischen Analysen umgepolt werden musste. Ein Wert von 4.5 im Antwortbogen würde beispielsweise neu ein Wert von 2.5 zugewiesen. Dies ist bei allen Tabellen und Abbildungen zu beachten.

Total	1283	2.53	.76
-------	------	------	-----

Wenn man die Antworten nach Schulart auswertet (vgl. Tab. 5), ergibt sich eine deutlich positivere Einstellung der Grundschullehrkräfte im Vergleich zu den anderen Schularten, wobei insbesondere die Differenz zu den Regelschulen auffällt ($F = 36.2021$; $p = .0000$).

Der Tendenz nach ist die Akzeptanz bei Lehrpersonen mit weniger als 5 Jahren Berufserfahrung ($M = 2.79$; $SD = .67$) niedriger als bei erfahreneren Lehrpersonen, wobei die Differenz zur Gruppe mit mehr als 25 Jahren Schuldienst ($M = 2.43$; $SD = .74$) signifikant ist ($F = 3.8939$; $p > .0017$). Wir werden dieser (dienst-)altersabhängigen Antworttendenz noch öfter begegnen.

5.1.2 Anforderungsniveau der Lehrpläne, respektive der Lehrplanziele

Ein zentrales Qualitätskriterium bei neuen Lehrplänen stellt ihr Anforderungsniveau dar. Nur wenn zwischen den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, den schulartspezifischen Abschlussprofilen und den Anforderungen im Lehrplan eine gute Passung besteht, können Lehrpläne zu einem sinnvollen Planungsinstrument für den Unterricht werden.

Tab. 6 Skala „Anforderungsniveau“: Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.

Frage (Item-Nummer im Fragebogen)	M	SD
Das im Lehrplan beschriebene Anforderungsniveau ist fachwissenschaftlich angemessen (#7)	2.28	1.01
Das beschriebene Abschlussprofil ist realistisch und entspricht der Schulart (#8)	2.34	1.05
Die Anforderungen im Lehrplan lassen sich mit meinen Schülerinnen und Schülern realisieren (#23)	2.53	1.08
Die Entwicklung der Kompetenzen (insbesondere der Sozial- und Selbstkompetenz) ist im Unterricht realisierbar (#22)	2.64	1.14
Der Lehrplan beachtet die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (#24)	2.64	1.10
Skalenmittelwert	2.49	.78

Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .77.

Die Auswertungen ergeben ein überwiegend positives Bild. Die Mehrzahl der Lehrpersonen findet das Anforderungsniveau der Lehrpläne angemessen ($M = 2.49$, $SD = .78$). Besonders ausgeprägt fällt dieses Urteil aus im Hinblick auf die fachwissenschaftliche Angemessenheit, am wenigsten ausgeprägt im Hinblick auf die Beachtung der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schüler/innen.

Bei einer Auswertung nach *Schulart* (vgl. Tab. 7) ergeben sich allerdings bedeutende Unterschiede. Die Einschätzungen fallen in den Grundschulen deutlich besser aus als etwa in den Regelschulen, den Förderschulen und den Gymnasien ($F = 40.7087$; $p = .000$). Auch die Differenz zwischen den Gymnasien und den Regelschulen ist noch signifikant.

Tab. 7 Skala „Anforderungsniveau“, ausgewertet nach Schulart.

Schulart	N	M	SD
Grundschule	343	2.07	.73
Regelschule	571	2.71	.74

Gymnasium	312	2.49	.75
Gesamtschule	16	2.53	.70
Förderschule	94	2.65	.73
Total	1336	2.49	.78

Auch eine Auswertung nach *Dienstalter* (ohne Tab.) ergibt einen bedeutsamen Zusammenhang. Je länger eine Lehrperson schon im Schuldienst steht, desto angemessener wird das Anforderungsniveau der Lehrpläne eingeschätzt ($F = 3.3886$; $p > .0048$). Der entsprechende Mittelwert beträgt bei Lehrpersonen mit mehr als 25 Dienstjahren $M = 2.40$ ($SD = .77$), bei 1-5 Dienstjahren dagegen lediglich $M = 2.77$ ($SD = 0.91$).

5.1.3 Praktikabilität

Tab. 8 Skala „Praktikabilität“: Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.

Frage (Item-Nummer im Fragebogen)	M	SD
Der Lehrplan ist für mich eine Hilfe bei der Planung von Inhalten des Unterrichts. (#3)	1.94	.95
Für mein Fach initiiert der Lehrplan fächerübergreifendes Lernen. (#10)	2.24	1.12
Der Lehrplan enthält genügend Anregungen, Querverweise bzw. Anknüpfungspunkte für fächerübergreifendes Arbeiten. (#13)	2.40	1.12
Der Lehrplan für mein Fach nimmt angemessenen Bezug auf die Ausbildung von Selbst- und Sozialkompetenz. (#14)	2.53	1.08
Mit Hilfe der Lehrplanvorgaben lassen sich konkrete Unterrichtsvorschläge entwickeln und begründen. (#11)	2.58	1.13
Gliederungsformen, Begriffe und Formulierungen kommen der Planungsweise von Lehrern entgegen. (#12)	2.64	1.08
Der Lehrplan enthält zu wenig Anregungen bzw. Hinweise zur Entwicklung der Kompetenzen. (#15) (-)	2.98	1.45
Der Lehrplan enthält wichtige Hinweise für die Überlegungen zur Kontrolle von Lernergebnissen. (#5)	3.00	1.21
Der Lehrplan ist für mich eine Hilfe bei der Festlegung von Methoden für meinen Unterricht. (#4)	3.04	1.21
Skalenmittelwert	2.59	.74

Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .83

Mit der Skala Praktikabilität wurden den Lehrpersonen eine Reihe von Fragen vorgelegt die sich auf die praktische Nutzbarkeit der neuen Lehrpläne im Hinblick auf Unterricht und Unterrichtsvorbereitung beziehen. Während sich der Skalenmittelwert ($M = 2.59$) insgesamt auf positivem Niveau befindet, fallen die teilweise doch erheblichen Differenzen zwischen den einzelnen Items ins Auge.

Sehr deutlich wird die Ansicht, dass der Lehrplan zwar eine gute Planungshilfe für die Unterrichtsinhalte darstellt, für die Festlegung von Unterrichtsmethoden oder die Lernergebnisskontrolle aber weniger ergiebig ist. Positiv hervorgehoben wird ebenfalls der Beitrag zum fächerübergreifenden Arbeiten und Lernen. Der Anregungsgehalt im Hinblick auf die Ausbildung verschiedener Kompetenzen wird im Vergleich etwas weniger hoch eingeschätzt.

5.1.4 Generalisierte Einschätzung des Lehrplans (Superskala)

Abschliessend wurden obige Subskalen Akzeptanz, Anforderungsniveau und Praktikabilität noch zu einer Superskala zusammengezogen. Diese Skale der generalisierten Einschätzung des Lehrplans weist ein hohes Cronbachs Alpha von .91 auf.

Hier kann es nicht darum gehen, die Resultate nochmals auf der Ebene von Einzelitems zu diskutieren. An dieser Superskala soll stattdessen im Überblick der Einfluss der Variablen Schulart, Schulgrösse und Dienstalter auf die Einschätzung der neuen Lehrpläne aufgezeigt werden, denn gewisse Antworttendenzen lassen sich über alle drei Subskalen hinweg nachweisen.

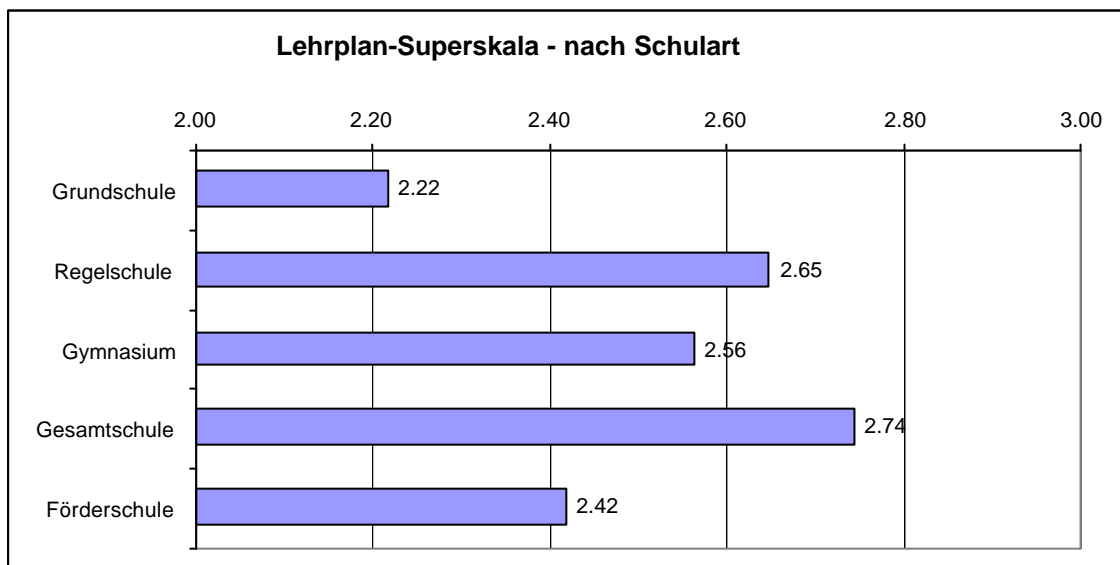


Abb. 7 Superskala „Lehrplan“, ausgewertet nach Schulart. Antwortformat von 1 bis 6; tiefe Werte bedeuten hohe Zustimmung zu den Lehrplänen.

Den grössten Einfluss⁸ auf diese Einschätzung hat die Schulart ($\text{Eta}^2 = .0813$; $F = 24.1027$; $p = .0000$), wobei sich das bekannte Muster zeigt: die neuen Lehrpläne werden insgesamt in den Grundschulen besser angenommen als in Gymnasien, Regel- und Gesamtschulen (vgl. Abb. 7).

Etwas geringer, aber immer noch bedeutsam ist die Einfluss der Schulgrösse ($\text{Eta}^2 = .0698$; $F = 20.0108$; $p = .0000$). Der Zusammenhang mit der generellen Einstellung zu den neuen Lehrplänen verläuft dabei nicht linear: am besten können kleine und kleinste Schuleinheiten umgehen mit der Implementation, während mittelgrosse Schulen mit 300-400 Schüler/-innen einen deutlich weniger einfachen Zugang gefunden haben. Ab 400 Schülern werden die Werte wieder positiver (vgl. Abb. 8).

⁸ Eta ist ein Mass für die Stärke eines bivariaten Zusammenhangs zwischen einer nominal- oder ordinalskalierten unabhängigen und einer metrisch skalierten abhängigen Variable und variiert zwischen 0 und 1.

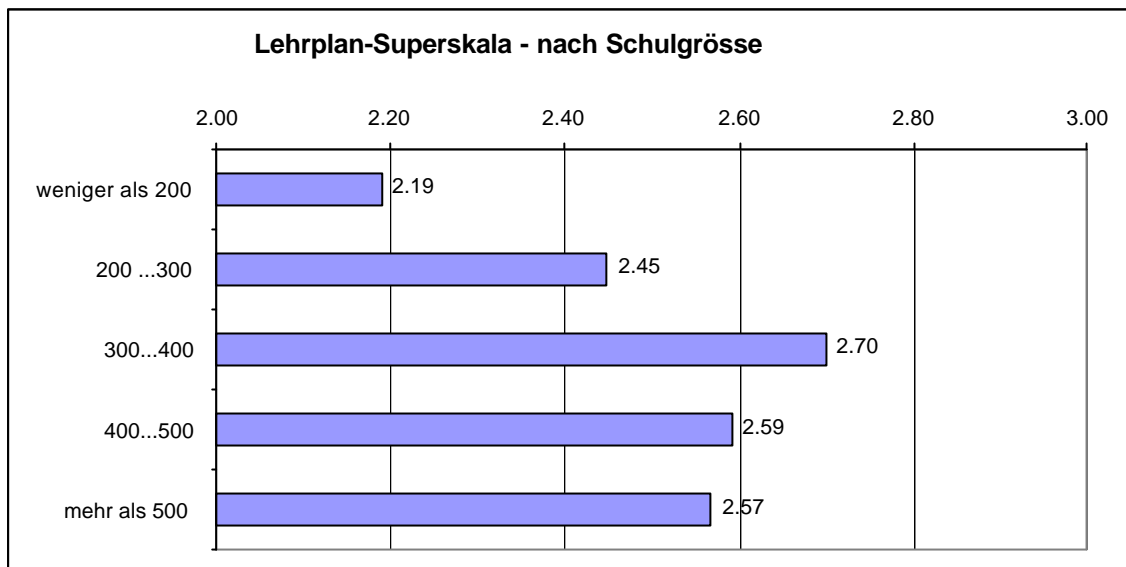


Abb. 8 Superskala „Lehrplan“, ausgewertet nach Schulgrösse. Antwortformat von 1 bis 6.

Einfacher zu interpretieren ist der Einfluss des Dienstalters der Lehrpersonen (vgl. Abb. 9), der zwar ebenfalls höchstsignifikant, aber deutlich weniger stark ist ($\eta^2 = .0251$; $F = 5.5359$; $p = .0000$).

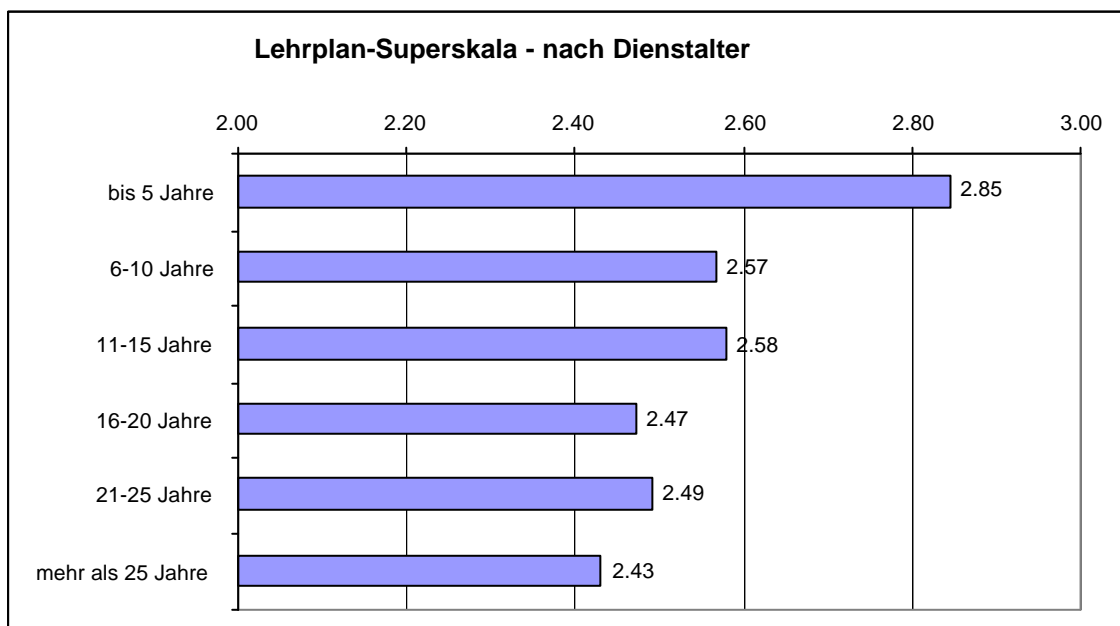


Abb. 9 Superskala „Lehrplan“, ausgewertet nach Dienstalter. Antwortformat von 1 bis 6.

Offenbar ist eine längere Lehrerschaft ein Vorteil bei der LPI. Während Junglehrer/-innen mit einem Dienstalter > 5 Jahre deutlich mehr Mühe haben mit dem neuen Lehrplan nimmt die positive Einstellung mit zunehmendem Dienstalter zu. Dies ist insofern ein interessanter Befund als gemeinhin bei jüngeren Lehrpersonen eine grössere Bereitschaft und Fähigkeit zur Innovation vermutet würde. Möglicherweise hängen die etwas weniger guten Werte aber einfach mit der zusätzlichen Belastung von Junglehrern durch den Berufseintritt zusammen.

5.2 Unterrichtsbezogene Aussagen

Eine Lehrplaninnovation und -implementation muss letztlich im Unterricht wirksam werden, wenn sie ihr Ziel, die Veränderung von Lernprozessen, erreichen will. Mit den neuen, kompetenzorientierten Lehrplänen verbindet sich auch zwingend eine gewisse Neuordnung des Unterrichts, namentlich im Bereich des fach- und stufenübergreifenden Lernens.

Die diesbezüglichen Ergebnisse stehen denn auch im Vordergrund beim Bericht der unterrichtsbezogenen Aussagen. Der Diskussion vorgehend, sei ein erster Eindruck formuliert: während das fachübergreifende Lehren und Lernen offenbar weitgehend Eingang gefunden hat in den Unterrichtsalltag, kann dies vom stufenübergreifenden Lernen (noch?) nicht behauptet werden. Doch betrachten wir vorerst die Ergebnisse der Reihe nach.

5.2.1 Fachübergreifendes Lehren und Lernen

Tab. 9 Skala Fachübergreifendes Lehren und Lernen: Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Frage (Item-Nummer im Fragebogen)	M	SD
Fächerübergreifender Unterricht kann im normalen schulischen Ablauf nicht realisiert werden. (#104) (-)	2.20	1.31
Fächerübergreifendes Arbeiten wird an meiner Schule in der Regel nicht praktiziert. (#99) (-)	2.28	1.31
Die Empfehlungen für die fächerübergreifenden Themen [...] werden nicht in die Planung des Unterrichts einbezogen. (#106) (-)	2.31	1.37
Projekte werden ausschliesslich in der Projektwoche durchgeführt. (#102)(-)	2.40	1.50
Es gibt in unserer Schule vereinbarte Zielstellungen, die von allen Lehrern im Unterricht berücksichtigt werden. (#128)	2.45	1.18
Fächerübergreifendes Arbeiten muss sich auf die Vermittlung der fächerübergreifenden Themen beschränken. (#105) (-)	2.65	1.44
Fächerübergreifende Themenstellungen werden innerhalb des Kollegiums aufeinander abgestimmt. (#127)	2.79	1.24
Die Behandlung von Lehrplaninhalten bzw. Themen im Unterricht wird zwischen den Fächern abgestimmt. (#147)	2.86	1.21
Der Unterricht der verschiedenen Fächer folgt gemeinsamen Intentionen. (#126)	2.93	1.11
Themen und Inhalte werden auf der Grundlage fächerübergreifender Abstimmung im Unterricht mehrerer Fächer bearbeitet. (#103)	3.02	1.39
Skalenmittelwert	2.58	.79

Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu). Achtung: bei dieser Skala mussten besonders viele Items umgepolt werden! Beispiel #102: der tiefe Wert von $M = 2.40$ bedeutet, dass Projekte eben durchaus nicht nur in Projektwochen durchgeführt werden.

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .80

Die durchschnittliche Zustimmung bei der Einschätzung der neuen Lehrpläne liegt, wie oben berichtet, bei $M = 2.54$ ($SD = .64$). Die Resultate zum fachübergreifenden Lernen fügen sich mit einem Mittelwert von $M = 2.58$ ($SD = .79$). relativ nahtlos in dieses Bild ein. Die hohen Standardabweichungen bei vielen Einzelitems weisen aber darauf hin, dass offensichtlich die Meinungen und auch die praktische Umsetzung auffallend weit auseinandergehen (vgl. z.B. #102).

Die Lehrpersonen bejahen ausgeprägt, dass der fächerübergreifende Unterricht einen festen Platz hat in der Planung und Durchführung des schulischen Alltags. Dabei werden die Empfehlungen des Lehrplans bei der Themenwahl weitgehend berücksichtigt. Während also entlang von konkreten Themen durchaus schon fachübergreifend unterrichtet wird, ist die umfassende Abstimmung von Unterrichtsthemen und -zielen über die Fachgrenzen hinaus noch nicht so weit vorangeschritten.

Tab. 10 Skala fachübergreifendes Lernen, nach Schulart ausgewertet.

Schulart	N	M	SD
Grundschule	340	2.15	.66
Regelschule	572	2.70	.77
Gymnasium	307	2.84	.77
Gesamtschule	16	2.62	.78
Förderschule	90	2.60	.84
Total	1325	2.58	.79

Bedeutsame Unterschiede ergeben sich bei einer Auswertung nach Schulart ($\eta^2 = .1123$; $F = 41.7531$; $p = .0000$). Die Grundschulen heben sich mit ihren Kennwerten klar ab von den anderen Schularten: sie befürworten fachübergreifendes Lernen sehr ausgeprägt und setzen es auch im Schulalltag um. Dies fällt in den Regel-, Förder- und Gesamtschulen offensichtlich etwas weniger einfach. Am schwierigsten scheint dies aber den Gymnasien zu fallen (vgl. Tab. 10 und Abb. 10).

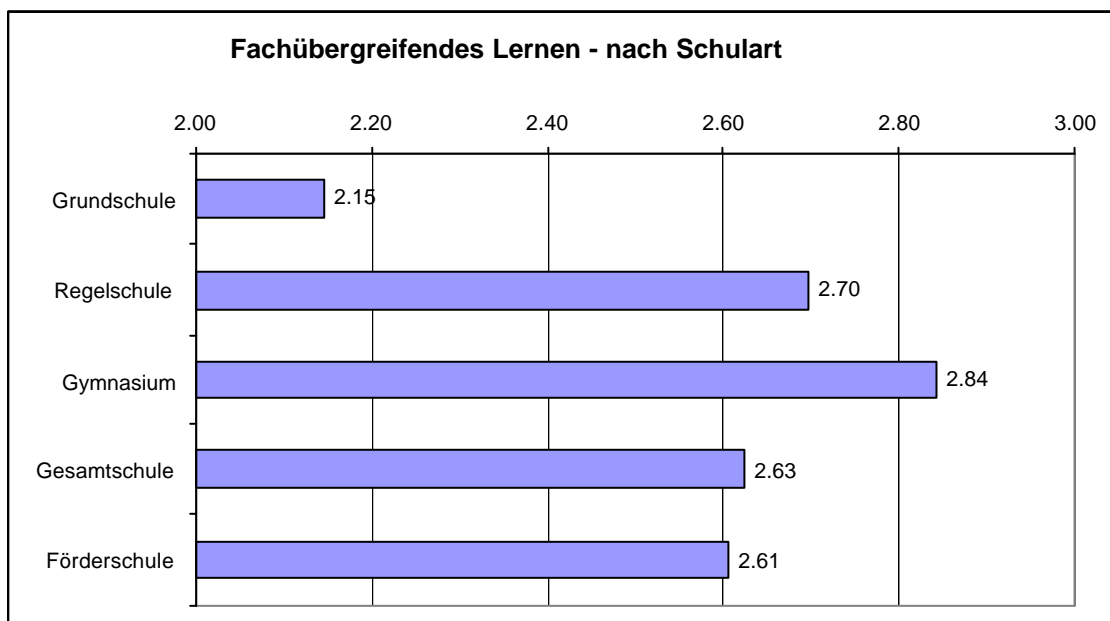


Abb. 10 Skala „fachübergreifendes Lernen“, nach Schulart. Antwortformat von 1 bis 6.

Auch die Schulgrösse scheint die Möglichkeiten zum fächerübergreifenden Arbeiten zu beeinflussen ($\eta^2 = .0709$; $F = 24.6301$; $p = .0000$). Jedenfalls berichten Lehrpersonen aus kleineren Schulen wesentlich positiver über diesbezügliche Erfahrungen als solche aus grossen Schulen. Allerdings hängt dieser Effekt auch

damit zusammen, dass solche kleinen Schulen bei den Grundschulen häufiger zu finden sind als etwa bei den Gymnasien.

Wenn man die Variable Dienstalter mit berücksichtigt, zeigt sich der bekannte Effekt: erfahrene Lehrpersonen haben auch mit diesem Aspekt der Lehrplaninnovation weniger Mühe und unterrichten häufiger fächerübergreifend (ohne Tab. oder Abb.).

5.2.2 Stufenübergreifendes Lernen

Tab. 11 Kurzskala „stufenübergreifendes Lernen“

Frage (Item-Nummer im Fragebogen)	M	SD
Klassenstufenübergreifender Unterricht bietet besondere Chancen zur Förderung der Schüler unter sozialen Aspekten. (#109)	3.23	1.53
Altersgemischtes Lernen halte ich für eine überholte Form des Unterrichts. (#108) (-)	3.59	1.76
Klassenstufenübergreifender Unterricht ermöglicht Wissensvermittlung entsprechend der Zielstellungen im Lehrplan. (#110)	3.84	1.48
Skalenmittelwert	3.55	1.32

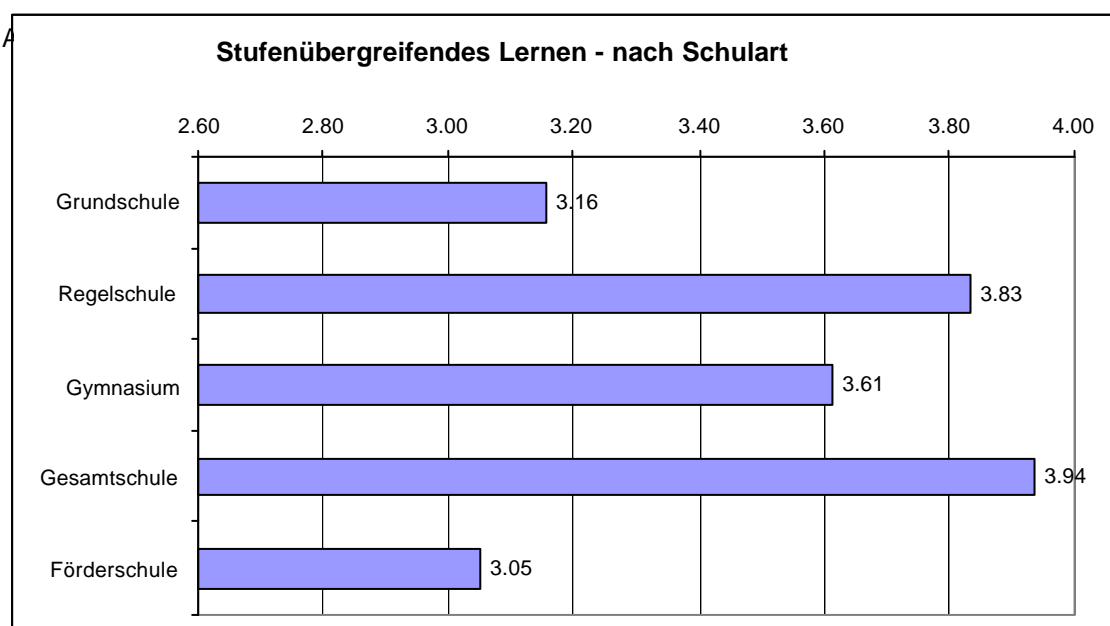
Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .75

Im Vergleich zum fächerübergreifenden Lernen findet das stufenübergreifende Lernen noch relativ wenig Akzeptanz. Der Mittelwert von $M = 3.55$ liegt sogar leicht im negativen Bereich. Diese Einschätzungen variieren allerdings, wie Abb. 11 entnommen werden kann, wiederum signifikant nach Schulart.

Während in Förderschulen und Grundschulen insgesamt eine positive Resonanz festzustellen ist, werden solche Unterrichtsformen in den Gymnasien knapp und in den Regel- und Gesamtschulen deutlicher abgelehnt.

Hier wie anderswo macht sich allerdings der Umstand einer extrem hohen Streuung bemerkbar. Mehr als bei fast allen anderen Skalen gehen die Meinungen weit auseinander, auch innerhalb derselben Schulart. Die Meinungen sind also noch nicht gemacht und von einer einheitlichen Bewertung der Chancen stufenübergreifenden Lernens ist man noch weit entfernt.



Wenn man die Schulgrösse vergleichend heranzieht, sind es wiederum die kleinen Schulen mit Schülerzahlen unter 200, die sich besonders ausgeprägt für stufenübergreifendes Lernen aussprechen ($M = 3.05$; $SD = 1.37$). Auch hier dürften teilweise überlagernde Effekte mit der Schulart vorliegen, denn Grund- und Förderschulen gehören überdurchschnittlich häufig dem Typus kleiner Schulen an.

Während die eben berichtete Skala subjektive Einschätzungen enthält, wurde mit Item #107 die Frage nach der tatsächlichen Praxis gestellt: „An meiner Schule wird klassenstufenübergreifender Unterricht praktiziert“. Hier zeigt sich nun, dass zwischen allgemeiner Einstellung und konkreter Umsetzung noch ein grosser Graben besteht (ohne Abb.). Aufgrund des Mittelwertes $M = 4.84$ ($SD = 1.69$) muss davon ausgegangen werden, dass in Tat und Wahrheit noch kaum stufenübergreifend unterrichtet wird. Am ehesten ist dies noch in Förderschulen ($M = 4.05$; $SD = 1.89$) der Fall, aber auch dieser Wert liegt noch deutlich im negativen Bereich. In Folgeuntersuchungen müssten dazu detaillierte Fragen nach der Art und Häufigkeit dieses Unterrichts gestellt werden, um diesen Befund besser interpretieren zu können.

5.2.3 Verhältnis Lehrperson-Schüler/-in

Gemäss Befunden in der Unterrichtsforschung ist neben der fachlichen Kompetenz der Lehrperson auch ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis zentral. Im Wissen darum, dass gerade in diesem Bereich selbstreflexive Daten nur von beschränkter Objektivität sind, haben wir trotzdem eine entsprechende Kurzskala eingesetzt (vgl. Tab. 12). Weitere Informationen zu diesem pädagogischen Verhältnis finden sich im Kap. 5.4.

Tab. 12 Skala "Lehrer-Schüler-Verhältnis": Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichung

Frage (Item-Nummer im Fragebogen)	M	SD
Als Lehrer fühle ich mich für jeden Schüler verantwortlich. (#66)	1.50	.75
Ich bin als Lehrer ein Partner der Schüler. (#64)	1.75	.80
Schüler erhalten von mir entscheidende Impulse für ihre weitere Entwicklung. (#65)	1.97	.79
Skalenmittelwert	1.74	.62

Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .72

Die Ergebnisse sind in der Tat aufschlussreich. Dabei ist weniger das selbstdeklariert partnerschaftlich-verantwortungsbewusste Verhältnis zum Schüler ($M = 1.74$; $SD = .62$) von Interesse, denn das war zu erwarten. Überraschend kommen eher die ausgesprochen bedeutsamen Unterschiede zwischen den Schularten ($\text{Eta}^2 = .1267$; $F = 46.5147$; $p = .0000$). Grundschullehrer/-innen bewerten ihre Beziehung zu den Schüler/-innen ausgeprägter als partnerschaftlich als in den anderen Schularten, insbesondere als in den Regelschulen und Gymnasien. Zu berücksichtigen ist hier, dass auch deren Werte mit $M < 2.00$ noch überaus zustimmend sind.

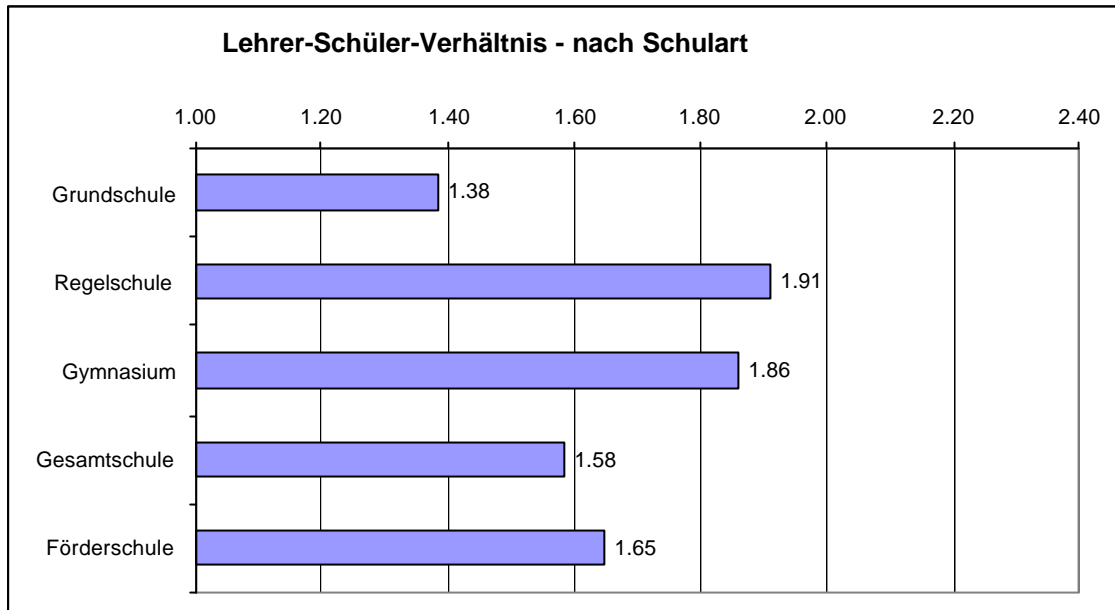


Abb. 12 Kurzskala „Lehrer-Schüler-Verhältnis“, nach Schulart. Antwortformat 1-6.

Die Variable Dienstalter hingegen beeinflusst dieses selbstdeklarierte Rollenverständnis nicht in einem statistisch signifikanten Ausmass.

5.2.4 Einstellung zu Leistungskontrollen

Eine weitere unterrichtsrelevante Dimension ist die Einstellung zu mündlichen und schriftlichen Leistungskontrollen. U.a. wurden den den Lehrpersonen folgende Fragen vorgelegt:

Tab. 13 Skala „Leistungskontrollen“: Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.

Frage (Item-Nummer im Fragebogen)	M	SD
Prüfungen sind sinnvolle und wichtige Gelegenheiten zur Leistungsfeststellung. (#118)	2.08	1.24
Mündliche Leistungskontrollen sind wichtig, um die Schüler zu motivieren. (#120)	2.28	1.14
Leistungen über Klassenarbeiten zu ermitteln ist die objektivste Methode. (#119)	2.95	1.31
Skalenmittelwert	2.71	.95

Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .58

Die Ergebnisse sind relativ komplementär mit denjenigen zum pädagogischen Verhältnis unter 5.2.3. Erwartbar war die grundsätzliche Zustimmung (vgl. Tab. 13) zum Instrument der Leistungskontrolle, denn dieses ist noch immer zentraler Bestandteil des Schulwesens. Aufschlussreicher erscheint auch hier der Zusammenhang mit der Schulart ($\eta^2 = .0392$; $F = 13.2701$; $p = .0000$), der zwar vom Ausmass her nicht sehr ausgeprägt, statistisch aber höchstsignifikant ausfällt (ohne Abb.).

Die Regelschule ($M = 2.30$; $SD = .83$) und das Gymnasium ($M = 2.36$; $SD = .81$), die beim Lehrer-Schüler-Verhältnis weniger deutlich auf ein partnerschaftliches Verhältnis setzen weisen nun folgerichtig bei der Zustimmung zu Leistungskontrollen höhere Werte auf. Diese betragen für die Grundschule $M = 2.68$ ($SD = 1.01$), Förderschule $M = 2.71$ ($SD = .94$) und für die Gesamtschule $M = 2.83$ ($SD =$

1.14). Es sind denn auch konsequenterweise die Gesamtschullehrer, die der Aussage „Es ist wichtig, dem Schüler Zensuren zu kommentieren“ (#122) am deutlichsten zustimmen ($M = 1.06$; $SD .25$).

Die Variable Dienalter streut zwar ebenfalls schwach, aber die Ergebnisse sind in sich wenig konsistent und kaum interpretierbar.

5.3 Schulbezogene Aussagen

Weiter oben (vgl. Kap. 3.1) wurde die Bedeutsamkeit von schulinternen Randbedingungen bei der Implementation neuer Lehrpläne betont. Wir haben im Rahmen unserer Erhebung folgende schulischen Gestaltungsdimensionen berücksichtigt: Kooperation, Kommunikation, Schulleitung und Organisationsentwicklung. Die Kennwerte zu diesen Skalen werden in der Folge berichtet.

In Abb. 13 werden zunächst die Skalenmittelwerte im Vergleich dargestellt. Daraus wird ersichtlich, dass sich alle Parameter in einem positiven Bereich von $2.0 < M < 3.0$ bewegen. Allerdings ist das Ausmass der positiven Wertung unterschiedlich. Am positivsten eingeschätzt wird die Schulleitung, gefolgt von den Werten für Schulklima und Organisationsentwicklung. Nicht ganz so günstig sind die Eckdaten für das Kommunikations-, das Kooperationsverhalten und das Informationswesen.

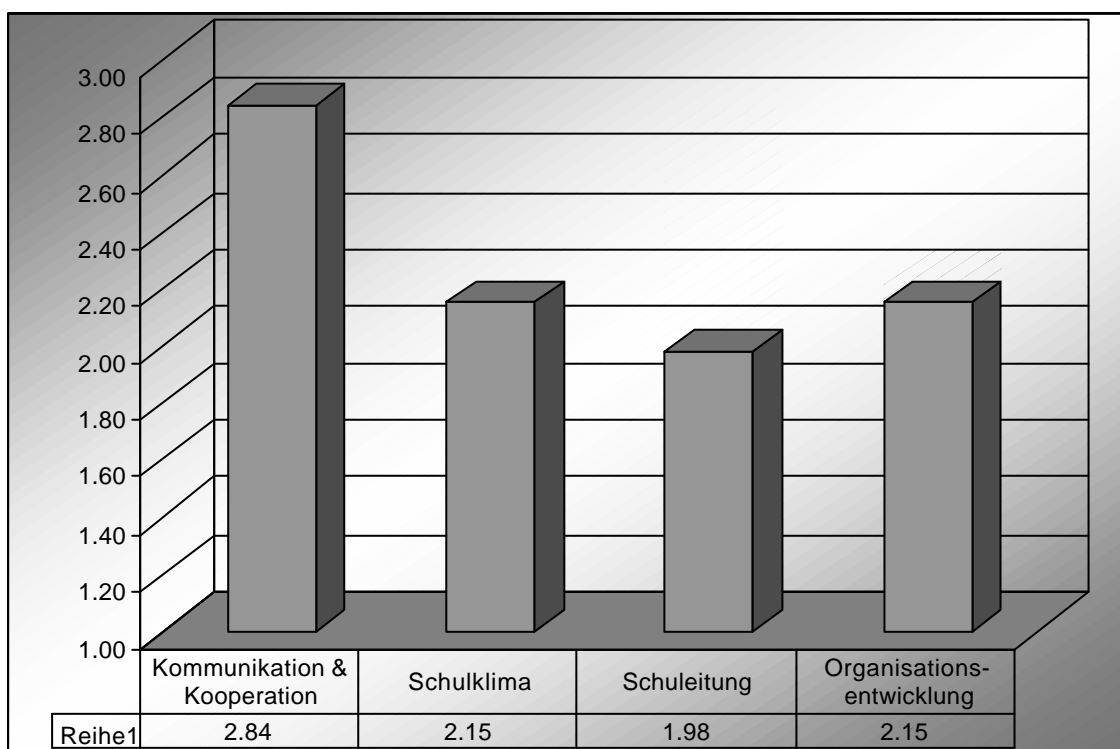


Abb. 13 Skalenübersicht "schulbezogene Aussagen". Antwortformat von 1 bis 6.

5.3.1 Kommunikation und Kooperation

Es gilt zu unterscheiden zwischen einer eher ‚technischen‘ Seite von Kommunikation (bei Watzlawick: die Inhaltsebene) und den eher klimatischen Aspekten (respektive: der Beziehungsebene). Während die Ergebnisse zum Schulklima unten

vorgestellt werden, geht es hier zunächst um den Informationsaustausch und das Kooperationsverhalten im Kollegium.

Wenn man Tab. 14 betrachtet, kann man an der Reihung der einzelnen Items ablesen, welche Kommunikations- und Kooperationsformen häufiger sind und welche weniger. Demnach ...

- fließt die Arbeit der Fachkonferenzen und Jahrgangsteams regelmässig ins Kollegium zurück
- werden pädagogische Themen vergleichsweise häufig in Lehrerkonferenzen besprochen
- berichten Lehrer ihren Kollegen/-innen über ihre Fortbildungserfahrungen.

Im Gegensatz dazu sind Treffen zur Bearbeitung schulischer Aufgaben ausserhalb verpflichtender Anlässe bereits deutlich seltener. Dies trifft auch zu für die hier besonders interessierende und eigentlich unabdingbare fachübergreifende Abstimmung von Lehrplaninhalten (#127, 147, 126).

Sehr selten scheint nach wie vor das wechselseitige Hospitieren im Unterricht vorzukommen. Auch der kollegiale Informationsaustausch über eine entsprechende Tafel im Lehrerzimmer funktioniert in der Minderzahl der Schulen.

Tab. 14 Skala "Kommunikation & Kooperation": Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.

Frage (Item-Nummer im Fragebogen)	M	SD
Die Lehrer in unserer Schule sind über die Arbeit der Fachkonferenzen/ Jahrgangsteams informiert. (#140)	2.23	1.23
In Lehrerkonferenzen werden häufig fachliche und pädagogische Themen besprochen. (#145)	2.25	1.22
Lehrer berichten innerhalb der Schule über Inhalte und Erfahrungen von Fortbildungen. (#144)	2.35	1.20
Gemeinsame Reflexion von Unterricht gehört zum schulischen Alltag. (#114)	2.43	1.25
Es gibt in unserer Schule vereinbarte Zielstellungen, die von allen Lehrern im Unterricht berücksichtigt werden. (#128)	2.45	1.18
Ergebnisse des Unterrichts werden innerhalb der Schule nicht vorgestellt. (#142) (-)	2.54	1.48
In die Planung neuer Vorhaben werden nicht alle Lehrer einbezogen. (#129) (-)	2.69	1.58
Es gibt Treffen zur Bearbeitung schulischer Aufgabenstellungen ausserhalb der verpflichtenden Anlässe (z.B. Lernwerkstatt, Arbeitsgruppen, Team). (#139)	2.74	1.60
Fächerübergreifende Themenstellungen werden innerhalb des Kollegiums aufeinander abgestimmt. (#127)	2.79	1.24
Die Behandlung von Lehrplaninhalten bzw. Themen im Unterricht wird zwischen den Fächern abgestimmt. (#147)	2.86	1.21
Der Unterricht der verschiedenen Fächer folgt gemeinsamen Intentionen. (#126)	2.93	1.11
Eine Informationstafel im Lehrerzimmer enthält inhaltliche Informationen zu schulischen Vorhaben einzelner Kollegen. (#141)	3.62	1.82
Lehrer hospitieren gegenseitig im Unterricht. (#143)	4.77	1.32
Skalenmittelwert	2.84	.74

Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .82

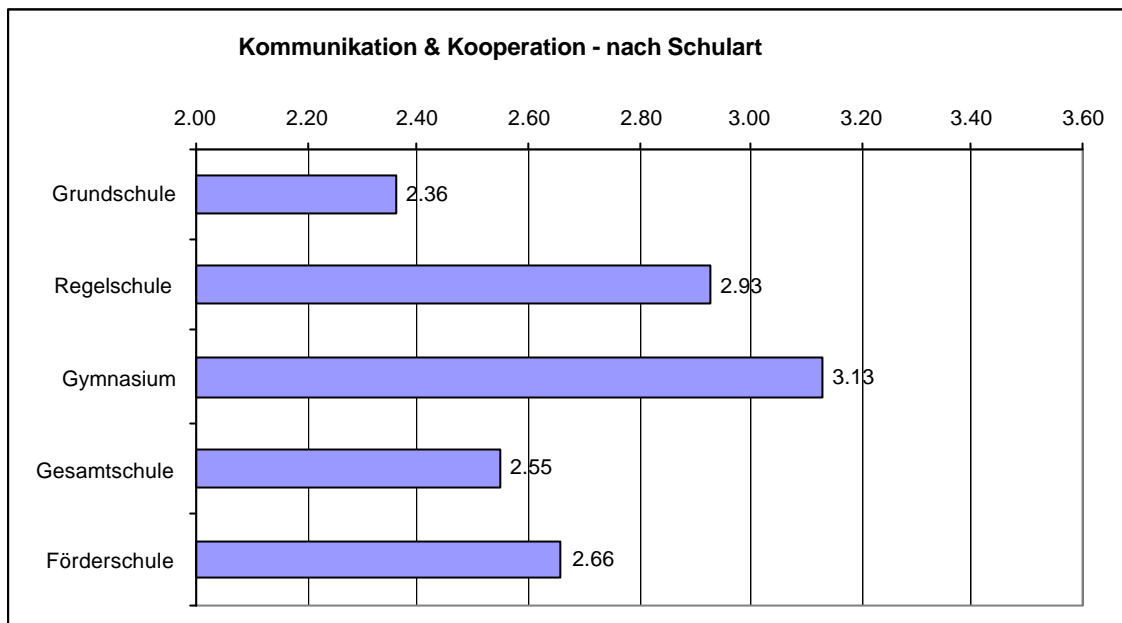


Abb. 14 Skala „Kommunikation & Kooperation“, nach Schulart. Antwortformat 1-6.

Die Unterschiede nach Schulart sind sehr bedeutend ($\eta^2 = .1461$; $F = 56.1295$; $p = .0000$). Allen voran die Grundschulen, aber auch noch die Gesamt- und Förderschulen pflegen einen deutlich engeren Kommunikations- und Kooperationsstil als Regelschulen und Gymnasien.

Besonders deutlich wird dies bei Item #139 (ohne Abb.). „Treffen zur Bearbeitung schulischer Aufgabenstellungen ausserhalb der verpflichtenden Anlässe“ finden in Gesamtschulen ($M = 1.56$; $SD = 1.09$) und Grundschulen ($M = 1.99$; $SD = 1.09$) viel häufiger statt als etwa in Regelschulen ($M = 2.96$; $SD = 1.60$) und Gymnasien ($M = 3.36$; $SD = 1.71$). Die hohe Varianz bei den beiden letzten Subpopulationen weist darauf hin, dass hier eine sehr uneinheitliche Praxis gepflegt wird.

Ein ausgeprägter und erwartbarer Zusammenhang besteht auch hier wieder mit zur Schulgrösse. In kleineren Einheiten bestehen engere Kommunikations- und Kooperationsverhältnisse als in grossen Schulen (ohne Tab./Abb.).

5.3.2 Schulklima

Tab. 15 Skala „Schulklima“: Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.

Frage (Item-Nummer im Fragebogen)	M	SD
Die Zielstellungen unserer Schule sind mir weitgehend klar. (#59)	1.71	.76
Ich komme mit meinen Kollegen gut aus. (#50)	1.72	.70
Ich bin mit meinem Einsatz im Unterricht (Verteilung der Stunden bzw. Fächer) zufrieden. (#51)	2.01	1.13
Ich freue mich auf/ über meine Arbeit. (#56)	2.08	.98
Lehrer sprechen sich untereinander über schulische Fragen ab. (#54)	2.09	.90
Die Lehrer an meiner Schule kommen gut miteinander aus. (#53)	2.23	.91
Ich habe als einzelner Lehrer Einfluss auf die Arbeit an der Schule. (#49)	2.65	1.26
Mit den Bedingungen an meiner Schule bin ich zufrieden. (#58)	2.68	1.29
Skalenmittelwert	2.15	.60

Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .74

Während die soeben berichtete Dimension eher die strukturelle Seite von Schule beleuchtet, umfassen die zur Skala Schulklima zusammengefassten Fragen die eher kulturelle Seite. Aspekte des persönlichen Wohlbefindens werden im Kapitel 6 noch sehr ausführlich dargestellt werden. Hier stehen die eher schulbezogenen Aussagen im Vordergrund.

Zunächst fällt auf dass der Skalenmittelwert von $M = 2.15$ doch deutlich günstiger liegt als derjenige bei der Kommunikationsskala. Insgesamt fallen die schulklima-bezogenen Aussagen also recht positiv aus, auch wenn hier direkte Quervergleiche zu anderen Untersuchungen fehlen. Das Einvernehmen im Kollegium wird als gut beschrieben, man ist in weit überwiegender Masse mit dem Einsatz im Unterricht zufrieden und freut sich über seine Arbeit. Nicht ganz so hoch ist vergleichsweise die Zufriedenheit mit den Bedingungen an der Schule, wobei hier - wie wir vermuten - die wiederum eher strukturellen Rahmenbedingungen gemeint sind; dies wäre konsistent mit dem Antwortverhalten unter 5.3.1.

Die Differenzen nach Schulart laufen ebenfalls parallel zu denjenigen unter 5.3.1; sie sind absolut betrachtet allerdings nicht ganz so ausgeprägt ($\eta^2 = .1023$; $F = 34.0111$; $p = .0000$)(vgl. Abb. 15). Auch hier heben sich die Grundschulen und Gesamtschulen deutlich ab, während das Schulklima von Lehrpersonen an Regelschulen und Gymnasien zwar insgesamt auch als positiv erlebt wird, aber eben nicht so ausgeprägt.

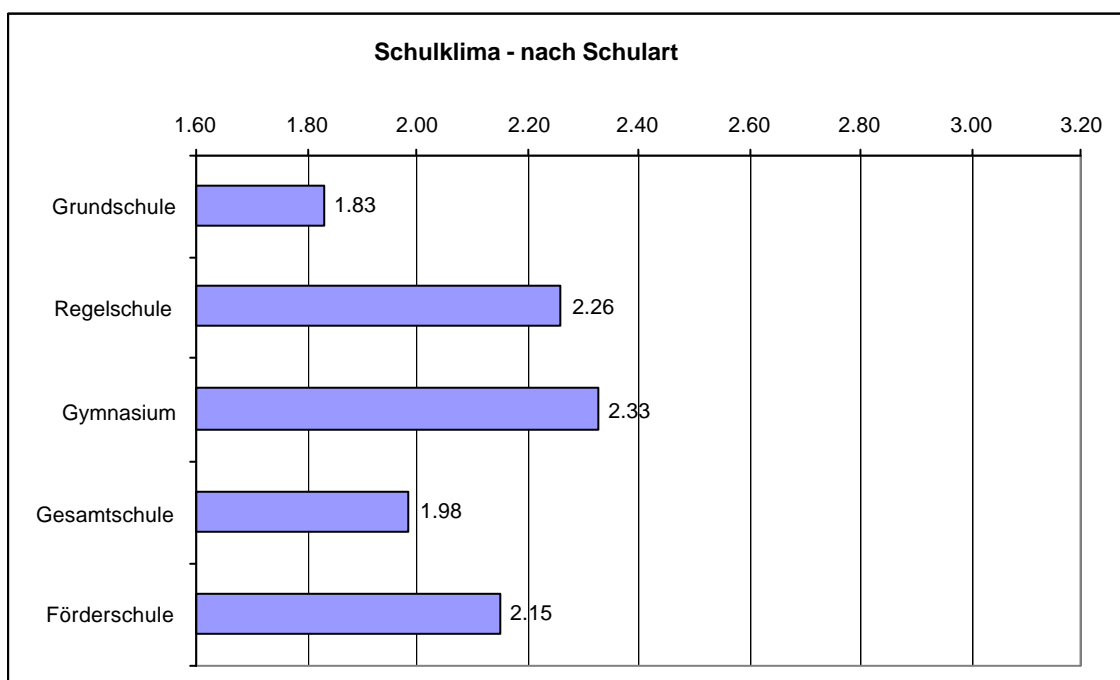


Abb. 15 Skala "Schulklima", nach Schulart. Antwortformat 1 bis 6.

Auch bei der Schulgröße das bekannte Bild: am wohlsten fühlen sich die Lehrpersonen in Einheiten mit weniger als 200 Schülern ($M = 1.84$; $SD = .56$). In Schulen mit mehr als 300 Schülern wird dann das Klima etwas weniger positiv erlebt ($M > 2.25$).

5.3.3 Schulleitung

Unter den schulbezogenen Skalen weist jene zur Schulleitung die günstigsten Werte auf. Dies hat bei der Auswertung der Daten Anlass gegeben zu Befürchtungen im Hinblick darauf, ob die Erhebungssituation den Lehrpersonen eine freie Meinungsäusserung ermöglichte oder ob sie - zu recht oder zu unrecht - eine gewisse Kontrolle durch die Schulleitung⁹ befürchteten. Dies würde sicherlich zu einem gewissen Bias im Antwortverhalten in Richtung erwünschte Antworten führen. Wenngleich die vorliegenden Daten eine abschliessende Beurteilung dieses Sachverhaltens nicht ermöglichen, wäre mit einer solchen These die schulartsspezifische Variabilität schwer zu vereinbaren; wir finden nämlich in diesem Bereich die bekannten Antworttendenzen wie bei anderen schulspezifischen Skalen wieder, bei denen diese Bias-Vermutung wenig naheliegt.

Wenn wir die Daten zum Nennwert nehmen, dann beschreiben sie eine Schulleitung, die ihren Aufgaben mit Engagement und Kompetenz nachkommt. Wie auch immer die Schulleitung von aussen wahrgenommen wird - sie geniesst intern eine sehr hohe Akzeptanz.

Tab. 16 Skala "Schulleitung": Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.

Frage (Item-Nummer im Fragebogen)	M	SD
Die Schulleitung beteiligt sich aktiv an Entwicklungsprozessen innerhalb der Schule. (#154)	1.76	.91
Die Schulleitung meiner Schule wird von den meisten Lehrern akzeptiert. (#152)	1.86	.96
Meine Schulleitung führt die Schule professionell. (#153)	2.08	1.03
Die Tätigkeit der Schulleitung ist für mich transparent. (#155)	2.24	1.16
Skalenmittelwert	1.98	.88

Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .88

Bei den schulartsspezifischen Unterschieden ($\eta^2 = .0802$; $F = 26.9067$; $p = .0000$) zeigt sich das bekannte Bild: Die Grundschule ($M = 1.62$; $SD = .71$) und die Gesamtschule ($M = 1.62$; $SD = .85$) wird die Schulleitung deutlich besser wahrgenommen als etwa in der Regelschule ($M = 2.00$; $SD = .88$) oder im Gymnasium ($M = 2.31$; $SD = .87$).

Ein relativ linearer Effekt ist auch für die Schulgrösse nachweisbar ($\eta^2 = .0486$; $F = 15.5661$; $p = .0000$). Je grösser die Schule, desto schwieriger wird es offensichtlich für die Schulleitung. Während in Einheiten mit weniger als 200 Schüler/-innen der entsprechende Wert $M = 1.72$ ($SD = .74$) beträgt, sinkt er sukzessive bis zu einem $M = 2.23$ ($SD = .86$) bei Schulen mit mehr als 500 Schüler/-innen.

5.3.4 Organisationsentwicklung

Während die drei bisher berichteten schulbezogenen Subskalen eher die synchrone Aspekte der Schule umfassten, zielt die Skala Organisationsentwicklung auf

⁹ Die Erhebung war so angelegt, dass ein unabhängiges Beantworten gewährleistet sein sollte. Trotzdem wurde in einigen Schulen der Fragebogen in unverschlossenen Briefumschlägen eingesammelt, was theoretisch (und trotz Anonymisierung) Rückschlüsse zumindest nicht verunmöglicht hätte. Eine gesonderte Analyse der in verschlossenen Umschlägen retournierten Fragebogen ergab allerdings übereinstimmende Werte, sodass wir trotzdem davon ausgehen, über unverfälschte Daten zu verfügen.

diachrone, prozessorientierte Aspekte, auf die Innovativität und Entwicklungsorientierung in der Schule also.

Tab. 17 Skala "Organisationsentwicklung": Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichung.

Frage (Item-Nummer im Fragebogen)	M	SD
Die Zielstellungen unserer Schule sind mir weitgehend klar. (#59)	1.71	.76
Die Planung von Erneuerung und Entwicklung an meiner Schule erfolgt eher zufällig. (#62) (-)	2.05	1.24
Die Lehrer meiner Schule bemühen sich um Erneuerung und Entwicklung. (#60)	2.17	.93
Viele Lehrer beteiligen sich aktiv an Vorhaben bzw. Veränderungen innerhalb Schule. (#61)	2.39	1.06
Es gibt in unserer Schule vereinbarte Zielstellungen, die von allen Lehrern im Unterricht berücksichtigt werden. (#128)	2.45	1.18
Skalenmittelwert	2.15	.78

Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .79

Voraussetzung für Entwicklungsarbeit ist die Kenntnis der bisher gültigen Ziele einer Schule. Diese Voraussetzung scheint weitgehend erfüllt (vgl. #59). Die Lehrpersonen geben an, dass ihnen diese Ziele klar sind (M = 1.71). Auf die Frage, ob die Kollegen diese Ziele im Unterricht auch berücksichtigen würden, fällt die Antwort dann bereits vorsichtiger aus (M = 2.45, bei einer hohen SD von 1.18). Hier öffnet sich eine aus anderen Untersuchungen bekannte Schere zwischen Anspruch und Wirklichkeit: je handlungsnäher die Frage gestellt wird, desto geringer fällt die Zustimmung aus.

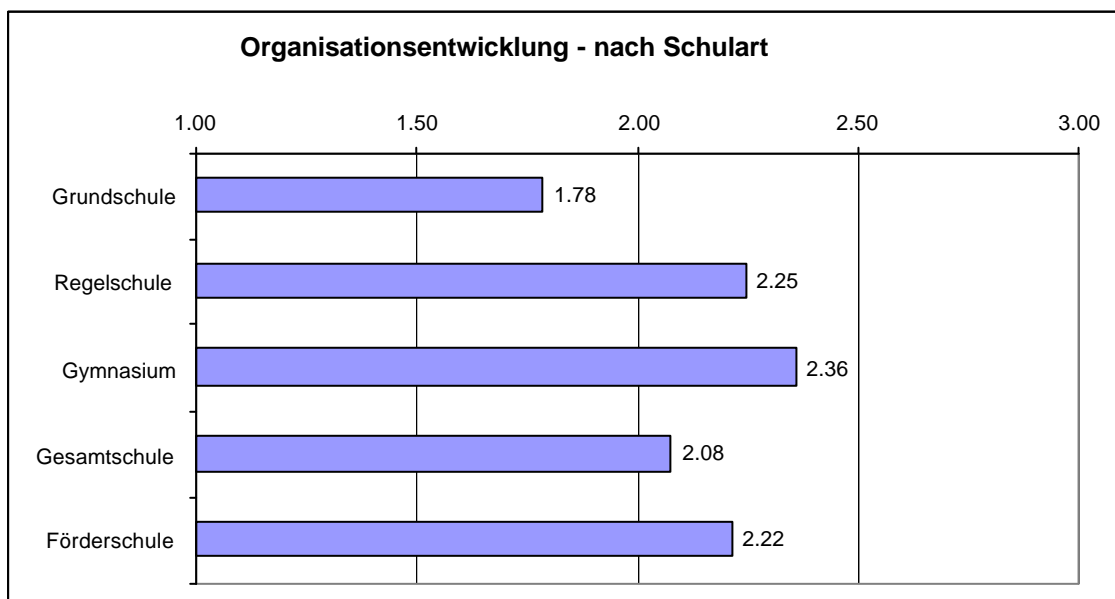


Abb. 16 Skala „Organisationsentwicklung“, nach Schulart. Antwortformat von 1 bis 6.

Im Hinblick auf schulartspezifische Unterschiede bietet sich das bekannte Bild mit deutlich besseren Werten für die Grundschule. Auf weitere Erläuterungen können wir deshalb an dieser Stelle verzichten.

5.4 Personenbezogene Aussagen

Die Humanressourcen sind - auch in Bildungseinrichtungen - wertvoll und knapp. Die regulären Aufgaben belasten die Lehrpersonen heute mehr als früher. Neure Arbeitszeituntersuchungen weisen auch darauf hin, dass die Gesamtarbeitszeit von Lehrpersonen höher liegt als bisher angenommen. Der Erfolg von Schulreformen hängt somit auch davon ab, ob sich die Gesamtbelastung in Grenzen hält, wobei die effektive zeitliche Belastung nur ein Faktor unter mehreren ist. Als entscheidender erwiesen haben sich subjektive Belastungserfahrungen, die beispielsweise mit Überforderungs- oder Unsicherheitsgefühlen einhergehen können. Die Frage, wie sich solche Belastungserfahrungen im Verlaufe von Schulreformvorhaben verändern, ist empirisch noch wenig ausgelotet.

Eine Möglichkeit, subjektive Erfolgs- und Belastungserfahrungen zu erheben, stellt das Maslach Burnout Inventory¹⁰ dar. Es ist das international am breitesten eingesetzte Instrument zum Thema Burnout und liegt in einer deutschen Fassung vor. Diese von Barth¹¹ übersetzte Version gelangte denn auch bei unserer Erhebung zum Einsatz. Im Gegensatz zur Originalversion haben wir nicht ein siebenstufiges Antwortformat (0-6) verwendet, das nach Häufigkeiten fragt (von ‚nie‘ bis ‚täglich‘), sondern haben das aus den anderen Skalen bekannte sechsstufige Format beibehalten. Beim Vergleich mit den Werten anderer Untersuchungen muss dieser Umstand beachtet werden.

Das MBI betrachtet Burnout als spezifisches Phänomen eines Umfeldes, in welchem hohe Ziele, hohe Ideale und eine starke Motivation eine Tätigkeit am Menschen (in Spitälern, Sozialdiensten, Schulen usw.) kennzeichnen. Es misst drei Dimensionen: „*emotionale Erschöpfung* (das Gefühl, emotional ausgelaugt, verbraucht und am Ende der Kräfte zu sein), *Depersonalisation* (das Gefühl der Verhärtung und Abstumpfung gegenüber Menschen, der zwischenmenschlichen Gleichgültigkeit und der Behandlung mancher Klienten als blosse Objekte) und die *Wahrnehmung persönlicher Erfolge* im Beruf (das Gefühl, andere positiv zu beeinflussen, sich in die Klienten hineinversetzen zu können, nach der Arbeit aufgestellt zu sein, im Beruf wertvolle Dinge erreicht zu haben)“¹². Die Werte dieser drei Subskalen werden hier berichtet. Vergleiche nach Subgruppen werden wir nur auf der Basis einer Superskala Burnout darstellen (vgl. 5.4.4).

5.4.1 Emotionale Erschöpfung

In Ermangelung klarer externer Kriterien sind Aussagen dazu, ob ein Skalenmittelwert von $M = 4.69$ (vgl. Tab. 18) hoch oder niedrig liegt, schwierig. Sinnvoller scheint es zu sein, die einzelnen Items zu ihrem Nennwert zu nehmen. Während also das Gefühl, am Ende eines Schultages verbraucht zu sein ($M = 3.55$, $SD = 1.50$) oder im Lehrerberuf zu hart zu arbeiten ($M = 4.03$; $SD = 1.40$), recht verbreit-

¹⁰ Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

¹¹ Barth, A.-R. (1997). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe. S. 150ff.

¹² Stöckli, G. (1998). Wie ausgebrannt sind Schweizer Primarlehrkräfte? Von den meist unterschlagenen Problemen bei der Messung von "Burn Out". *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20, S. 242.

tet sind, hält sich die generelle Frustration durch den Beruf ($M = 5.22$; $SD = 1.08$) in Grenzen. Weitere Informationen sind der Tabelle zu entnehmen.

Tab. 18 Skala „Emotionale Erschöpfung“: Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichung.

Frage (Item-Nummer im Fragebogen)	M	SD
Ich fühle mich frustriert durch meinen Beruf. (#82)	5.22	1.08
Der direkte Umgang mit Kindern bedeutet für mich zu viel Stress. (#85)	5.16	1.11
Ich habe das Gefühl, bald am Ende meiner Kräfte zu sein. (#89)	5.10	1.16
Einen ganzen Tag mit Menschen zu arbeiten, ist wirklich eine Belastung für mich. (#75)	5.07	1.26
Ich fühle mich müde und matt, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe. (#72)	4.95	1.34
Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit. (#77)	4.91	1.31
Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt. (#70)	4.22	1.49
Ich habe das Gefühl, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite. (#83)	4.03	1.40
Ich fühle mich am Ende eines Schultages verbraucht. (#71)	3.55	1.50
Skalenmittelwert	4.69	.91

Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = 0.86

5.4.2 Depersonalisation

Im Vergleich zu Zuständen emotionaler Erschöpfung tauchen Gefühle der Depersonalisation deutlich weniger ausgeprägt auf. Die Abstumpfung gegen andere Menschen und die Behandlung von Schüler/-innen als unpersönliche Objekte ist dabei wiederum weniger häufig als beispielsweise das Gefühl, dass die Schüler einem die Schuld für ihre Schwierigkeiten zuschieben wollen (vgl. Tab. 19).

Tab. 19 Skala „Depersonalisation“: Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichung.

Frage (Item-Nummer im Fragebogen)	M	SD
Ich habe das Gefühl, dass ich manche Schülerinnen und Schüler so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären. (#74)	5.58	.83
Ich bin irgendwie abgestumpfter gegenüber Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite. (#79)	5.54	.89
Ich befürchte, dass mich dieser Beruf gefühlsmässig verhärtet. (#80)	5.39	1.02
Bei manchen Schülerinnen und Schülern ist es mir eigentlich ziemlich egal, was mit ihnen passiert. (#84)	5.17	1.18
Ich habe das Gefühl, dass mir manche Schülerinnen und Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten zuschieben wollen. (#91)	4.40	1.47
Skalenmittelwert	5.22	.75

Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .69

5.4.3 Persönliche Erfolge

Im Gegensatz zu den ersten beiden Subskalen stellt die Wahrnehmung persönlicher Erfolge quasi ein Korrektiv oder eine Ressource im Hinblick auf Burnout dar (vgl. Tab. 20). Am stärksten verbreitet ist das Gefühl, sich in die Schüler/-innen hineinversetzen zu können und sich bei der Arbeit mit Kindern erfüllt und aufgestellt zu fühlen. Im Vergleich dazu ist der ruhige und gelassene Umgang mit emotionalen Problemen für viele Lehrpersonen schwieriger. Auch hier kann in Ermangelung ei-

nes externen ‚cut off‘-Kriteriums keine Aussage gemacht werden zur absoluten Bedeutung solcher Werte.

Tab. 20 Skala „Persönliche Erfolge“: Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichung.

Frage (Item-Nummer im Fragebogen)	M	SD
Bei meiner Arbeit gehe ich mit emotionalen Problemen sehr ruhig und gelassen um. (#90)	2.96	1.18
Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schülerinnen und Schüler um. (#76)	2.79	.88
Ich fühle mich voller Energie. (#81)	2.78	1.10
Ich habe das Gefühl, dass ich das Leben anderer Menschen durch meine Arbeit positiv beeinflusse. (#78)	2.62	.96
Es fällt mir leicht, mit meinen Schülerinnen und Schülern eine entspannte Atmosphäre zu schaffen. (#86)	2.44	.98
Ich habe das Gefühl, viele wertvolle Dinge in diesem Beruf erreicht zu haben. (#88)	2.42	1.01
Ich fühle mich erfüllt und „aufgestellt“, wenn ich eng mit den Kindern zusammengearbeitet habe. (#87)	2.27	.98
Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schülerinnen und Schüler hineinversetzen. (#73)	2.25	.92
Skalenmittelwert	2.57	2.29

Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .82

5.4.4 Burnout (Superskala)

Eine relative Bedeutung erhalten diese Werte erst dadurch, dass man sie vergleicht mit anderen Stichprobenwerten. Dies soll hier zunächst nach Subgruppen dargestellt werden. Um einen Vergleich auch mit internationalen Studien zu ermöglichen, musste ein etwas veränderter Algorithmus¹³ zur Berechnung der Mittelwerte für die Superskala verwendet werden. Geringere Werte in Abb. 17 deuten auf ein geringes Ausmass an Burnout hin.

¹³ Burnout = ((Emotionale Erschöpfung/9) + (Depersonalisation/5) + (Persönliche Erfolge/8) + 10) / 6 * 7. (vgl. Barth 1997, 151). Die Division mit 6 und Multiplikation mit 7 gleicht die im Vgl. mit dem Original-MBI unterschiedlich gespreizte Antwortskala aus.

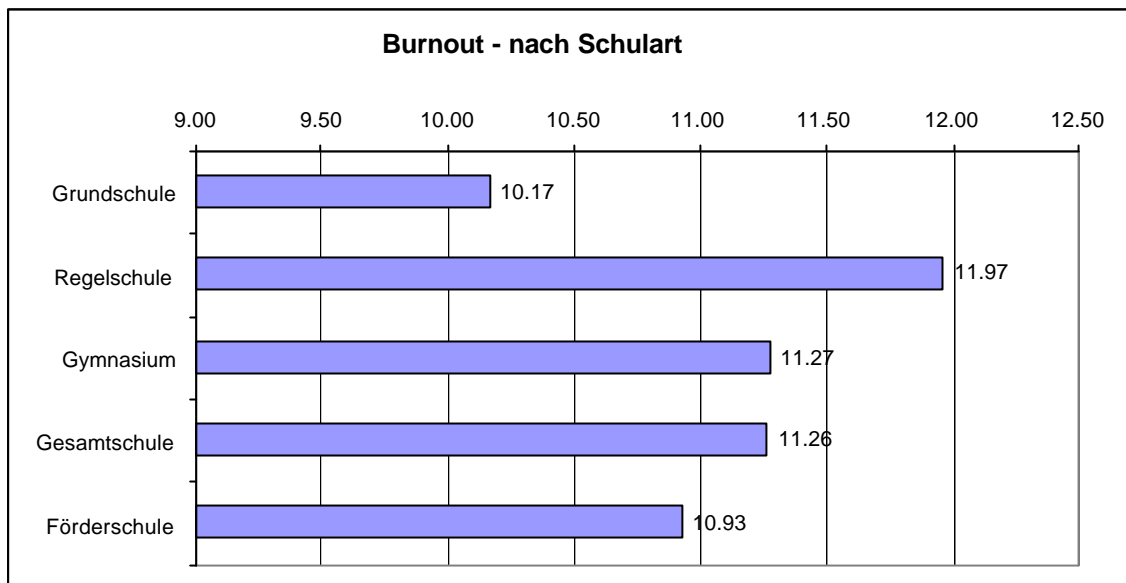


Abb. 17 Superskala „Burnout“, nach Schulart ausgewertet.

Den stärksten Effekt weist die Variable Schulart auf ($\eta^2 = .1071$; $F = 38.9561$; $p = .0000$). Aufgrund bisheriger Antworttendenzen stellt die Tatsache, dass die Grundschullehrer die niedrigsten Burnoutwerte ($M = 10.17$; $SD = 1.92$) ausweisen, keine Überraschung dar. Dahinter finden wir allerdings ein verändertes Bild.

Es sind diesmal nicht die Gymnasiallehrer, sondern die Regelschullehrer, die deutlich die höchsten Werte bei gleichzeitig grösster Varianz aufweisen ($M = 11.97$; $SD = 2.29$). Auch im Verhältnis von Förder- und Gesamtschulen hat ein Wechsel stattgefunden, indem nun die Förderschulen die leicht günstigeren Werte erreichen, während die Gesamtschulen sich in etwa auf gleichem Niveau wie die Gymnasien befinden.

Die Schulgrösse weist ebenfalls signifikante Zusammenhänge auf zu Burnout ($\eta^2 = .0837$; $F = 29.0094$; $p = .0000$). Im Gegensatz zur Schulart findet sich bei der Schulgrösse nun ein Bild, dass sich weitgehend deckt mit den Antworttendenzen bei den Lehrplan- und schulbezogenen Skalen (Abb. 18).

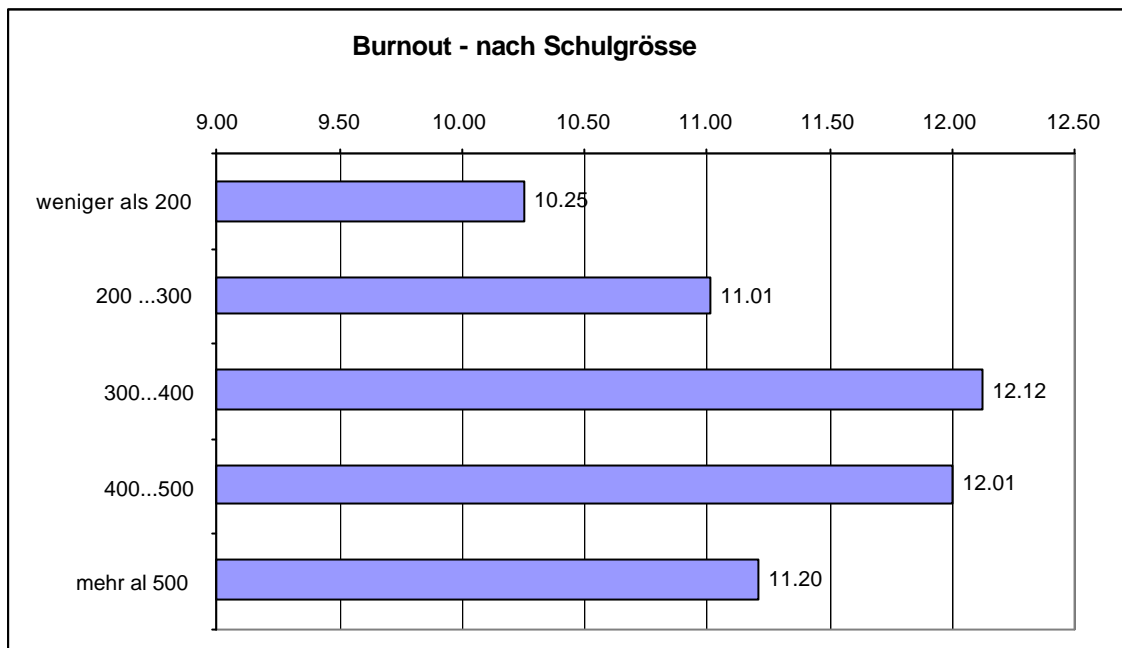


Abb. 18 Superskala "Burnout", nach Schulgrösse (Anzahl Schüler/-innen) ausgewertet.

Die günstigsten Werte weisen sehr kleine Einheiten auf. Die Burnout-Werte steigen bis zu einer Grösse von 300-400 Schülern an, um dann wieder langsam abzunehmen. Dieser Effekt findet sich auch dann, wenn man isoliert nur die Gymnasien oder nur die Regelschulen betrachtet.

Nur schwache Zusammenhänge bestehen überraschenderweise zwischen Dienstalter und Burnout ($\text{Eta}^2 = .0111$; $F = 2.8756$; $p = .0137$). Lediglich die Junglehrer mit weniger als 5 Jahren Lehrererfahrung ($M = 12.20$; $SD = 2.31$) unterscheiden sich vom Durchschnitt ($M = 11.27$; $SD = 2.22$) durch leicht ungünstigere Kennwerte. Burnout ist gemäss diesem Befund weniger eine Funktion zunehmenden Dienstalters denn von mangelnder Routine. Es wird besonders interessant sein, im Rahmen der zweiten Erhebung diese These nochmals zu überprüfen.

6. DISKUSSION

Zunächst ein Wort zur Datenqualität. Der Rücklauf und die Fehlerquote beim Ausfüllen der Fragebogen liegt auf einem zufriedenstellenden bis guten Niveau. Fragebogen mit systematischen Verzerrungen wurden in der Phase der Datenbereinigung ausgeschieden. Die Ergebnisse der vorgenommenen explorativen Analysen, der Faktorenanalysen und der Reliabilitätsanalysen wurden bei der Interpretation der Daten berücksichtigt.

Schwieriger zu beurteilen ist die Frage, ob die Lehrpersonen die Fragen tatsächlich vorurteilslos und unbefangen beantwortet haben. Aus anderen Untersuchungen sind bestimmte Verzerrungseffekte bekannt, z.B. der Versuchsgruppeneffekt oder der Effekt der sozialen Erwünschtheit bestimmter Antworten. Wenngleich solche Effekte wie bei anderen Untersuchungen nie ganz auszuschliessen sind, so können wir diesbezüglich in der hier vorgestellten Studie keine besonderen Auffälligkeiten feststellen. Gegen die These einer systematischen positiven Verzerrung, respektive für die Validität der Ergebnisse spricht, dass inhaltlich ähnliche Items, die im Fragebogen weit auseinander liegen (z.B. #127 und #147), symmetrisch beantwortet wurden. Für die Sorgfalt beim Ausfüllen spricht auch, dass negativ formulierte Items korrekt ausgefüllt wurden und nicht als Ausreisser identifiziert werden konnten. Zudem zeigen viele Einzelbefunde, dass durchaus differenziert geantwortet und nicht etwa nach einem generellen Antwortmuster gefolgt wurde.

Die Burnout-Skalen etwa deuten darauf hin, dass gewisse schulartspezifische Antwortmuster bei den Lehrplanskalen und den schulbezogenen Skalen durchaus auch durchbrochen werden, wenn andere inhaltliche Dimensionen erhoben werden. Auch die Werte der Skala zum stufenübergreifenden Lernen, die relativ ungünstig ausfallen, dokumentieren die Bereitschaft, auch dann noch wahrheitsgemäss zu antworten, wenn die Ergebnisse möglicherweise unerwünscht sind. Gesamthaft gesehen darf deshalb mit Fug davon ausgegangen werden, dass die Fragebogen seriös und wahrheitsgetreu ausgefüllt wurden.

Dies bedeutet natürlich nicht, dass im Antwortverhalten nicht auch Widersprüchlichkeiten (z.B. zwischen Items) vorkommen können. Diese sind im Alltagshandeln genauso vorhanden wie beim Reflektieren über das Alltagshandeln. Der Auftraggeber dieser Studie wird darüber zu entscheiden haben, wo solche Widersprüche ggf. Handlungsbedarf signalisieren.

Ein Gesamturteil über die Ergebnisse wurde dem Bericht vorangestellt (vgl. Kap. 1). Hier kann es nicht darum gehen, die berichteten Befunde nochmals zusammenzufassen. Stattdessen soll nochmals auf Abb. 5 in Kapitel 5 hingewiesen werden. Die dort präsentierte Skalenübersicht zeigt ein recht klares Bild.

- Die Fragen, die sich direkt auf den Lehrplan bezogen, wurden mit Werten von $2.49 > M > 2.54$ eher positiv beurteilt. Wenn man weiter berücksichtigt, wie weitreichend die vorgenommenen Veränderungen an den Lehrplänen sind und neue Lehrpläne wegen der damit verbundenen Zusatzarbeit generell kaum Begeisterung hervorrufen, darf dieses Ergebnis getrost als Erfolg bezeichnet werden.
- Während Akzeptanz und Praxis des fachübergreifenden Lehren und Lernens in etwa gleich wie die anderen Lehrplanelemente bewertet wird, fallen diesbe-

zügliche Bewertungen beim stufenübergreifenden Lehren und Lernen deutlich dahinter zurück.

- Die Skalen Lehrer-Schüler-Verhältnis und die Burnoutskalen dokumentieren, dass die Lehrer ihr Verhältnis zu den Schüler/-innen überwiegend positiv erleben.
- Die Befunde zur Struktur und Kultur der befragten Schulen sind der Tendenz nach positiv, wobei die Werte bei der Schulleitung und beim Schulklima und bei der Organisationsentwicklung deutlich besser ausfallen als punkto Kommunikation und Kooperation.
- Subgruppenvergleiche ergeben durchgehend signifikante Differenzen nach Schulart. Am einfachsten tut sich die Grundschule mit der neuen Lehrplänen, gefolgt von den Förderschulen, den Gymnasien und den Regel- und Gesamtschulen.
- Die auf die Schulkultur und -struktur bezogenen Skalen ergeben dagegen ein verändertes Bild: hier sind die Werte der Grundschule zwar ebenfalls am positivsten, aber hier liegt das Gymnasium am anderen Ende der Bandbreite, dicht gefolgt von den Regelschulen.
- Die Schulgrösse erzeugt ebenfalls systematische Varianzen. Kleine Schulen haben offensichtlich in vielerlei Hinsicht Vorteile vor Schulen mit 300-500 Schüler/-innen. Die ganz grossen Schulen tendieren dann wieder zu eher positiveren Werten, wobei dies möglicherweise auf organisatorische Binnendifferenzierung in diesen Schulen zurückzuführen ist, wodurch die effektive soziale Bezugseinheit dann wieder eher überblickbar wird.
- Neueinsteiger in den Lehrerberuf haben es schwerer als die alten Fuchse. Das Bild der im Dienst gealterten und ausgebrannten Lehrpersonen kann nicht bestätigt werden, im Gegenteil. Die erfahrenen Lehrpersonen haben in fast allen Beziehungen die günstigsten Werte.

Damit endet der Zwischenbericht 2. Während dieser Bericht eine Momentaufnahme der Lehrplanimplementation aus der Sicht der Lehrpersonen darstellt, wird die zweite Erhebung Möglichkeit zu längsschnittlichen Analysen bieten. Die jetzt erhobenen Daten werden dannzumal als Hintergrundfolie für die Interpretation der Daten 2003 dienen und erst damit ihre volle Bedeutung erhalten. Im Bereich der Schulforschung existieren nämlich keine absoluten Standards. Die Frage, ob das Glas halb voll oder halb leer ist, lässt sich wissenschaftlich nicht beantworten. Sehr wohl zu beantworten ist dagegen die Frage, ob sich im zeitlichen Verlauf bestimmte Wahrnehmungen, Erfahrungen und Wirkungen verändern und wenn ja, in welche Richtung.

Im übrigen werden flankierende Untersuchungen bei Schüler/-innen zu einer externen Validierung dieser Untersuchung beitragen. Es wird dannzumal interessant sein zu beobachten, ob sich die gleichen schulart- und schulgrössenspezifischen Effekte wiederum einstellen oder ob hier andere Hintergrundvariablen bedeutsam werden. Diesen und ähnlichen Fragen werden die folgenden Berichte gewidmet sein.