



Universität Zürich

Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung
Pädagogisches Institut Lehrstuhl Prof. Dr. H. Fend

FS&S

Evaluation LPI in Thüringen - Zwischenbericht 4

Die Einführung der neuen Thüringer Lehrpläne aus Sicht der Lehrpersonen

Ergebnisse der repräsentativen Lehrpersonenbefragung

Verfasst im Auftrag des ThILLM durch
Dr. Markus Roos

August 2003

Inhalt

1	Executive Summary.....	1
1.1	Vorbemerkungen	1
1.2	Ergebnisse	1
2	Auftrag und Zielsetzung.....	3
2.1	Auftrag.....	3
2.2	Zielsetzung	4
2.2.1	Fragestellungen	4
2.2.2	Schriftliche Erhebung bei Lehrpersonen 2003	5
2.2.3	Kriterien.....	5
3	Theoretische Vorbemerkungen.....	7
3.1	Der theoretische Bezugsrahmen	7
3.2	Bezüge der Lehrplanimplementation zu anderen schulischen Gestaltungs- und Wirkungsdimensionen	8
3.2.1	Lern- und Entwicklungsprozesse.....	8
3.2.2	Lehre und Unterricht	9
3.2.3	Schulprofil	9
3.2.4	Führung und Kooperation	9
3.2.5	Qualität prüfen und entwickeln	9
3.2.6	Personal- und Organisationsentwicklung	9
3.2.7	Kommunikation und Information.....	10
3.2.8	Partizipation	10
3.2.9	Strukturen.....	10
4	Methodische Angaben.....	11
4.1	Stichprobe	11
4.1.1	Stichprobenziehung und Erhebungsdesign	11
4.1.2	Rücklauf und Beschreibung der Stichprobe	13
4.2	Auswertungsmethode	15
5	Ergebnisse.....	17
5.1	Auswertung auf Skalen-Ebene.....	17
5.1.1	Überblick über die verwendeten Skalen	17
5.1.2	Korrelationen zwischen den Skalen.....	18
5.2	Lehrplanbezogene Aussagen.....	20
5.2.1	Akzeptanz der Lehrplangrundlagen	20
5.2.2	Anforderungsniveau der Lehrpläne, respektive der Lehrplanziele	24
5.2.3	Praktikabilität	26
5.2.4	Generalisierte Einschätzung des Lehrplans (Superskala)	28
5.3	Unterrichtsbezogene Aussagen	28
5.3.1	Fachübergreifendes Lehren und Lernen.....	28
5.3.2	Verhältnis Lehrperson-Schüler/in	30
5.3.3	Einstellung zu Leistungskontrollen	32
5.3.4	Unterrichtsformen	33
5.3.5	Elternarbeit	35
5.4	Schulbezogene Aussagen.....	36
5.4.1	Kommunikation und Kooperation	37
5.4.2	Schulklima	39
5.4.3	Schulleitung.....	40
5.4.4	Organisationsentwicklung	42
5.5	Personenbezogene Aussagen	43
5.5.1	Burnout	43
5.5.2	Veränderungen des beruflichen Handelns der Lehrpersonen.....	47
6	Diskussion	48
6.1	Bezug zur Befragung der Schülerinnen und Schüler.....	48
6.2	Bewertung der Ergebnisse.....	50
6.3	Ausblick.....	50
7	Anhang.....	52
7.1	Literatur.....	52
7.2	Übersicht über die Skalenmittelwerte	53
7.2.1	Skalenmittelwerte nach Schulart.....	53
7.2.2	Skalenmittelwerte nach Funktionsstellen	53
7.2.3	Skalenmittelwerte nach Schulgröße	54
7.2.4	Skalenmittelwerte nach Dienstalter.....	54
7.2.5	Skalenmittelwerte nach Schulfächern.....	55

1 Executive Summary

1.1 Vorbemerkungen

Der vorliegende Zwischenbericht 4 legt die Ergebnisse einer im Frühjahr 2003 bei einer repräsentativen Auswahl von Thüringer Lehrpersonen vorgenommenen schriftlichen Befragung vor. Bei diesen Lehrpersonen handelt es sich um Grundschul-, Regelschul-, Förderschul- und Gymnasiallehrkräfte. Von den 2'300 versandten Fragebögen konnten schliesslich 1479 ausgewertet werden, was einer Rücklaufquote von 64.3% entspricht. Diese Quote ist quantitativ erfreulich - und auch qualitativ lässt die explorative Analyse auf eine gute Stichprobenqualität schliessen.

Im Hintergrund dieser Erhebung steht ein systemisches Modell von Schule, gemäss dem die Implementation neuer Lehrpläne mit einer Reihe anderer schulinterner und schulexterner Dimensionen kausal verknüpft ist. Dieser Bericht konzentriert sich auf die Darstellung ausgewählter Schlüsseldimensionen, die in sog. Skalen¹ zusammengefasst werden. Das Antwortformat ist durchgängig sechsstufig (ausser bei den Unterrichtsformen): Der Skalenwert 1 bedeutet demnach "stimme voll zu", der Skalenwert 6 hingegen steht für "stimme nicht zu"; entsprechend liegt der neutrale (d.h. weder zustimmende noch ablehnende) Skalenmittelwert bei 3.5.

1.2 Ergebnisse

- Die meisten erhobenen Skalen haben eine messbare Veränderung in der unerwünschten Richtung erfahren. Diese Veränderungen halten sich jedoch in einem engen Rahmen. Am grössten waren die gemessenen Veränderungen in den Bereichen "fächerübergreifendes Lernen" (von M=2.58 auf M=2.74), "Praktikabilität des Lehrplans" (von M=2.59 auf M=2.75) sowie beim Burnout (von M=4.85 auf M=4.61). Nicht verändert hat sich einzig das Schulklima, welches nach wie vor als sehr gut bezeichnet werden kann (M=2.16).
- Ansonsten konnten die meisten Ergebnisse der ersten Erhebung aus dem Jahr 2000 repliziert werden: Nach wie vor tun sich Junglehrpersonen tendenziell schwerer mit dem Lehrplan und verschiedenen erhobenen schulischen Aspekten. Lehrpersonen an kleinen, überschaubaren Schulen mit weniger als 200 Kindern heben sich bezüglich ihrer positiven Einschätzung der Schulsituation meist von grösseren Schulen ab. Grundschullehrpersonen nehmen heute zwar in vielen Fragen eine kritischere Haltung ein als noch im Jahr 2000 – dennoch stehen sie ihrer Schulsituation nach wie vor weitaus positiver gegenüber als andere Lehrpersonen. Schulleitungen sehen sich und ihre eigene Schule oft in einem speziell positiven Licht.

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

- Bezogen auf die eingesetzten Unterrichtsformen geben die Lehrpersonen an, dass sie am häufigsten mit der Klasse über ein Thema diskutieren bzw. fragend-entwickelnden Unterricht praktizieren. Ebenfalls sehr häufig sind Gruppenarbeiten und arbeitsgleicher Unterricht (alle Schüler arbeiten für sich an den gleichen Aufgaben, z.B. an Arbeitsblättern). Seltener arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig an unterschiedlichen Arbeiten, führen Experimente/Untersuchungen durch oder sehen sich Filme/Videos an.
- Nur ca. 4% der Lehrpersonen hat sich im vergangenen Schuljahr nie mit den Eltern zur Erörterung schulischer Vorhaben getroffen. Die Mehrheit der Lehrpersonen trifft sich 1-3mal jährlich zu diesem Zweck mit den Eltern.
- Mehr als 90% der befragten Lehrpersonen haben aufgrund des neuen Lehrplans Veränderungen in ihrem Lehrerhandeln vorgenommen. Primär wurden die Zielstellungen in den Bereichen "Sozial- und Selbstkompetenz" sowie "Methodenkompetenz" dem neuen Lehrplan angepasst. Nur knapp die Hälfte der Lehrpersonen hat jedoch aufgrund des neuen Lehrplans die Kooperation mit anderen Lehrkräften verändert.
- Fächerübergreifendes Lehren und Lernen geht einher mit guter Kommunikation und Kooperation ($r=.75^{***}$) bzw. mit gutem Schulklima ($r=.48^{***}$) oder intensiver Organisationsentwicklung ($r=.60^{***}$).
- Positive Einschätzungen der Schulleitungstätigkeit korrelieren mit einer guten Kommunikation an der Schule ($r=.51^{***}$) und einem angenehmen Schulklima ($r=.58^{***}$).
- Von einer fortgeschrittenen Organisationsentwicklung an ihrer Schule berichten Lehrpersonen, welche an einer Schule mit angenehmem Schulklima ($r=.70^{***}$) bzw. intensiver Kommunikation und Kooperation arbeiten ($r=.68^{***}$) – ausserdem sind die professionell geleiteten Schulen in ihrer Organisationsentwicklung weiter fortgeschritten ($r=.60^{***}$).

2 Auftrag und Zielsetzung

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:

- 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.
- Standardisierte, schriftliche Fragebogenerhebungen (Survey), beispielsweise bei Lehrpersonen oder Lernenden. Durch Wiederholung der Erhebung zu einem späteren Zeitpunkt können längsschnittliche Analysen vorgenommen werden (Panel-Untersuchung). Die Daten werden, mit Ausnahme einzelner offener Fragen, quantitativ ausgewertet. Der vorliegende Bericht ist dieser Kategorie zuzuordnen (zweite Erhebung bei Lehrpersonen).
- Qualitative Fallstudien bei sechs Schulen. Diese Studien werden durchgeführt von Frau Dr. Eva Burmeister.

Aufgrund dieser Vorgaben erteilte das Kultusministerium dem Thillm den Auftrag zur Durchführung der Evaluation gemäss Konzept. Die strategische Verantwortung übernahm Bernd Schreier, Direktor des Thillm. In den Händen von Frau Constanze Creutzburg und Herrn Ralf Roth lag die Organisation sowie die Instrumentenentwicklung. Die Konzeptualisierung und Durchführung der Gesamtstudie wurde fachlich begleitet von Dr. Xaver Büeler vom FS&S. Dr. Markus Roos (ebenfalls FS&S) nahm die Auswertung der vorliegenden Daten sowie die Berichterlegung vor.

2.2 Zielsetzung

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 Fragestellungen

Insgesamt geht es darum, die Lehrpläne, ihre Ziele, Inhalte und ihren Aufbau unter dem Aspekt ihrer Steuerungspotenz für den Unterricht zu bewerten. Leitend ist hier die Fragestellung, inwieweit das Kompetenzmodell Eingang in den Schulalltag gefunden hat und welche Wirksamkeit es dort erlangt hat. Weitere Kernfragen ergeben sich aus dem Grundansatz, die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt aller Überlegungen zu stellen. Jede Schulreform muss sich schlussendlich daran bemessen lassen, dass sie auf die Lern- und Entwicklungsprozesse wie auch auf das allgemeine Wohlbefinden von Schüler/-innen einen positiven Einfluss haben (vgl. unten: 3.1).

Nun lässt sich dieser Einfluss nicht auf einfache Weise messen. Empirische Studien, die in kausaler Weise den Zusammenhang von bestimmten schulischen Ursachen einerseits und lernerfolgsrelevanten Wirkungen andererseits analysieren, liegen nur spärlich vor². Dies liegt vor allem auch daran, dass solche Studien extrem aufwändig sind, weil sie in komplexe Wirkungsgefüge eindringen, in denen eine Isolierung von singulären Ursache-Wirkungszusammenhängen nur beschränkt möglich ist. Wenn diese Probleme schon im Bereich fachlichen Lehrens und Lernens beträchtlich sind, verschärfen sie sich zusätzlich im Bereich überfachlicher Kompetenzen³. Im Rahmen der Evaluation der LPI in Thüringen stand deshalb eine Wirkungsanalyse in diesem engen Sinne schon wegen des damit verbundenen Aufwandes nicht zur Diskussion.

Möglich und sinnvoll bleibt dagegen die Erhebung sogenannter intermediärer Faktoren. Es handelt sich dabei also nicht um die Erhebung effektiver Wirkungen, sondern um die Erhebung von Faktoren, von denen wir aufgrund bestehender Forschungsbelege annehmen, dass sie mittel- und langfristig zu positiven Wirkungsverläufen beitragen. Solche Faktoren stellen etwa das Schulklima, die Gestaltung des Unterrichts, die sozialen Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülern, zwischen Schule und Elternhaus und zwischen den Schülern selber dar.

² Vgl. für den deutschsprachigen Raum: Fend, H. (1990). Bilanz der empirischen Bildungsforschung. Zeitschrift für Pädagogik, 36, 687-709. Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.

³ Vgl. für Studien dieser Art: Büeler, X., Grob, U., & Maag Merki, K. (1999). Young Adult Survey: Pretest im Kt. Schaffhausen. In F. Peter (Ed.), Bericht über die pädagogischen Rekrutenbefragungen 1998/99 (S. 53-79). Sursee: PRP.

Fend, H., Büeler, X., Grob, U., & Kassis, W. (1996). Politische Bildung und Persönlichkeitsförderung als Qualitätskriterien von Bildungssystemen. Bern: Bundesamt für Statistik.

Grob, U., & Maag Merki, K. (2000). Young adult survey. Konzeptualisierung und erste Erprobung eines Instrumentariums zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen junger Erwachsener. Dissertation, Universität Zürich/Päd. Institut/FS&S.

2.2.2 Schriftliche Erhebung bei Lehrpersonen 2003

Nachdem die Lehrpläne zum Zeitpunkt der Erhebung 2003 bereits längere Zeit Grundlage des Unterrichts waren, kann davon ausgegangen werden, dass nun genügend Erfahrungen für eine differenzierte Einschätzung vorliegen. In dieser zweiten Phase wird deshalb hauptsächlich die Bereitstellung von Informationen angestrebt, um den Entwicklungsfortgang bezüglich der Lehrpläne zu planen.

Die Lehrpläne sollen eingeschätzt werden, um ihren Stellenwert für die Unterrichtsentwicklung zu beschreiben. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage beantwortet, welche Veränderungen der Lehrplan tatsächlich bewirkt bzw. angeregt hat. Dabei sollen auch Feststellungen getroffen werden, inwieweit die Ziele und Inhalte ausgewogen und dem Schüler angemessen sind.

Insgesamt orientiert sich die Lehrpersonen-Erhebung 2003 wie schon die vorhergegangenen Erhebungen an dem unter 3.1 skizzierten theoretischen Bezugsrahmen. Das gewählte Vorgehen kann als Mischung von theoriegeleitet und pragmatisch bezeichnet werden. Wir haben uns einerseits orientiert am theoretischen Rahmenmodell, haben andererseits aber auch die Möglichkeiten und Grenzen in der Anwendbarkeit und Umsetzbarkeit im Auge behalten. Nicht alles, was theoretisch interessiert, kann bei der hier interessierenden Zielgruppe mit Fragebogenmitteln erhoben werden.

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

3.1 Der theoretische Bezugsrahmen

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.

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 hauptsächlichste Gestaltungs- und Wirkungsdimensionen wechselseitig beeinflussen. Das in Abbildung 1 dargestellte Modell beansprucht allerdings eher heuristische denn empirische Geltung.

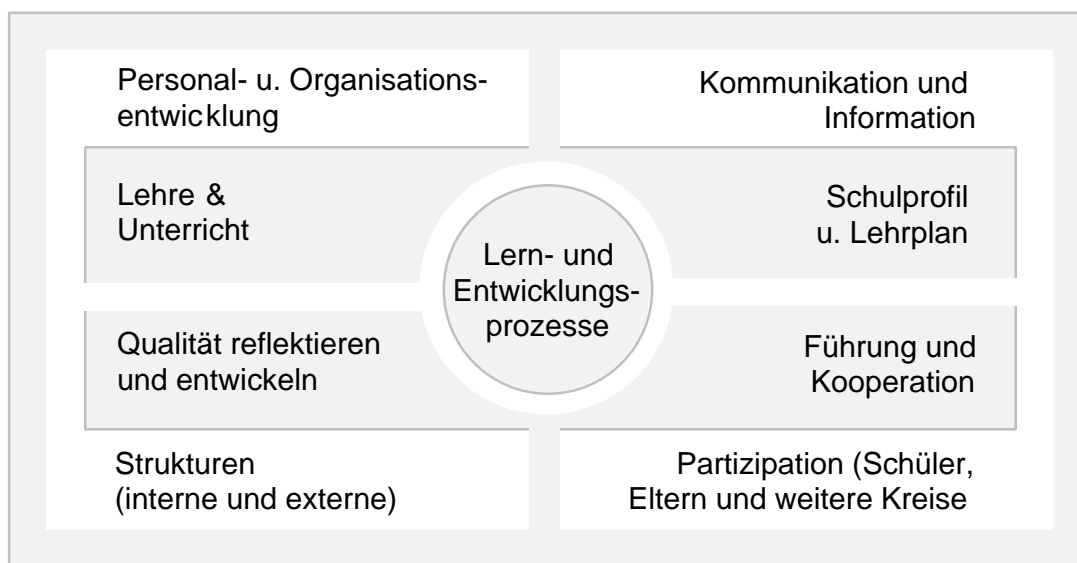


Abbildung 1. Ein Orientierungsrahmen für Schulentwicklungsprozesse. Dunkel hinterlegt sind die primären Gestaltungs-, respektive Wirkungsdimensionen

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 weitgehend⁴. Es deutet zudem vieles darauf hin, dass sich vorliegende

⁴ Diese Einschätzung kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Vgl. dazu Büeler, X. (2000). Schulentwicklung - Praxis und Wissenschaft? *journal für schulentwicklung*(4), S. 17-31.

Befunde nur sehr begrenzt auf andere Länder und Schulsysteme übertragen lassen⁵. Auch eine direkte Übertragung von Befunden aus der - empirisch besser fundierten - Schulwirksamkeitsforschung auf die Schulentwicklungsforschung bietet sich als Ausweg nicht an⁶.

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 integrierbar⁷. Dieser Umstand ist für die Evaluation insofern eine Hypothek, als er ein hypothesengeleitetes Forschen erschwert, ja verunmöglicht. Immerhin liegen bei der aktuellen Erhebung bereits Ergebnisse aus der Untersuchung 2000 vor, welche verifiziert 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 Abbildung 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:

3.2.1 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. Es ist

⁵ Vgl. dazu Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press, S. 24f.

⁶ Diese Übertragung scheitert an ernsthaften forschungsmethodischen Problemen (vgl. dazu Hargreaves, A. (1999). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in 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.

⁷ 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.

gleichzeitig zu prüfen, inwieweit dieser Ansatz sich auf die Gestaltung von Lernprozessen auswirkt.

3.2.2 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 der Unterrichtsinhalte ist zu klären, wie Unterricht vorbereitet und reflektiert wird.

3.2.3 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.

3.2.4 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. Im Rahmen der Managementprozesse kommt der Schulleitung eine herausragende Stellung zu, die hier speziell untersucht werden soll.

3.2.5 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.

3.2.6 Personal- und Organisationsentwicklung

Diese Dimension beinhaltet sowohl individuelle als auch gesamtschulische Entwicklungsprozesse. Systematisch geplante Veränderungen der gesamten Schule sind darunter genauso zu verstehen wie auch die Professionalisierung der Lehrpersonen. U.a. soll auch die subjektiv empfundene berufliche Belastung einbezogen werden. Letztere soll Hinweise darauf geben, ob und inwieweit Lehrpersonen überhaupt die in den Lehrplänen angelegten Veränderungsmöglichkeiten nutzen können.

3.2.7 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.

3.2.8 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.

3.2.9 Strukturen

Schulen bauen auf impliziten und expliziten Strukturen und Hierarchien auf. Die Auswirkungen der Lehrpläne auf schulinterne und -externe Organisationsabläufe stehen in dieser Gestaltungsdimension im Mittelpunkt des Interesses.

4 Methodische Angaben

4.1 Stichprobe

Bei empirischen Erhebungen ist zwischen der Grundgesamtheit und der Stichprobe zu unterscheiden, die für eine bestimmte Erhebung aus dieser Grundgesamtheit gezogen wird. Dabei ist die Qualität einer Stichprobe umso besser, je eher sie die Grundgesamtheit adäquat abzubilden vermag. Deshalb ist die Art und Weise der Stichprobenziehung sowie der effektive Rücklauf (und dessen Zusammensetzung) von entscheidender Bedeutung für die Repräsentativität einer Untersuchung. Beide Aspekte werden im Folgenden vorgestellt.

4.1.1 Stichprobenziehung und Erhebungsdesign

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

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

- Schulamt
- Schulart
- Umfeld der Schule (städtisch, ländlich)
- Anzahl Lehrpersonen und Anzahl Schüler bzw. Schülerinnen

Ausgehend von einer erwarteten Rücklaufquote von +/- 50% (Rücklauf 2000 = 45,5%) und der Notwendigkeit, Auswertungen gleichzeitig nach mehreren unabhängigen Variablen vornehmen zu können, gelangten insgesamt 2300 Fragebogen zur Verteilung (vgl. Tabelle 1). Bei der Ziehung der geschichteten Stichprobe wurde wie folgt vorgegangen:

- In jedem der 13 Schulämter wurden pro Schulart gleich viele Schulen gezogen, nämlich: je 3 Grundschulen, 4 Regelschulen und 2 Gymnasien.
- Diese schulartsbezogene Quote wurde aufgrund statistischer Angaben über die durchschnittliche Anzahl von Lehrpersonen und Schüler/-innen pro Schule ermittelt. Ziel war eine proportionale Berücksichtigung der Lehrpersonen pro Schulart - je nach ihrer Anzahl in der Grundgesamtheit.
- 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 einzelnen Schulen erfolgte sodann nach dem Zufallsprinzip.
- Bei der Ziehung der Förderschulen mussten spezielle Lösungen gesucht werden, weil sich diese sehr unterschiedlich auf die Schulämter verteilen. Eine Zufallstichprobe konnte nur in jenen Schulämtern durchgeführt werden, in denen überhaupt mehr Förderschulen mit einem Hauptschul- bzw. Realschulbildungsgang vorhanden waren.
- Bei den Gesamtschulen konnte keine proportionale Stichprobe realisiert werden. Aus diesem Grund werden Gesamtschulen in der Auswertung nicht gesondert dargestellt.

In die Erhebung wurden alle 13 Schulämter gleichermassen einbezogen. Auf dem Postweg wurden Fragebögen an 52 Schulen geschickt; ein Begleitbrief informierte über die Befragung. In einem Erinnerungsschreiben wurden die Lehrkräfte eine Woche vor Ablauf der Rückgabefrist nochmals um Unterstützung der Untersuchung durch Ihre Beteiligung gebeten.

In der Grundgesamtheit verteilen sich die Schulen bzw. die Schülerinnen und Schüler wie folgt auf die verschiedenen Schularten:

- Grundgesamtheit: 483 Grundschulen mit ca. 52'400 Schülern
- Grundgesamtheit: 312 Regelschulen mit ca. 90'000 Schülern
- Grundgesamtheit: 102 Gymnasien mit ca. 70'100 Schülern

Diese Schularten wurden bei der Verteilung der Fragebögen wie folgt berücksichtigt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1. Stichprobenbeschreibung: berücksichtigte Schulen, verteilte Fragebogen, Rücklauf der Fragebogen, Rücklaufquote nach Schulart.

Schularten	Schulen	Verteilung		Rücklauf		Quote
		absolut	relativ	absolut	relativ	
Grundschule	39	390	16.95	259	17.5	66.41
Regelschule	52	1040	45.21	658	44.5	65.86
Gymnasium	26	650	28.26	436	29.5	67.07
Förderschule	13	195	8.47	110	7.4	56.41
Gesamtschulen	1	25	1.08	16	1.1	64.00
Total	131	2300	100.00%	1479	100.00%	64.30

Die Rücklaufquote bewegt sich bei allen Schularten zwischen 56.41% und 67.07%. Damit liegt die Rücklaufquote der einzelnen Schularten in einem ähnlichen Bereich, was auf eine grosse Repräsentativität der Stichprobe bezüglich der Schularten schliessen lässt.

Die Aufteilung auf die einzelnen Schulämter erfolgte nach einem Aufteilungsschlüssel (vgl. Abbildung 2), der jedem der 13 Schulämter 175 Fragebögen zuwies.

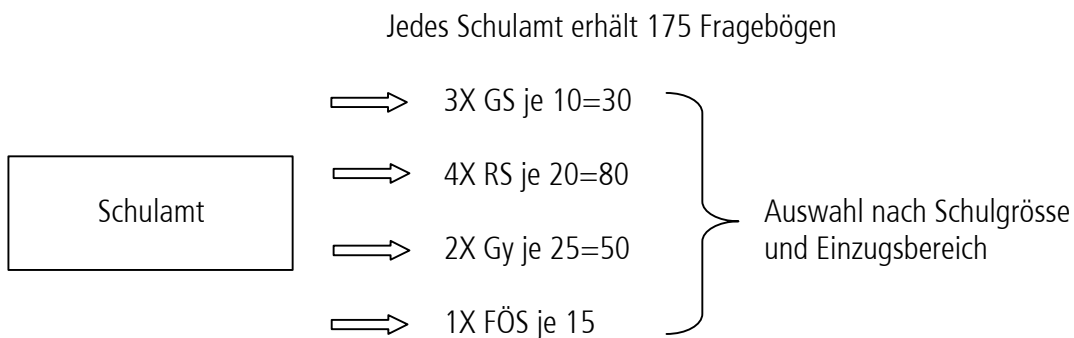


Abbildung 2. Aufteilung der Fragebögen auf die 13 Schulämter.

Die ausgefüllten Fragebögen wurden in einem verschlossenen Kuvert an den Schulen gesammelt und per Post an das ThILLM zurückgesendet. Auf diese Weise gelangten 1491 Fragebögen in das ThILLM. Auf Grund mangelhafter Ausfüllung und verspäteter Einsendung konnten 12 Fragebögen nicht in die Auswertung einbezogen werden.

4.1.2 Rücklauf und Beschreibung der Stichprobe

Wie bereits erwähnt, betrug der Rücklauf insgesamt 64.3%, wobei die verschiedenen Schularten angemessen in der Stichprobe vertreten sind.

Die Befragten bezogen sich in ihren Antworten auf insgesamt 28 verschiedene Fächer und deren Lehrpläne (u.a. Griechisch, Sozialwesen, Schulgarten, Latein usw.). Am häufigsten vertreten waren die Fächer Mathematik (19%), Deutsch (19%), Englisch (9%), Biologie 6% sowie Geschichte (6%). 30% der Lehrpersonen in der Stichprobe sind voll beschäftigt, 70% arbeiten in einem Teilzeitpensum.

Tabelle 2. Schulgröße (Anz. Schüler)

Anzahl Schüler	Häufigkeit	
	Absolut	Relativ
weniger als 200	271	18.8
200 bis 300	347	24.0
301 bis 400	329	22.8
401 bis 500	129	8.9
mehr als 500	369	25.5
Gesamt	1445	100.0

Die Schulgröße wurde über die Anzahl Schülerinnen und Schüler erfasst. In der Stichprobe sind grössere Schulen mit mehr als 500 Lernenden am häufigsten vertreten (ca. 25%); ebenfalls häufig sind Schulen mit 200-300 Lernenden (24%). Relativ selten hingegen sind Schulen mit weniger als 200 bzw. mit 400-500 Lernenden (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 3. Schulart.

Schulart	Häufigkeit	
	Absolut	Relativ
Grundschule	259	17.7
Regelschule	658	45.0
Gymnasium	436	29.8
Förderschule	110	7.5
Gesamt	1463	100.0

Tabelle 4. Dienstalter.

Dienstjahre	Häufigkeit	
	Absolut	Relativ
bis 5	52	3.6
6 - 10	47	3.2
11 - 15	190	13.0
16 - 20	272	18.7
21 - 25	294	20.2
mehr als 25	602	41.3
Gesamt	1457	100.0

Tabelle 5. Funktionsstellen.

Funktion	Häufigkeit	
	Absolut	Relativ
Fachberater	108	20.0
Schulleitung	110	20.4
Beratungslehrer	90	16.7
Arbeitsgruppenleiter	231	42.9
Gesamt	539	100.0

45% der antwortenden Lehrpersonen arbeiten an einer Regelschule, ca. 30% an einem Gymnasium, ca. 18% an einer Grundschule und ca. 8% an einer Förderschule (vgl. Tabelle 3).

Jüngere Lehrpersonen mit 10 und weniger Dienstjahren sind in der Stichprobe mit ca. 7% vertreten. Die älteren Lehrkräfte mit mehr als 25 Dienstjahren hingegen sind mit 41% deutlich stärker repräsentiert. Mit Anteilen zwischen 13% und 20% sind die Dienstaltersklassen 11-15 Jahre, 16-20 Jahre und 21-25 Jahre ungefähr gleichmässig vertreten (vgl. Tabelle 4).

539 Lehrpersonen in der Stichprobe haben neben dem regulären Arbeitsauftrag der Lehrperson noch zusätzliche Funktionen inne. Von diesen 539 Lehrpersonen sind je ca. 20% Fachberater oder Schulleiter. Ca. 17% dieser Lehrpersonen amten als Beratungslehrer, während ca. 43% die Funktion eines Arbeitsgruppenleiters wahrnehmen (vgl. Tabelle 5).

Abbildung 3 zeigt die prozentuale Verteilung der Schulgrößen pro Schulart. Fast 80% der in der Stichprobe vertretenen Gymnasial-Lehrkräfte arbeiten z.B. an einer Schule mit mehr als 500 Schülerinnen und Schülern. Bei den Grundschulen hingegen arbeiten fast 80% der Lehrpersonen an kleinen Schulen mit weniger als 200 Lernenden. Damit handelt es sich bei den involvierten Grundschulen um eher kleine Schulen, bei den Gymnasien um eher grössere. Regelschulen sind eher mittelgross (200-400 Lernende), während Förderschulen in der Regel weniger als 400 Lernende umfassen.

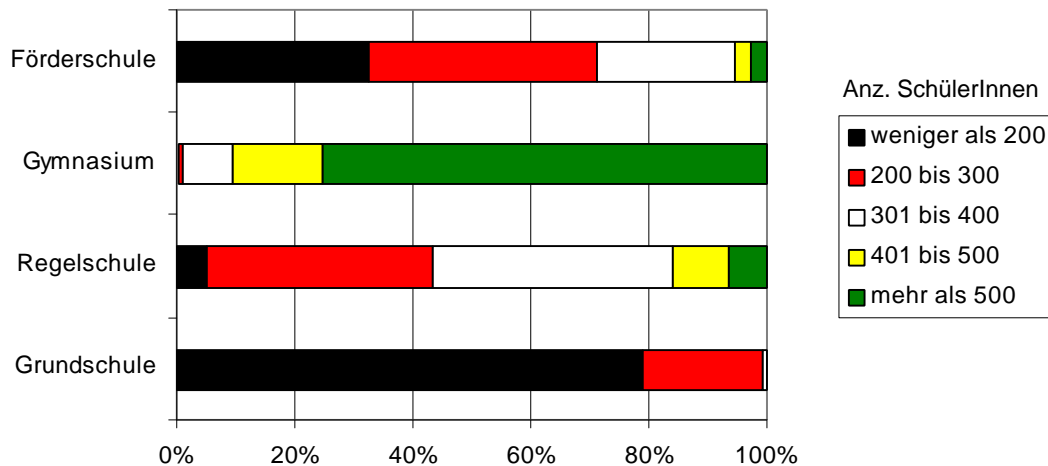


Abbildung 3. Schulgröße, gemessen an der Anzahl Schülerinnen und Schüler, nach Schulart. Interpretationsbeispiel: Fast 80% der Grundschul-Lehrpersonen arbeiten an Schulen mit weniger als 200 Lernenden.

4.2 Auswertungsmethode

Die Fragebögen wurden maschinell erfasst und in elektronisch lesbare Form übersetzt, wobei das Programm Teleform Standard v6 Verwendung fand. Die Datenbereinigung wurde am ThILLM durch Herrn Ralf Roth vorgenommen.

Die Auswertung der Daten erfolgte durch Dr. Markus Roos (Uni Zürich, FS&S). Zur Auswertung wurde das Softwarepaket SPSS 11.5 eingesetzt. In einem ersten Schritt erfolgten explorative und deskriptive Auswertungen (Verteilungen, Häufigkeiten usw.) der Daten. Ergänzend wurden auch Auswertungen im Hinblick auf Unterschiede und Zusammenhänge nach unabhängigen Variablen vorgenommen. Insbesondere wurde nach Unterschieden zwischen der Erhebung 2000 und 2003 gesucht.

Bei der Darstellung der Resultate werden grundsätzlich nur Ergebnisse berichtet, die aus statistischer Perspektive signifikant sind (was natürlich nicht zwingend einer inhaltlichen Relevanz der Befunde entspricht). Die Darstellung der Ergebnisse folgt dabei entlang der in Tabelle 6 vorgestellten Konventionen.

Tabelle 6. Erklärungen zu den statistischen Kennwerten.

	Bezeichnung	Erklärung
N	Stichprobengrösse	Anzahl Personen, welche die Frage beantwortet haben.
M	arithmetisches Mittel	die addierten Einzelwerte werden durch N dividiert.
SD	Standardabweichung	Masszahl für die Streuung der Häufigkeitsverteilung (Quadratwurzel der Varianz); je kleiner der Wert, um so mehr sind sich die Befragten in ihrem Antwortverhalten einig.
p	Signifikanzniveau	Gibt die Wahrscheinlichkeit des Fehlers an, den wir begehen, wenn die Nullhypothese (es bestehe kein Zusammenhang bzw. kein Unterschied) verworfen wird. $p > .05$ oder n.s. nicht signifikant $p < .05$ oder * signifikant $p < .01$ oder ** hochsignifikant $p < .001$ oder *** höchstsignifikant
r	Pearsons r Spearman's rho	Korrelationskoeffizient: Gibt die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen an (Pearsons r für metrisch skalierte Variablen und Spearman's rho für ordinale Daten). 1: Der Zusammenhang ist perfekt (positiv) 0: Es gibt überhaupt keinen Zusammenhang -1: Der Zusammenhang ist genau umgekehrt (negativ)
α	Cronbach-Alpha	Reliabilitätskoeffizient: Gibt die Zuverlässigkeit eines Messinstruments (einer Skala) an. $\alpha < .50$ keine ausreichende Reliabilität $\alpha > .50$ ausreichende Reliabilität $\alpha > .70$ zufriedenstellende Reliabilität $\alpha > .90$ hohe Reliabilität

Wurden Unterschiede zwischen mehr als zwei Subgruppen untersucht (z.B. Unterschiede zwischen den Schularten), so gelangte eine einfaktorische Varianzanalyse zum Einsatz (ANOVA). Unterschiede zwischen den Subgruppen wurden anschliessend mit dem relativ konservativen Scheffé-Test gerechnet d.h. es werden nur Unterschiede angezeigt, wenn diese wirklich bedeutsam sind.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der vorgenommenen deskriptiven, explorativen und konfirmativen Analysen präsentiert. Ein Überblick über die verwendeten Skalen und ihre Zusammenhänge vermittelt gleich zu Beginn des Ergebniskapitels eine Gesamtschau der wesentlichsten Resultate. Anschliessend wird differenzierter auf den Lehrplan, den Unterricht, die Schulentwicklung sowie auf die Lehrpersonen eingegangen.

5.1 Auswertung auf Skalen-Ebene

Um eine optimale Vergleichbarkeit mit der ersten Lehrpersonen-Erhebung im Jahr 2000 zu gewähren, wurden in der aktuellen Befragung absolut identische Skalen eingesetzt. Die Bildung dieser Skalen erfolgte im Jahr 2000 aufgrund theoretischer Vorüberlegungen, welche bereits damals in die Konzeptualisierung des Fragebogens eingeflossen waren. Mittels Reliabilitätsanalysen wurde die interne Konsistenz der verwendeten Skalen überprüft; auch in der zweiten Erhebung wiesen alle eingesetzten Skalen eine ausreichende innere Konsistenz auf.

5.1.1 Überblick über die verwendeten Skalen

Ein Vergleich der aktuellen Skalenmittelwerte mit jenen der Erhebung 2000 zeigt systematische Veränderungen auf, unabhängig davon, ob nur mit jenen Lehrpersonen gerechnet wird, welche an beiden Erhebungen teilgenommen haben oder ob jeweils alle Lehrpersonen in die Berechnungen einbezogen werden. Die Tatsache, dass beide Berechnungsarten zu analogen Ergebnissen führen, kann als Indiz für die Robustheit der Ergebnisse betrachtet werden. Im Folgenden werden ausschliesslich Berechnungen mit den beiden vollen Stichproben (2000 und 2003) vorgestellt.

Die oben erwähnten systematischen Veränderungen halten sich zwar in relativ engen Grenzen, zielen aber leider in die unerwünschte Richtung. So wird etwa der Lehrplan etwas weniger akzeptiert, das Anforderungsniveau des Lehrplans als etwas weniger passgenau bezeichnet, die Praktikabilität etwas weniger günstig eingeschätzt, das fächerübergreifende Unterrichten etwas seltener praktiziert, das Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie die Schulleitung und die Organisationsentwicklung etwas kritischer eingeschätzt usw. Diese negativen Entwicklungen müssen einerseits ernst genommen werden. Andererseits liegen auch die aktuellen Skalenmittelwerte noch deutlich im positiven Bereich. Nicht verändert hat sich einzig das Schulklima, welches nach wie vor als sehr gut zu bezeichnen ist.

Abbildung 4 visualisiert die soeben in Umrissen aufgezeigte Ausgangslage. Beim Studium dieser Abbildung ist zu beachten, dass ein kurzer Balken einer hohen Ausprägung entspricht. Dies rührt daher, dass der Antwortkategorie "stimme voll und ganz zu" jeweils der Wert 1 und der Kategorie "stimme nicht zu" der Wert 6 zugeordnet war. Ein gegenüber dem Jahr 2000 kürzerer Balken bei der Skala "Burnout" entspricht demgemäss einem gestiegenen Burnoutsyndrom im Jahr 2003.

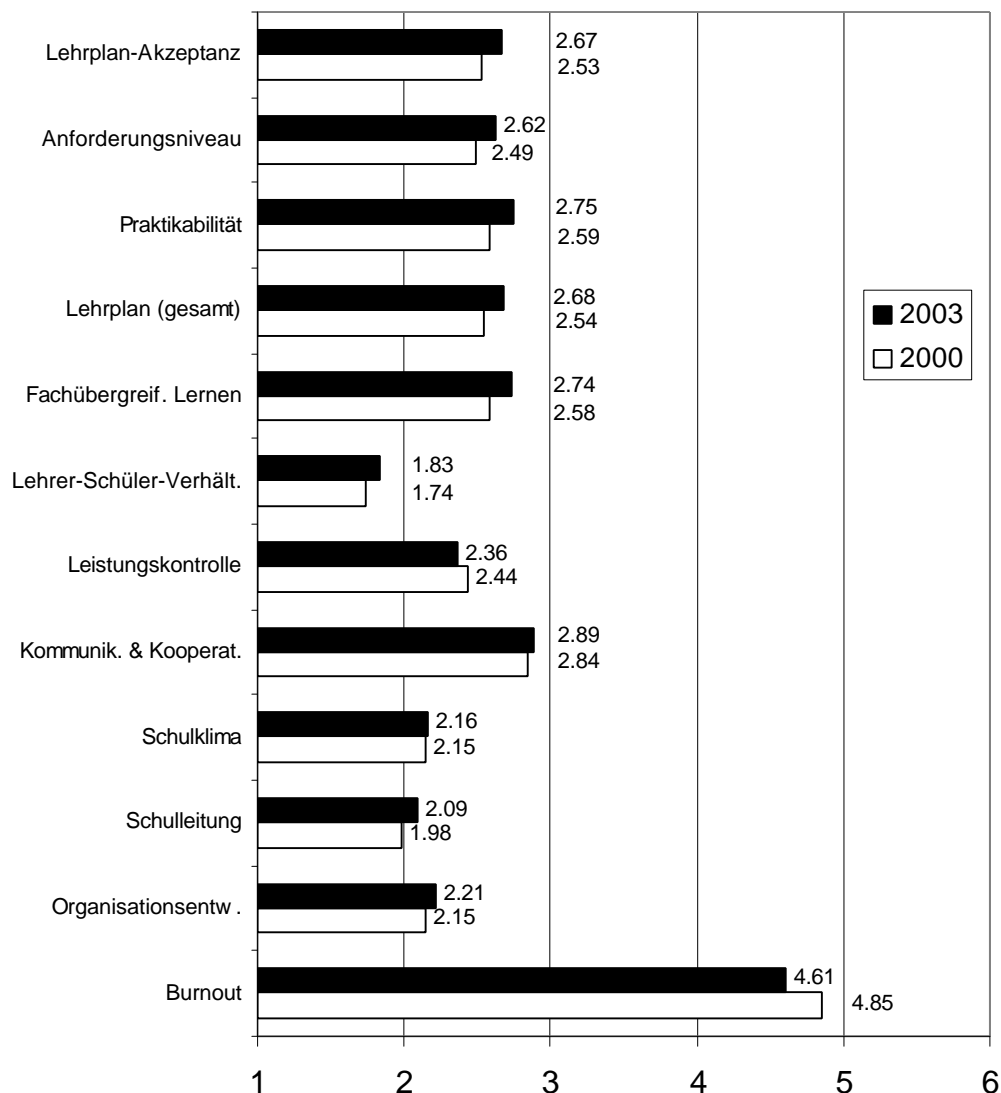


Abbildung 4. Übersicht über die verwendeten Skalen und ihre Mittelwerte (Erhebung 2000 und 2003 im Vergleich). Antwortformat: 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu).

Wie später noch im Detail aufzuzeigen sein wird, wurden für alle Skalen schulartsspezifische Werte festgestellt, d.h. es spielt bei allen Skalen eine Rolle, an welcher Schulart eine Lehrperson unterrichtet. Ausserdem ist bei jeder erhobenen Skala entscheidend, für welches Fach eine Lehrperson den Fragebogen ausgefüllt hat. Keinen messbaren Einfluss auf die erhobenen Skalen hat hingegen der Anstellungsgrad (Pensengrösse) einer Lehrperson.

5.1.2 Korrelationen zwischen den Skalen

Ausgehend von der theoretischen Prämisse, dass die einzelnen Felder der Schulentwicklung nicht unabhängig voneinander zu verstehen sind, wurden die erhobenen Skalen systematisch miteinander korreliert. Das Ergebnis dieser explorativen Vorgehensweise findet sich in Tabelle

7. An dieser Stelle sei jedoch nochmals in Erinnerung gerufen, dass Korrelationen keine kausalen Wirkungsrichtungen belegen können. Damit bleibt unklar, welche der beiden korrelierten Skalen die Ursache und welche die Wirkung darstellt – oder ob sich eine nicht erfasste, aber im Hintergrund latent wirkende dritte Variable gleichzeitig auf beide erhobenen Skalen auswirkt. Es kann einzig ausgesagt werden, dass hohe Werte auf Skala A überproportional häufig gleichzeitig mit hohen Werten auf Skala B auftreten.

Bei der Betrachtung von Tabelle 7 fällt auf, dass die Skala "Leistungskontrolle" kaum mit anderen Skalen interagiert. Alle anderen Skalen weisen jedoch untereinander mehr oder weniger hohe Korrelationen auf - in den allermeisten Fällen positive. So wird der Lehrplan etwa eher akzeptiert, wenn dieser als praktikabel eingeschätzt wird ($r=.79^{***}$) und wenn seine Anforderungen als angemessen betrachtet werden ($r=.63^{***}$). Fächerübergreifendes Lehren und Lernen wird eher an Schulen mit guter Kommunikation und Kooperation praktiziert ($r=.75^{***}$) bzw. an Schulen mit gutem Schulklima ($r=.48^{***}$) oder intensiver Organisationsentwicklung ($r=.60^{***}$). Die Tätigkeit der Schulleitung wird umso positiver eingeschätzt, je besser die Kommunikation an einer Schule verläuft ($r=.51^{***}$) und je angenehmer das Schulklima einer Schule ist ($r=.58^{***}$). Von einer fortgeschrittenen Organisationsentwicklung an ihrer Schule berichten Lehrpersonen, welche an einer Schule mit angenehmem Schulklima ($r=.70^{***}$) bzw. intensiver Kommunikation und Kooperation arbeiten ($r=.68^{***}$) – ausserdem sind die professionell geleiteten Schulen in ihrer Organisationsentwicklung weiter fortgeschritten ($r=.60^{***}$).

Negativ korreliert sind die erhobenen Skalen einzig mit der Skala "Burnout". Lehrpersonen mit fortgeschrittenem Burnoutsyndrom berichten z.B. über ein negativeres Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern ($r=-.49^{***}$) oder ein schlechteres Schulklima ($r=-.45^{***}$).

Tabelle 7. Korrelationsmatrix der verwendeten Skalen.

	Akzeptanz	Anforderungen	Praktikabilität	Lehrplan	Fächerüberg. Lernen	Verhältnis LP-Sch	Leistungskontrollen	Kommunik.& Kooperat.	Schulklima	Schulleitung	Organisationsentw.
Anforderungen	.63***										
Praktikabilität	.79***	.54***									
Lehrplan	.89***	.85***	.86***								
Fächerüberg. Lernen	.34***	.27***	.34***	.36***							
Verhältnis LP-Sch	.31***	.30***	.25***	.33***	.32***						
Leistungskontrollen	-.02	-.01	.03	.00	-.04	-.01					
Kommunik.& Kooperat.	.33***	.29***	.35***	.37***	.75***	.35***	.07*				
Schulklima	.35***	.37***	.31***	.40***	.48***	.43***	.05*	.55***			
Schulleitung	.25***	.20***	.21***	.25***	.38***	.20***	.06*	.51***	.58***		
Organisationsent.	.36***	.31***	.31***	.37***	.60***	.35***	.07*	.68***	.70***	.60***	
Burnout	-.34***	-.35***	-.23***	-.36***	-.30***	-.49***	.09**	-.28***	-.45***	-.21***	-.29***

* $p < .05$
 ** $p < .01$
 *** $p < .001$

5.2 Lehrplanbezogene Aussagen

5.2.1 Akzeptanz der Lehrplangrundlagen

Voraussetzung für den überzeugenden Einsatz eines Lehrplans bildet eine grundsätzlich positive Einstellung zu seinen Grundlagen. Mit der Skala "Akzeptanz der Lehrplangrundlagen" wurden einige Fragen in diese Richtung gestellt.

In Tabelle 8 findet sich eine Übersicht über die Mittelwerte dieser Akzeptanz-Skala, wobei sich die Ergebnisse aus dem Jahr 2000 und 2003 direkt gegenüber stehen. Die Auswertung zeigt, dass die Akzeptanz der Lehrplangrundlagen seit dem Jahr 2000 insgesamt etwas gesunken ist (von $M=2.53$ im Jahr 2000 auf $M=2.67$ im Jahr 2003). Nach wie vor liegt die Akzeptanz der Lehrplangrundlagen aber deutlich im positiven Bereich der Skala von 1 (sehr hohe Akzeptanz) bis 6 (sehr tiefe Akzeptanz).

Die gesunkene Akzeptanz lässt sich v.a. auf die heute akzentuierter vertretene Meinung zurückführen, die Lehrplaninhalte seien nur von geringer lebenspraktischer Bedeutung bzw. auf die rückläufige Ansicht, der Lehrplan eröffne durch realistische Ausweisung von Freiräumen Möglichkeiten für eine situationsbezogene Planung. Unverändert positiv wird die Verständlichkeit und der Aufbau des Lehrplans eingeschätzt – ebenso wie das Kompetenzmodell als Grundlage des Lehrplans.

Werden die Antworten nach Schulart ausgewertet (vgl. Tabelle 9), so ergibt sich auch im Jahr 2003 eine deutlich positivere Einstellung der Grundschullehrkräfte im Vergleich zu den anderen Schularten, wobei in der aktuellen Erhebung insbesondere die Differenz zu den Gymnasiallehrkräften auffällt ($F=12.17$; $p=.000$). In der Erhebung des Jahres 2000 war noch die Differenz zu den Regelschulen am auffälligsten.

Einen grafischen Akzeptanz-Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte sowie der verschiedenen Schularten gibt Abbildung 5. Ausser bei der Regelschule sind die Akzeptanz-Unterschiede zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten bei allen Schularten signifikant. Am meisten gesunken ist die Akzeptanz bei den Grundschullehrpersonen – nach wie vor akzeptieren sie aber die Lehrplangrundlagen noch am stärksten.

Tabelle 8. Skala "Akzeptanz der Lehrplan-Grundlagen". Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichungen 2000 und 2003, Signifikanz des Unterschiedes.

Nr.	Item	2000		2003		p	
		M	SD	M	SD		
20	Der Lehrplan ist verständlich formuliert und aufgebaut.	2.12	1.00	2.13	.95	n.s.	
35	Der Lehrplan eröffnet durch realistische Ausweisung von Freiräumen Möglichkeiten für eine situationsbezogene Planung.	2.31	1.09	2.54	1.16	***	
16	Die bildungspolitischen und pädagogischen Vorgaben, die die Lehrpläne bestimmt haben, sind nachvollziehbar.	2.41	1.00	2.52	1.00	**	
18	Zusammenhänge zwischen grundlegenden Gedanken und daraus abgeleiteten Zielstellungen werden nachvollziehbar dargestellt.	2.44	.90	2.57	.93	***	
25	Die Lehrplaninhalte sind nur von geringer lebenspraktischer Bedeutung (-) ⁸ .	2.57	1.31	2.88	1.32	***	
12	Gliederungsformen, Begriffe und Formulierungen kommen der Planungsweise von Lehrern entgegen.	2.64	1.07	2.75	1.04	**	
26	Das Kompetenzmodell ist ein sinnvoller Ansatz zur Lehrplangestaltung.	2.73	1.27	2.73	1.19	n.s.	
17	Die Aussagen bezüglich der Ziele innerhalb des Lehrplans auf den verschiedenen Ebenen sind nicht widerspruchsfrei (-).	3.08	1.41	3.26	1.35	**	
21	Die Lehrpläne stellen für mich keine wesentliche Weiterentwicklung der vorläufigen Lehrpläne dar (-).	3.17	1.51	3.31	1.48	*	
Jahr 2003: 1369<N<1464		Skalenmittelwert	2.53	.76	2.67	.68	***

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

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .77 (2003); .81 (2000)

* p < .05

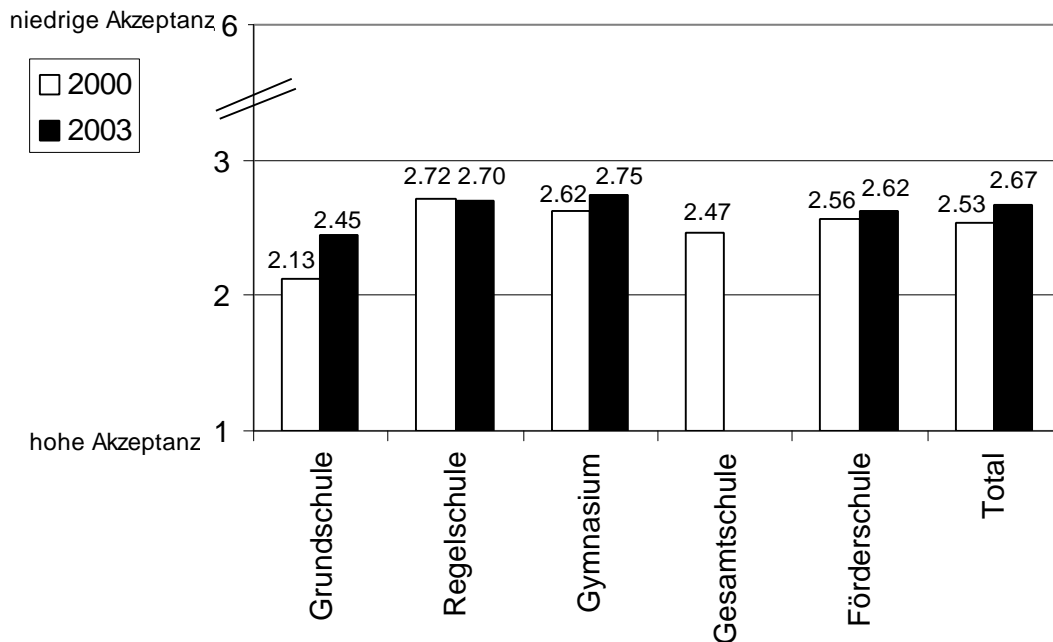
** p < .01

*** p < .001

⁸ 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 einen Wert von 2.5 ergeben. Dies ist bei allen Tabellen und Abbildungen zu beachten.

Tabelle 9. Akzeptanz-Skala, gegliedert nach Schulart - im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte.

Schulart	2000			2003			p
	N	M	SD	N	M	SD	
Grundschule	328	2.13	.76	259	2.45	.62	*
Regelschule	549	2.72	.73	658	2.70	.69	n.s.
Gymnasium	299	2.62	.66	436	2.75	.68	**
Gesamtschule	15	2.47	.46	-	-	-	-
Förderschule	92	2.56	.77	110	2.62	.72	**
Total	1283	2.53	.76	1463	2.67	.68	***

**Abbildung 5. Grafischer Akzeptanz-Vergleich zwischen den verschiedenen Schularten und Erhebungszeitpunkten.**

Die Akzeptanz der Lehrplangrundlagen sinkt bei den Lehrpersonen zunächst mit wachsender Anzahl der Schülerinnen und Schüler, welche ein Schulhaus besuchen ($F=6.15$; $p=.000$). Dieser Trend setzt sich aber nur bis zu einer Grösse von 500 Schülerinnen und Schülern fort (vgl. Abbildung 6). Schulen mit weniger als 200 Kindern zeichnen sich gegenüber Schulen mit mehr als 300 Kindern signifikant durch ihre bessere Lehrplan-Akzeptanz aus.

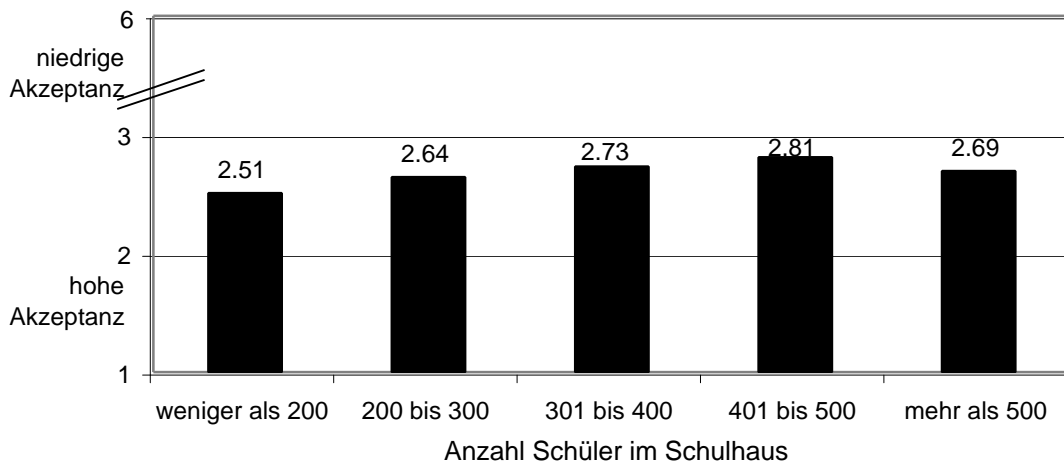


Abbildung 6. Akzeptanz des Lehrplans nach Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Schulhaus.

Auch das Dienstalter einer Lehrperson hat einen Einfluss auf deren Lehrplan-Akzeptanz ($F=2.54$; $p=0.027$). Dieser Einfluss ist insgesamt eher gering und nicht linear (Abbildung 7 zeigt die Art des Einflusses auf). Eine gewisse Sonderrolle nehmen dienstjüngere Lehrkräfte mit bis zu fünf Dienstjahren ein - ihre Lehrplan-Akzeptanz ist verhältnismässig gering ($M=2.92$).

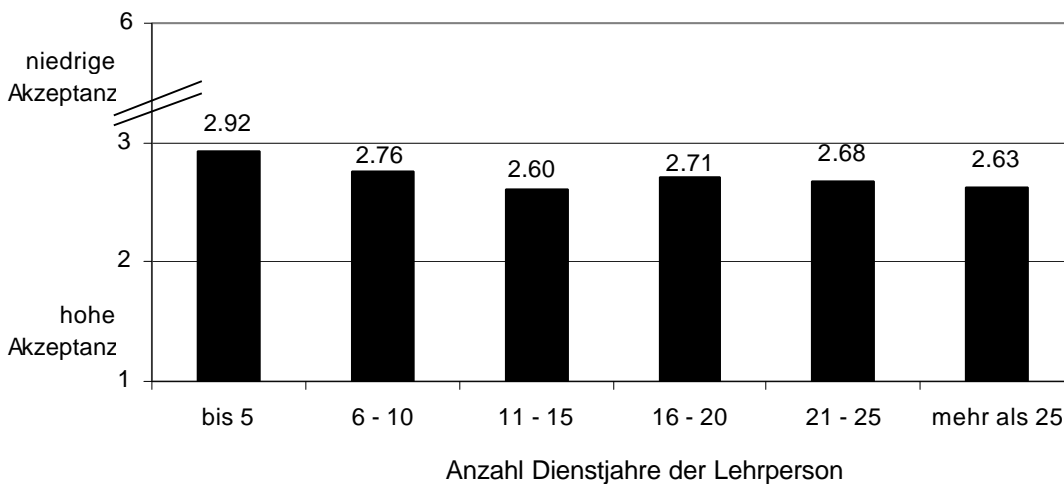


Abbildung 7. Lehrplan-Akzeptanz nach Dienstjahren der Lehrperson.

Ein geringer Einfluss auf die Lehrplan-Akzeptanz geht zudem von den besonderen Funktionsstellen der Lehrpersonen aus ($F=7.93$; $p=.000$): Fachberater unterscheiden sich durch ihre hohe Akzeptanz von den Beratungslehrern und Arbeitsgruppenleitern (vgl. Abbildung 8).

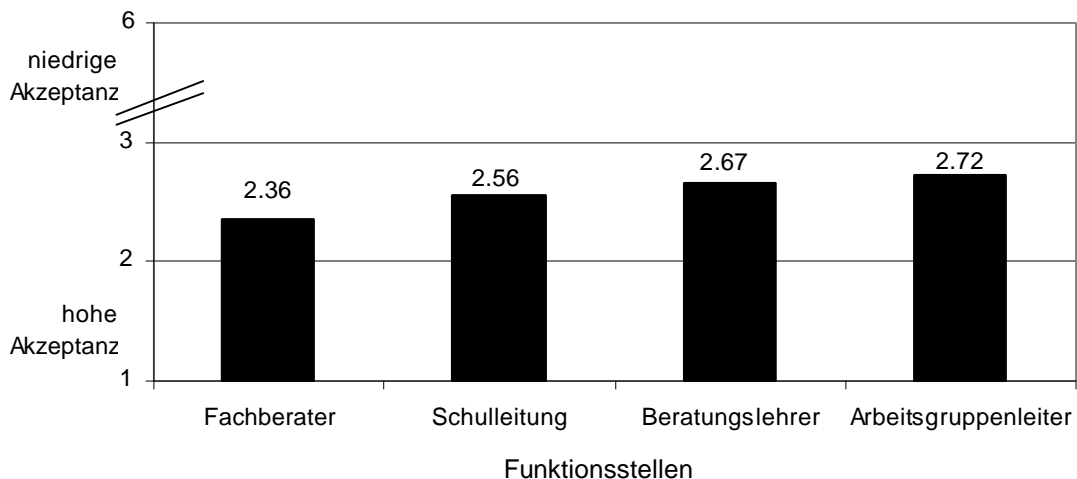


Abbildung 8. Lehrplan-Akzeptanz nach Funktionsstellen der Lehrperson.

Bezogen auf die verschiedenen Fächer, für welche die befragten Lehrpersonen den Fragebogen ausfüllten, zeigen sich ebenfalls signifikante Unterschiede ($F=3.08$; $p=.000$). Auf besonders grosse Akzeptanz stösst der neue Lehrplan etwa bei Lehrpersonen der Fächer Religionslehre ($M=2.18$), Russisch ($M=2.23$), Ethik ($M=2.41$) oder Musik ($M=2.44$). Die geringste Lehrplan-Akzeptanz weisen Lehrkräfte der Fächer Informatik ($M=2.82$), Französisch ($M=2.84$), Wirtschaft und Recht (2.86) sowie Kunsterziehung (2.88) auf.

5.2.2 Anforderungsniveau der Lehrpläne, respektive der Lehrplanziele

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

Das Anforderungsniveau des Lehrplans wird im Jahr 2003 nicht mehr ganz so angemessen eingeschätzt wie noch im Jahr 2000. Auf der Ebene der Einzelitems lässt sich beobachten, dass die Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz im Unterricht zwar noch als gleichermaßen realisierbar eingeschätzt wird wie im Jahr 2000. Die fachwissenschaftliche Angemessenheit des Lehrplans, die Kongruenz von Abschlussprofil und Schulart bzw. die Realisierbarkeit der Anforderungen mit den konkreten Schülern wird heute hingegen etwas kritischer eingeschätzt als damals. Am kritischsten wird im Vergleich zur Erhebung 2000 die Frage eingeschätzt, ob der Lehrplan die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Lernenden beachtet. Trotz einer gewissen Ernüchterung liegen die Werte bezüglich der Angemessenheit des Lehrplan-Anspruchsniveaus immer noch deutlich im positiven Bereich (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10. Skala "Anforderungsniveau". Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichungen 2000 und 2003, Signifikanz des Unterschiedes.

Nr.	Item	2000		2003		p	
		M	SD	M	SD		
7	Das im Lehrplan beschriebene Anforderungsniveau ist fachwissenschaftlich angemessen.	2.28	1.01	2.37	1.02	*	
8	Das beschriebene Abschlußprofil ist realistisch und entspricht der Schulart.	2.34	1.05	2.47	1.04	**	
23	Die Anforderungen im Lehrplan lassen sich mit meinen Schülerinnen und Schülern realisieren.	2.53	1.08	2.63	1.07	*	
22	Die Entwicklung der Kompetenzen (insbesondere der Sozial- und Selbstkompetenz) ist im Unterricht realisierbar.	2.64	1.14	2.72	1.15	n.s.	
24	Der Lehrplan beachtet die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.	2.64	1.10	2.89	1.15	***	
Jahr 2003: 1444<N<1468		Skalenmittelwert	2.49	.78	2.62	.79	***

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

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .77 (2003); .77 (2000)

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

Die Angemessenheit des Lehrplan-Anforderungsniveaus wird schulartspezifisch wahrgenommen ($F=31.83$; $p=.000$). Insbesondere die Grundschullehrpersonen unterscheiden sich wiederum durch das von ihnen als besonders angemessen wahrgenommene Anforderungsniveau von den anderen Schularten; dies obwohl gerade die Grundschullehrpersonen bezüglich der Angemessenheit des Anforderungsniveaus seit 2000 einen messbaren Rückgang zu verzeichnen haben (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11. Anforderungsniveau nach Schulart.

Schulart	N	2000		2003			p
		M	SD	N	M	SD	
Grundschule	343	2.07	.73	259	2.24	.76	**
Regelschule	571	2.71	.74	658	2.77	.81	n.s.
Gymnasium	312	2.49	.75	436	2.56	.69	n.s.
Förderschule	94	2.65	.73	110	2.78	.88	n.s.
Gesamt	1336	2.49	.78	1463	2.62	.79	***

Das Dienstalter hat nach wie vor einen Einfluss auf die Einschätzung eines angemessenen Lehrplan-Anforderungsniveaus durch die Lehrpersonen ($F=3.36$; $p=.005$). Einer ganz schwachen Tendenz nach schätzen dienstältere Lehrpersonen das Anforderungsniveau des Lehrplans als angemessener ein als jüngere ($r=.07^{**}$).

Die Angemessenheit des Anforderungsniveaus wird fächerabhängig beurteilt. Am angemessensten bezeichnen Lehrpersonen für Russisch (M=2.22), Heimat- und Sachkunde (M=2.26) sowie Religionslehre (2.40) die Lehrplanforderungen. Demgegenüber erleben Lehrkräfte für Geschichte (M=2.78), Kunsterziehung (M=2.89) sowie Wirtschaft und Technik (M=2.94) den Lehrplan deutlich weniger angemessen.

5.2.3 Praktikabilität

Mit der Skala "Praktikabilität" wurde den Lehrpersonen eine Reihe von Fragen vorgelegt, die sich auf die praktische Nutzbarkeit der neuen Lehrpläne im Hinblick auf Unterricht und Unterrichtsvorbereitung beziehen (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12. Skala "Praktikabilität". Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichungen 2000 und 2003, Signifikanz des Unterschiedes.

Nr.	Item	2000		2003		p	
		M	SD	M	SD		
3	Der Lehrplan ist für mich eine Hilfe bei der Planung von Inhalten des Unterrichts.	1.94	.95	2.05	.97	**	
10	Für mein Fach initiiert der Lehrplan fächerübergreifendes Lernen.	2.24	1.12	2.39	1.12	***	
13	Der Lehrplan enthält genügend Anregungen, Querverweise bzw. Anknüpfungspunkte für fächerübergreifendes Arbeiten.	2.40	1.12	2.56	1.08	***	
14	Der Lehrplan für mein Fach nimmt angemessenen Bezug auf die Ausbildung von Selbst- und Sozialkompetenz.	2.53	1.08	2.67	1.05	**	
11	Mit Hilfe der Lehrplanvorgaben lassen sich konkrete Unterrichtsvorschläge entwickeln und begründen.	2.58	1.13	2.74	1.16	***	
12	Gliederungsformen, Begriffe und Formulierungen kommen der Planungsweise von Lehrern entgegen.	2.64	1.08	2.75	1.04	**	
15	Der Lehrplan enthält zu wenig Anregungen bzw. Hinweise zur Entwicklung der Kompetenzen. (-)	2.98	1.45	3.13	1.34	**	
5	Der Lehrplan enthält wichtige Hinweise für die Überlegungen zur Kontrolle von Lernergebnissen.	3.00	1.21	3.17	1.23	***	
4	Der Lehrplan ist für mich eine Hilfe bei der Festlegung von Methoden für meinen Unterricht.	3.04	1.21	3.25	1.20	***	
Jahr 2003: 1460<N<1475		Skalenmittelwert	2.59	.74	2.75	.73	***

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

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .82 (2003); .83 (2000)

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

Mit einem Skalenmittelwert von 2.75 wird die Praktikabilität des Lehrplans nach wie vor positiv beurteilt. Allerdings wird der Lehrplan insgesamt nicht mehr ganz so hoch praktikabel eingeschätzt wie noch im Jahr 2000. Wie schon in der letzten Befragung fallen auch dieses Jahr wieder die erheblichen Differenzen zwischen den einzelnen Items der Skala ins Auge. Sehr deutlich wird z.B. die Ansicht, dass der Lehrplan zwar eine gute Planungshilfe für die Unterrichtsinhalte darstellt, aber für die Festlegung von Unterrichtsmethoden oder die Lernergebniskontrolle weniger ergiebig ist. Das Festlegen der Unterrichtsmethoden wird heute gegenüber der letzten Erhebung deutlich kritischer eingeschätzt.

Sehr kleine Schulen mit weniger als 200 Lernenden unterscheiden sich von Schulen mit mehr als 500 Lernenden bezüglich ihrer Praktikabilitätseinschätzung des aktuellen Lehrplans ($F=5.20$; $p=.000$). Bei einem Mittelwert von 2.59 erachten Lehrpersonen kleiner Schulen den Lehrplan als praktikabler als Lehrpersonen grosser Schulen ($M=2.85$).

Ausserdem wird die Praktikabilität des Lehrplans schulartspezifisch eingeschätzt ($F=9.13$; $p=.000$). Gymnasiallehrkräfte unterscheiden sich durch ihre relativ tiefe Einschätzung der Lehrplan-Praktikabilität von den Grundschul- und Förderschullehrkräften. Die von den Grundschullehrkräften relativ hohe Einschätzung der Praktikabilität unterscheidet sich zudem von jener der Regelschullehrkräfte (vgl. Tabelle 13).

Während die Regelschulkräfte die Praktikabilität des Lehrplans nach wie vor gleich einschätzten wie noch vor drei Jahren, stehen Lehrkräfte der Grund- und Förderschule sowie des Gymnasiums heute der Lehrplan-Praktikabilität kritischer gegenüber.

Tabelle 13. Praktikabilität des Lehrplans nach Schulart (Vergleich 2000 und 2003).

Schulart	2000			2003			p
	N	M	SD	N	M	SD	
Grundschule	343	2.34	.70	259	2.57	.73	***
Regelschule	572	2.71	.74	658	2.76	.72	n.s.
Gymnasium	312	2.68	.77	436	2.86	.72	**
Förderschule	94	2.42	.63	110	2.64	.76	*
Gesamt	1337	2.59	.75	1463	2.75	.73	***

Lehrpersonen mit weniger als fünf Dienstjahren beurteilen den Lehrplan bezüglich seiner Praktikabilität am kritischsten ($M=3.13$). Sie unterscheiden sich dadurch deutlich von Lehrpersonen mit mehr als 25 Dienstjahren ($M=2.69$). Ausserdem finden Fachberater ($M=2.48$) den Lehrplan praktikabler als Arbeitsgruppenleiter ($M=2.79$).

Als besonders praktikabel bezeichnen Lehrkräfte den Lehrplan, welche die Fächer Russisch ($M=2.22$), Sozialkunde ($M=2.53$) oder Ethik ($M=2.54$) unterrichten. Am wenigsten praktikabel ist der Lehrplan für Lehrkräfte der Fächer Mathematik ($M=2.89$), Geschichte ($M=2.91$) sowie Wirtschaft und Recht ($M=2.94$).

5.2.4 Generalisierte Einschätzung des Lehrplans (Superskala)

Abschliessend werden obige Subskalen "Akzeptanz", "Anforderungsniveau" und "Praktikabilität" zu einer Superskala zusammengezogen. Diese Mittelwert-Skala der generalisierten Einschätzung des Lehrplans weist ein Cronbachs Alpha von .83 bei einem Antwortformat von 1 bis 6 auf (vgl. Tabelle 14). Im Vergleich mit der ersten Erhebung im Jahr 2000 ist der Lehrplan in der Gunst der Lehrpersonen leicht gesunken (von $M=2.54$ auf $M=2.68$).

Tabelle 14. Superskala "Lehrplan". Skala, Mittelwerte und Standardabweichungen 2000 und 2003, Signifikanz des Unterschiedes.

Skala	2000		2003		p		
	M	SD	M	SD			
Akzeptanz der Lehrplangrundlagen	2.53	.73	2.67	.68	***		
Anforderungsniveau	2.49	.78	2.62	.79	***		
Praktikabilität	2.59	.74	2.75	.73	***		
2003 N=1479	Superskala		2.54	.66	2.68	.64	***

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

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .83

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Bei einem Superskalen-Mittelwert von 2.35 kommen die Fachberater ausnehmend gut mit dem neuen Lehrplan zurecht. Auch Lehrpersonen mit über 25 Dienstjahren ($M=2.61$), Grundschullehrpersonen ($M=2.42$) sowie Lehrpersonen an besonders kleinen Schulen mit weniger als 200 Lernenden ($M=2.49$) zeichnen sich durch einen besonders positiven Umgang mit dem neuen Lehrplan aus.

Bezogen auf die untersuchten Fächer zeigen sich Lehrkräfte für Russisch ($M=2.22$), Religionskunde ($M=2.47$) sowie Ethik ($M=2.48$) besonders zufrieden mit dem Lehrplan. Wer Geschichte ($M=2.82$), Wirtschaft und Recht ($M=2.83$) oder Kunsterziehung ($M=2.88$) unterrichtet, ist vom Lehrplan weniger überzeugt.

5.3 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 fachübergreifenden Lernens.

5.3.1 Fachübergreifendes Lehren und Lernen

Die Analyse des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens zeigt, dass dieses an vielen Schulen ausgiebig praktiziert und häufig in den regulären schulischen Ablauf integriert wird. Eine

umfassende Abstimmung der Unterrichtsthemen und -ziele über die Fachgrenzen hinaus lässt sich allerdings nicht ausmachen. Die schon im letzten Bericht festgehaltenen grossen Standardabweichungen bei den Items dieser Skala wurden eher noch grösser. Dies deutet auf sehr unterschiedliche Einstellungen und Praxisvarianten des fächerübergreifenden Unterrichts hin. Insgesamt sank der Skalenmittelwert "fächerübergreifendes Lehren und Lernen" seit der letzten Erhebung ganz leicht von 2.58 auf 2.74 (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15. Skala "Fachübergreifendes Lehren und Lernen". Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichungen 2000 und 2003, Signifikanz des Unterschiedes.

Nr.	Item	2000		2003		p	
		M	SD	M	SD		
83	Fächerübergreifender Unterricht kann im normalen schulischen Ablauf nicht realisiert werden (-)	2.20	1.31	2.40	1.37	***	
80	Fächerübergreifendes Arbeiten wird an meiner Schule in der Regel nicht praktiziert (-)	2.28	1.31	2.53	1.42	***	
85	Die Empfehlungen für die fächerübergreifenden Themen [...] werden nicht in die Planung des Unterrichts einbezogen (-)	2.31	1.37	2.51	1.44	***	
81	Projekte werden ausschließlich in der Projektwoche durchgeführt.	2.40	1.50	2.56	1.54	**	
99	Es gibt in unserer Schule vereinbarte Zielstellungen, die von allen Lehrern im Unterricht berücksichtigt werden.	2.45	1.18	2.46	1.20	n.s.	
84	Fächerübergreifendes Arbeiten muß sich auf die Vermittlung der fächerübergreifenden Themen beschränken	2.65	1.44	2.87	1.46	***	
98	Fächerübergreifende Themenstellungen werden innerhalb des Kollegiums aufeinander abgestimmt.	2.79	1.24	2.94	1.30	**	
109	Die Behandlung von Lehrplaninhalten bzw. Themen im Unterricht wird zwischen den Fächern abgestimmt.	2.86	1.21	3.06	1.27	***	
97	Der Unterricht der verschiedenen Fächer folgt gemeinsamen Intentionen.	2.93	1.11	3.00	1.16	n.s.	
82	Themen und Inhalte werden auf der Grundlage fächerübergreifender Abstimmung im Unterricht mehrerer Fächer bearbeitet.	3.02	1.39	3.06	1.31	n.s.	
Jahr 2003: 1354<N<1465		Skalenmittelwert	2.58	.79	2.74	.81	***

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

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .80 (2003); .80 (2000)

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

Werden die Schularten im Jahr 2003 bezüglich des fächerübergreifenden Unterrichts miteinander verglichen, so ergibt sich ein analoges Bild wie im Jahr 2000: Die Gymnasiallehrpersonen stehen dem fächerübergreifenden Unterricht am ablehnendsten gegenüber ($M=3.02$), den Grundschullehrpersonen liegt fächerübergreifendes Unterrichten am nächsten ($M=2.32$).

In der Regel- und Förderschule veränderte sich das Denken und Handeln der Lehrkräfte bezüglich des fächerübergreifenden Unterrichts in den letzten drei Jahren nicht. Lehrkräfte der Gymnasien und Grundschulen wurden im gleichen Zeitraum gegenüber des fächerübergreifenden Unterrichts jedoch etwas skeptischer (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16. Fächerübergreifendes Lehren und Lernen nach Schulart.

Schulart	2000			2003			p
	N	M	SD	N	M	SD	
Grundschule	340	2.15	.66	259	2.32	.67	**
Regelschule	572	2.70	.77	657	2.76	.79	n.s.
Gymnasium	307	2.84	.77	435	3.02	.78	**
Förderschule	90	2.61	.84	110	2.51	.77	n.s.
Gesamt	1325	2.58	.79	1461	2.74	.81	***

Je kleiner die Schule, desto aufgeschlossener stehen Lehrpersonen dem fächerübergreifenden Unterricht gegenüber (spearmans $\rho=.23^{***}$). Besonders stark befürwortet und häufig praktiziert wird fächerübergreifendes Lehren und Lernen zudem von Schulleiterinnen und -leitern ($M=2.45$).

Eine grosse Affinität gegenüber dem fächerübergreifenden Lernen bezeugen Lehrpersonen für Heimat- und Sachkunde ($M=2.37$), Wirtschaft und Technik ($M=2.43$) sowie Deutsch ($M=2.54$). Weniger fächerübergreifend unterrichten Lehrkräfte für Russisch ($M=3.02$), Religionslehre ($M=3.04$) sowie Französisch ($M=3.10$).

5.3.2 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, wurde trotzdem eine entsprechende Kurzsкала eingesetzt (vgl. Tabelle 17).

Wie in anderen erhobenen Bereichen auch, lässt sich beim Lehrer-Schüler-Verhältnis eine leichte, negative Tendenz feststellen. Wohl fühlen sich die Lehrpersonen nach wie vor für jeden einzelnen Schüler und jede Schülerin verantwortlich. Die Lehrpersonen definieren sich aber nicht mehr ganz so sehr als Partner der Lernenden und halten ihre eigenen Impulse für nicht mehr so entscheidend für die weitere Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler. Die leicht negative Tendenz darf allerdings nicht darüber hinweg täuschen, dass die Lehrperson nach wie vor von einem sehr guten Lehrer-Schüler-Verhältnis berichten. Ausserdem wird wei-

ter unten ersichtlich, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung keine messbare Verschlechterung aufweist, wenn nach einzelnen Schularten aufgeschlüsselt wird⁹.

Tabelle 17. Skala "Lehrer-Schüler-Verhältnis". Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichungen 2000 und 2003, Signifikanz des Unterschiedes.

Nr.	Item	2000		2003		p	
		M	SD	M	SD		
54	Als Lehrer fühle ich mich für jeden Schüler verantwortlich.	1.50	.75	1.53	.80	n.s.	
52	Ich bin als Lehrer ein Partner der Schüler.	1.75	.80	1.87	.81	***	
53	Schüler erhalten von mir entscheidende Impulse für ihre weitere Entwicklung.	1.97	.79	2.07	.81	**	
Jahr 2003: 1459<N<1466		Skalenmittelwert	1.74	.62	1.83	.64	***

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

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .70 (2003); .72 (2000)

* p< .05

** p< .01

*** p< .001

Einer ganz leichten Tendenz nach verbessert sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis mit zunehmendem Dienstalter einer Lehrperson (spearman's rho=.15***). Berufsanfängerinnen und -anfänger erreichen einen Mittelwert von 2.22; erfahrene Lehrkräfte mit einer Dienstzeit von über 25 Jahren hingegen einen Mittelwert von 1.75. Lehrpersonen in ganz kleinen Schulen (weniger als 200 Lernende) unterscheiden sich von allen grösseren Schulen durch ihr in der Selbstwahrnehmung besseres Lehrer-Schüler-Verhältnis. Solche Lehrpersonen von kleinen Schulen weisen beim Lehrer-Schüler-Verhältnis einen Mittelwert von 1.56 auf.

Die grössten Unterschiede zeigen sich jedoch zwischen den verschiedenen Schularten. Lehrpersonen der Grundschule unterscheiden sich z.B. durch ihr ausnehmend gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis von allen anderen Lehrpersonenkategorien (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 18. Lehrer-Schüler-Verhältnis nach Schulart.

Schulart	2000			2003			p
	N	M	SD	N	M	SD	
Grundschule	338	1.38	.47	259	1.43	.42	n.s.
Regelschule	565	1.91	.66	656	1.97	.69	n.s.
Gymnasium	304	1.86	.57	436	1.90	.60	n.s.
Förderschule	90	1.64	.57	110	1.63	.50	n.s.
Gesamt	1313	1.74	.62	1461	1.83	.64	***

⁹ Dieser etwas seltsame Befund, dass das Verhältnis insgesamt schlechter wurde, aber in keiner einzigen Schulart eine Veränderung erfuhr, hängt mit der Stichprobengrösse zusammen. Wird mit der Gesamtstichprobe gerechnet, so werden Unterschiede bereits signifikant, welche in einer Sub-Gruppe nicht signifikant sind.

Ausserdem unterscheiden sich Schulleiter durch ihre besonders gute Lehrer-Schüler-Beziehung von Lehrpersonen, welche eine Arbeitsgruppenleitung inne haben (Schulleitungen: $M=1.65$; Arbeitsgruppenleitungen: $M=1.82$).

Von einem ausgesprochen guten Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern berichten Lehrkräfte für Religion ($M=1.40$), Heimat- und Sachkunde ($M=1.44$) sowie Deutsch ($M=1.60$). Ein weniger gutes Verhältnis zu den Lernenden wird dagegen von Lehrpersonen für Wirtschaft und Recht ($M=2.00$), Englisch (2.02) sowie Physik ($M=2.05$) rapportiert.

5.3.3 Einstellung zu Leistungskontrollen

Eine weitere unterrichtsrelevante Dimension ist die Einstellung zu mündlichen und schriftlichen Leistungskontrollen. Diesbezüglich wurden den Lehrpersonen folgende Fragen vorgelegt (vgl. Tabelle 19):

Tabelle 19. Skala "Leistungskontrollen". Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichungen 2000 und 2003, Signifikanz des Unterschiedes.

Nr.	Item	2000		2003		p	
		M	SD	M	SD		
92	Prüfungen sind sinnvolle und wichtige Gelegenheiten zur Leistungsfeststellung.	2.08	1.24	1.90	1.09	***	
94	Mündliche Leistungskontrollen sind wichtig, um die Schüler zu motivieren.	2.28	1.14	2.28	1.12	n.s.	
93	Leistungen über Klassenarbeiten zu ermitteln, ist die objektivste Methode.	2.95	1.31	2.89	1.24	n.s.	
Jahr 2003: 1452<N<1462		Skalenmittelwert	2.44	.91	2.36	.84	**

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

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .55 (2003); .58 (2000)

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Die differenziertere Auswertung zeigt, dass die Lehrpersonen heute deutlich stärker als noch vor drei Jahren der Ansicht sind, dass Prüfungen sinnvolle und wichtige Gelegenheiten zur Leistungsfeststellung seien. Keine messbaren Veränderungen ergaben sich jedoch bei der Frage, ob mündliche Leistungskontrollen motivationsförderlich seien bzw. bei der Frage, ob Klassenarbeiten die objektivste Methode der Leistungsfeststellung seien.

Schulleitungen stimmen dem Instrument der Leistungskontrolle messbar weniger zu als Arbeitsgruppenleitende (Schulleitung: $M=2.70$; Arbeitsgruppenleitung: $M=2.29$). Auch die ganz kleinen Schulen mit weniger als 200 Lernenden heben sich bezüglich der Leistungskontrolle wiederum von allen grösseren Schulen ab; in diesen Schulen haben Leistungskontrollen offenbar einen geringeren Stellenwert ($M=2.63$).

Bezogen auf die Schularten und ihren Umgang mit Leistungskontrollen ergibt sich ein gleiches Bild wie vor drei Jahren (ohne Abbildung): Die Regelschule (M=2.22) und das Gymnasium (M=2.32) unterscheiden sich von der Grundschule (M=2.63) sowie von der Förderschule (M=2.74). Offenbar setzen Regelschul-Lehrpersonen und Gymnasiallehrpersonen nach wie vor stärker auf das Instrument der Leistungskontrolle als die beiden anderen Lehrpersonen-Kategorien.

Als besonders aufgeschlossen gegenüber Leistungskontrollen erweisen sich Lehrkräfte für Wirtschaft und Technik (M=1.90), Geografie (M=1.93) oder Wirtschaft und Recht (M=2.09). Dagegen setzen Lehrpersonen für Französisch (M=2.64), Kunsterziehung (M=2.66) oder Informatik (M=2.69) am wenigsten auf das Instrument "Leistungskontrolle".

5.3.4 Unterrichtsformen

Einige Fragen des Fragebogens zielten darauf ab, die Häufigkeiten der von den Lehrpersonen praktizierten Unterrichtsformen zu erheben. Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden die Fragen inhaltlich gleich gestellt wie im Schülerfragebogen 2001.

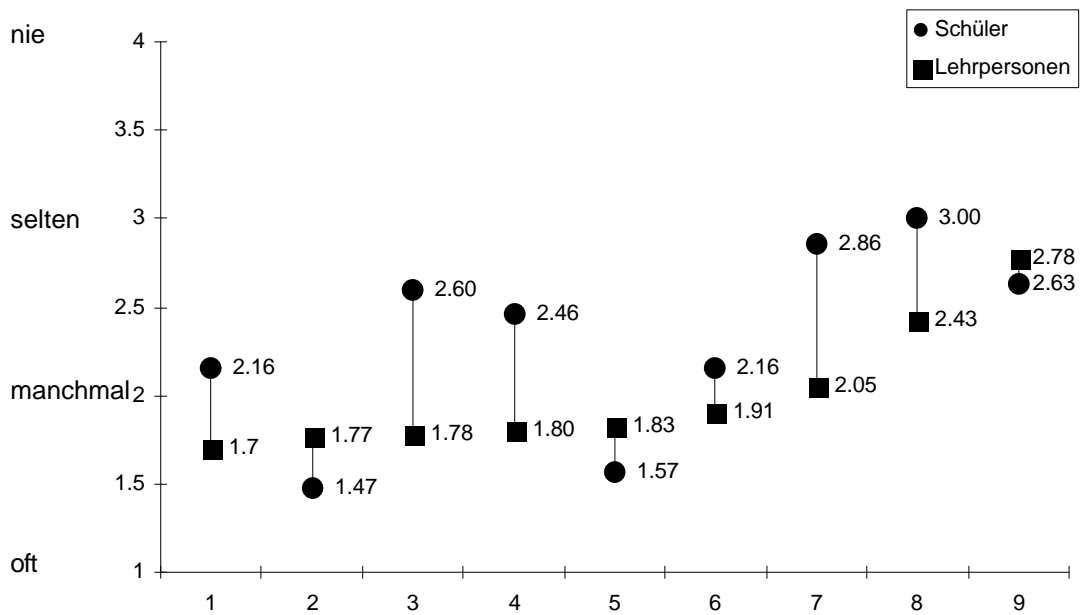
Aus Sicht der Lehrpersonen präsentiert sich die Unterrichtsrealität 2003 bezüglich der Unterrichtsformen wie folgt: Am häufigsten diskutiert die Lehrperson gemeinsam mit der Klasse über ein Thema bzw. die Lehrperson spricht, stellt Fragen und einzelne Schülerinnen oder Schüler antworten. Ebenfalls sehr häufig sind Gruppenarbeiten, abwechslungsreicher Unterricht mit Bildern, Karten bzw. ein arbeitsgleicher Unterricht (alle Schüler arbeiten für sich an den gleichen Aufgaben, z.B. an Arbeitsblättern). Seltener arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig an unterschiedlichen Arbeiten, führen Experimente/Untersuchungen durch oder sehen sich Filme/Videos an (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20. Häufigkeit verschiedener Unterrichtsformen und –situationen.

Nr.		Schüler 01		Lehrpersonen 03		p
		M	SD	M	SD	
70	Klasse diskutiert gemeinsam mit Lehrperson über ein Thema	2.16	.96	1.70	.65	***
69	Lehrperson redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten	1.47	.67	1.77	.68	***
71	Schüler bearbeiten Aufgaben in Gruppen	2.60	.90	1.78	.64	***
77	Unterricht wird von der Lehrperson mit Bildern, Filmen, Karten abwechslungsreich gestaltet	2.46	.95	1.80	.73	***
72	Schüler arbeiten jeder für sich an den gleichen Aufgaben	1.57	.70	1.83	.69	***
75	Schüler bearbeiten Arbeitsblätter	2.16	.96	1.91	.89	***
73	Schüler arbeiten selbstständig an unterschiedlichen Aufgaben	2.86	.91	2.05	.70	***
74	Schüler führen selbst Untersuchungen/Experimente durch	3.00	.97	2.43	.82	***
76	Schüler sehen sich Filme/Videos an	2.63	.97	2.78	.75	***

Antwortformat 1=trifft oft zu; 2=trifft manchmal zu; 3 trifft nur selten zu; 4=trifft nie zu

Die Angaben der Lehrpersonen zu den Häufigkeiten der Unterrichtsformen unterscheiden sich höchst signifikant von jenen der Schülerinnen und Schüler (erhoben im Jahr 2001). In den meisten Fällen geben die Lehrpersonen an, die Unterrichtsformen häufiger einzusetzen als dies von ihren Schülerinnen und Schülern gemeldet wurde. Am grössten sind diese Diskrepanzen bei den folgenden Unterrichtsformen: Gruppenarbeiten, Unterricht mit Bildern und Karten, selbstständige Arbeit an unterschiedlichen Aufgaben sowie Schülerexperimente. Umgekehrt schätzen die Schülerinnen und Schüler folgende Unterrichtsformen gegenüber ihren Lehrpersonen als etwas häufiger ein: Filme/Videos ansehen, arbeitsgleiche Stillarbeit sowie fragend-entwickelnder Unterricht (vgl. Abbildung 9).



- 1 Klasse diskutiert gemeinsam mit Lehrperson über ein Thema
- 2 Lehrperson redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten
- 3 Schüler bearbeiten Aufgaben in Gruppen
- 4 Unterricht wird von der Lehrperson mit Bildern, Filmen, Karten abwechslungsreich gestaltet
- 5 Schüler arbeiten jeder für sich an den gleichen Aufgaben
- 6 Schüler bearbeiten Arbeitsblätter
- 7 Schüler arbeiten selbstständig an unterschiedlichen Aufgaben
- 8 Schüler führen selbst Untersuchungen/Experimente durch
- 9 Schüler sehen sich Filme/Videos an

Abbildung 9. Häufigkeit verschiedener Unterrichtsformen gemäss Lehrpersonen bzw. Schülerinnen und Schülern.

5.3.5 Elternarbeit

Elternarbeit findet zwar meistens nicht während des Unterrichts statt, sie wird jedoch trotzdem an dieser Stelle vorgestellt, weil es sich dabei analog zum Unterricht um eine Aufgabe auf Klassen-Ebene handelt.

Die meisten Lehrpersonen (über 50%) haben sich im vergangenen Schuljahr 1-3mal mit Eltern getroffen, um schulische Vorhaben zu erörtern. Ein guter Viertel der Lehrpersonen traf sich 4-6mal, 5% 7-9mal und 7% mehr als 9mal zum selben Zwecke. Nur ca. 4% der Lehrpersonen hat sich im vergangenen Schuljahr gar nie mit den Eltern zur Erörterung schulischer Vorhaben getroffen (vgl. Abbildung 10).

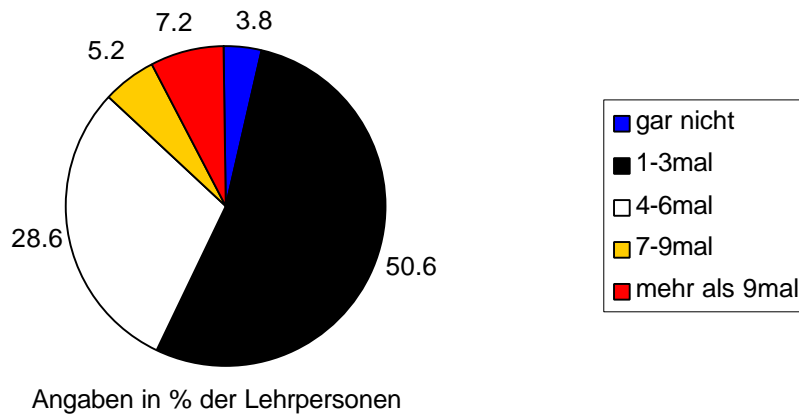


Abbildung 10. Häufigkeit von Elternanlässen in % der Lehrpersonen (N=1412).

5.4 Schulbezogene Aussagen

Weiter oben (vgl. Kap. 3.1) wurde die Bedeutsamkeit von schulinternen Randbedingungen bei der Implementation neuer Lehrpläne betont. Im Rahmen der vorliegenden Erhebung wurden folgende schulischen Gestaltungsdimensionen berücksichtigt: Kooperation&Kommunikation, Schulleitung sowie Organisationsentwicklung. Ausserdem wurde das Schulklima gemessen. Abbildung 11 zeigt auf, dass auf Schulebene seit der Erhebung 2000 kaum wesentliche Veränderungen zu verzeichnen sind.

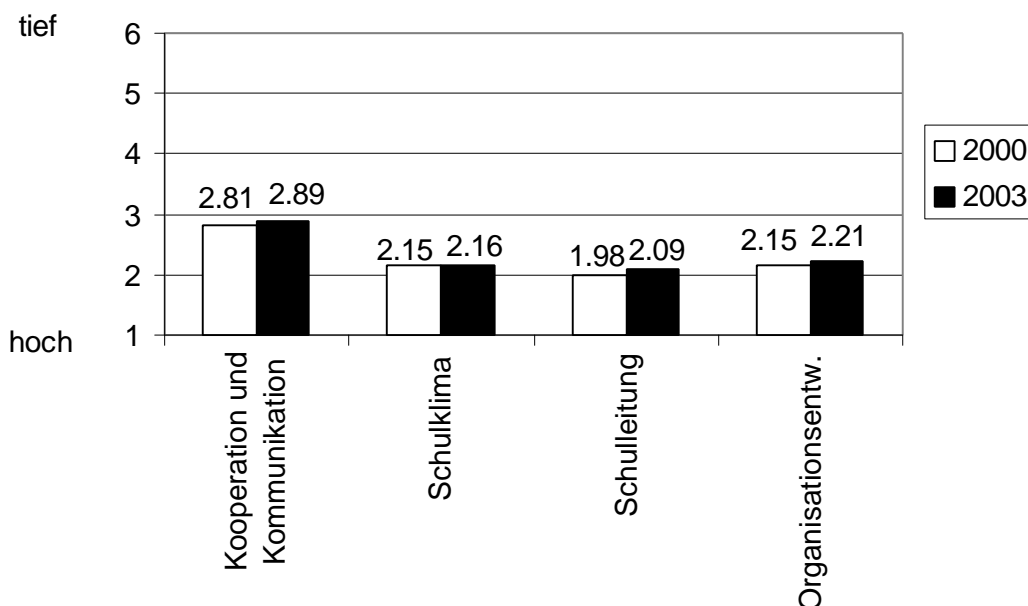


Abbildung 11. Skalen auf Schulebene im Überblick – ein Vergleich der Erhebung 2000 und 2003.

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

Die Skala "Kommunikation und Kooperation" erfuhr in der aktuellen Erhebung einen ganz leichten Rückgang (von $M=2.81$ im Jahr 2000 auf 2.89 im Jahr 2003). Die grösste positive Veränderung zeichnet sich bei der Frage ab, ob eine Informationstafel im Lehrerzimmer über schulische Vorhaben von Kollegen informiere. Ausserdem gibt es heute häufiger Treffen zur Bearbeitung schulischer Aufgabenstellungen ausserhalb der verpflichtenden Anlässe (z.B. Lernwerkstatt, Arbeitsgruppen, Team). Im Gegensatz dazu liegt die grösste negative Veränderung darin, dass an Lehrerkonferenzen nicht mehr ganz so häufig fachliche und pädagogische Themen besprochen werden (vgl. Tabelle 21).

Die Skala "Kommunikation und Kooperation" korreliert negativ mit der Schulgrösse (spearman's $\rho=-.25^{***}$). In kleinen Schulen (weniger als 200 Lernende) ist damit die Kommunikation besser ($M=2.59$) als in grossen Schulen mit mehr als 500 Lernenden ($M=3.14$). Dienstjüngere Lehrpersonen (unter fünf Jahre Schulerfahrung) weisen einen geringeren Mittelwert bezüglich "Kommunikation und Kooperation" auf ($M=3.23$) als Lehrpersonen mit mehr als 25 Dienstjahren ($M=2.82$). Schulleitungen hingegen sehen ihre Schule als ganz besonders kooperativ und kommunikativ ($M=2.61$).

Besonders wenig ausgeprägt ist der Faktor "Kommunikation und Kooperation" bei den Gymnasiallehrpersonen. Deren Kommunikation und Kooperation unterscheidet sich gemäss Selbsteinschätzung von jener aller anderen untersuchten Lehrpersonen-Kategorien durch ihren geringen Skalen-Mittelwert. Die grösste negative Tendenz bezüglich der Kommunikation und Kooperation ist seit 2000 bei den Grundschullehrpersonen zu verzeichnen. Ihr Skalenmittelwert sank in diesen drei Jahren von 2.36 auf 2.49 . Trotz dieses signifikanten Rückgangs ist ihre Kommunikation und Kooperation aber noch immer besser als jene von Kolleginnen und Kollegen anderer Schularten (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 21. Skala "Kommunikation und Kooperation". Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichungen 2000 und 2003, Signifikanz des Unterschiedes.

Nr.	Item	2000		2003		p	
		M	SD	M	SD		
102	Die Lehrer in unserer Schule sind über die Arbeit der Fachkonferenzen/ Jahrgangsteams informiert.	2.23	1.23	2.21	1.21	n.s.	
107	In Lehrerkonferenzen werden häufig fachliche und pädagogische Themen besprochen.	2.25	1.22	2.48	1.35	***	
106	Lehrer berichten innerhalb der Schule über Inhalte und Erfahrungen von Fortbildungen.	2.35	1.20	2.55	1.28	***	
88	Gemeinsame Reflexion von Unterricht gehört zum schulischen Alltag.	2.43	1.25	2.60	1.21	***	
99	Es gibt in unserer Schule vereinbarte Zielstellungen, die von allen Lehrern im Unterricht berücksichtigt werden.	2.45	1.18	2.46	1.20	n.s.	
104	Ergebnisse des Unterrichts werden innerhalb der Schule nicht vorgestellt. (-)	2.54	1.48	2.67	1.50	*	
100	In die Planung neuer Vorhaben werden nicht alle Lehrer einbezogen. (-)	2.69	1.58	2.89	1.58	**	
101	Es gibt Treffen zur Bearbeitung schulischer Aufgabenstellungen außerhalb der verpflichtenden Anlässe (z.B. Lernwerkstatt, Arbeitsgruppen, Team).	2.74	1.60	2.54	1.46	**	
98	Fächerübergreifende Themenstellungen werden innerhalb des Kollegiums aufeinander abgestimmt.	2.79	1.24	2.94	1.30	**	
109	Die Behandlung von Lehrplaninhalten bzw. Themen im Unterricht wird zwischen den Fächern abgestimmt.	2.86	1.21	3.06	1.27	***	
97	Der Unterricht der verschiedenen Fächer folgt gemeinsamen Intentionen.	2.93	1.11	3.00	1.16	n.s.	
103	Eine Informationstafel im Lehrerzimmer enthält inhaltliche Informationen zu schulischen Vorhaben einzelner Kollegen.	3.62	1.82	3.40	1.71	**	
105	Lehrer hospitieren gegenseitig im Unterricht.	4.77	1.32	4.72	1.27	n.s.	
Jahr 2003: 1354<N<1462		Skalenmittelwert	2.81	.76	2.89	.81	**

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

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .85 (2003); .82 (2000)

* p< .05

** p< .01

*** p< .001

Tabelle 22. Kommunikation und Kooperation nach Schulart.

Schulart	2000			2003			p
	N	M	SD	N	M	SD	
Grundschule	337	2.36	.61	259	2.49	.77	*
Regelschule	570	2.93	.72	658	2.89	.79	n.s.
Gymnasium	304	3.13	.73	435	3.18	.76	n.s.
Förderschule	90	2.66	.82	110	2.69	.80	n.s.
Gesamt	1317	2.81	.76	1462	2.89	.81	**

Besonders positiv wird das Kommunikations- und Kooperationsklima von Lehrpersonen für Heimat- und Sachkunde (M=2.42), Wirtschaft und Technik (M=2.57) sowie Musik (M=2.70) eingeschätzt. Kein gutes Kommunikations- und Kooperationsklima berichten tendenziell Lehrkräfte für Informatik (M=3.16), Religionslehre (M=3.23) sowie Französisch (M=3.24).

5.4.2 Schulklima

Während die soeben berichtete Dimension eher die strukturelle Seite von Schule beleuchtete, umfassen die zur Skala "Schulklima" zusammengefassten Items eher die kulturelle Seite. Bevor die Aspekte des persönlichen Wohlbefindens weiter unten im Zusammenhang mit "Burn-out" thematisiert werden, geht es hier zunächst um die eher schulbezogenen Aussagen.

Zunächst fällt auf, dass der Skalenmittelwert von 2.16 deutlich günstiger liegt, als derjenige der Kommunikationsskala (2.89). Ausserdem sticht ins Auge, dass sich das Schulklima seit 2000 aus Perspektive der befragten Lehrpersonen insgesamt nicht verändert hat. Werden die einzelnen Items analysiert, so wird deutlich, dass Lehrpersonen heute etwas mehr Einfluss auf die Arbeit an der Schule haben, dafür die Zielstellungen ihrer Schule nicht mehr so deutlich sehen (vgl. Tabelle 23).

Das Schulklima wird tendenziell mit zunehmender Schulgrösse negativer (spearman's rho = -.12***). In kleinen Schulen (weniger als 200 Lernende) liegt der Schulklima-Mittelwert bei 2.01, in Schulen mit 500 Lernenden hingegen bei 2.36. Als besonders günstig kann das Klima in der Grundschule bezeichnet werden (M=1.93); vergleichsweise weniger günstig ist es am Gymnasium (M=2.23) oder an der Regelschule (M=2.22). Die Förderschule positioniert sich diesbezüglich im Mittelfeld (M=2.12).

Bezogen auf die Spezialfunktionen sind es wiederum die Schulleitungen, welche das Klima an ihrer Schule ausnehmend positiv bezeichnen (M=1.90) – dies etwa im Kontrast zu den Beratungslehrkräften (M=2.28). All diese Unterschiede sollen jedoch nicht den Befund trüben, dass die Lehrpersonen aller Schularten und Spezialfunktionen das Schulklima grundsätzlich wirklich positiv einschätzen.

Von einem ausgesprochen guten Schulklima berichten Lehrkräfte für Musik (M=1.90), Sozialkunde (M=2.03) sowie Heimat- und Sachkunde (M=2.04). Etwas schlechter wird das Schulklima dagegen von Lehrpersonen für Wirtschaft und Technik (M=2.33), Russisch (M=2.35) sowie Kunsterziehung (M=2.42) eingeschätzt.

Tabelle 23. Skala "Schulklima". Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichungen 2000 und 2003, Signifikanz des Unterschiedes.

Nr.	Item	2000		2003		p	
		M	SD	M	SD		
48	Die Zielstellungen unserer Schule sind mir weitgehend klar.	1.71	.76	1.80	.85	**	
40	Ich komme mit meinen Kollegen gut aus.	1.72	.70	1.71	.71	n.s.	
41	Ich bin mit meinem Einsatz im Unterricht (Verteilung der Stunden bzw. Fächer) zufrieden.	2.01	1.13	2.07	1.14	n.s.	
46	Ich freue mich auf/ über meine Arbeit.	2.08	.98	2.14	1.01	n.s.	
44	Lehrer sprechen sich untereinander über schulische Fragen ab.	2.09	.90	2.16	.95	n.s.	
43	Die Lehrer an meiner Schule kommen gut miteinander aus.	2.23	.91	2.19	.95	n.s.	
39	Ich habe als einzelner Lehrer Einfluß auf die Arbeit an der Schule.	2.65	1.26	2.54	1.14	*	
47	Mit den Bedingungen an meiner Schule bin ich zufrieden.	2.68	1.29	2.69	1.29	n.s.	
Jahr 2003: 1457<N<1468		Skalenmittelwert	2.15	.60	2.16	.64	n.s.

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

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .78 (2003); .74 (2000)

* p < .05;

** p < .01

*** p < .001

5.4.3 Schulleitung

Unter den schulbezogenen Skalen weist jene zur Schulleitung die günstigsten Werte auf. Die Daten zu diesem Thema beschreiben eine Schulleitung, die ihren Aufgaben mit Engagement und Kompetenz nachkommt und entsprechend von einer guten internen Akzeptanz getragen wird. Dennoch weist die Schulleitungsskala heute einen etwas geringeren Wert auf als noch vor drei Jahren. Die negativste Tendenz weist die Frage auf, ob sich die Schulleitung aktiv an den Entwicklungsprozessen innerhalb der Schule beteilige (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24. Skala "Schulleitung". Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichungen 2000 und 2003, Signifikanz des Unterschiedes.

Nr.	Item	2000		2003		p	
		M	SD	M	SD		
113	Die Schulleitung beteiligt sich aktiv an Entwicklungsprozessen innerhalb der Schule.	1.76	.91	1.92	1.08	***	
111	Die Schulleitung meiner Schule wird von den meisten Lehrern akzeptiert.	1.86	.96	1.91	1.02	n.s.	
112	Meine Schulleitung führt die Schule professionell.	2.08	1.03	2.18	1.15	*	
114	Die Tätigkeit der Schulleitung ist für mich transparent.	2.24	1.16	2.36	1.21	**	
Jahr 2003: 1421<N<1452		Skalenmittelwert	1.98	.88	2.09	.99	**

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

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .91 (2003); .88 (2000)

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

Mit zunehmender Schulgröße wird die Schulleitung von den Lehrpersonen kritischer beurteilt (spearman's rho = -.19***). In den kleinsten Schulen (weniger als 200 Lernende) liegt der Mittelwert "Schulleitung" bei 1.87, bei grossen Schulen (über 500 Lernende) bei 2.26. Die Schulleitungen stellen sich selber mit einem Mittelwert von 1.76 ein ausgezeichnetes Zeugnis aus – etwas kritischer eingestellt bezüglich der Schulleitung sind hingegen die Fachberater (M=2.31).

Die Grundschullehrpersonen nehmen die Schulleitungen nach wie vor speziell positiv wahr. Aber auch bei den anderen Schularten haben sich keine signifikanten Änderungen eingestellt (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25. Schulleitung nach Schulart.

Schulart	2000			2003			p
	N	M	SD	N	M	SD	
Grundschule	315	1.62	.71	256	1.75	.95	n.s.
Regelschule	541	2.00	.88	655	2.09	.97	n.s.
Gymnasium	287	2.32	.88	434	2.31	.98	n.s.
Förderschule	80	2.04	.94	109	2.08	1.03	n.s.
Gesamt	1239	1.98	.88	1454	2.09	.99	**

Besonders positiv stehen Lehrkräfte für Musik (M=1.52), Heimat- und Sachkunde (M=1.82) oder Physik (M=1.93) der Schulleitung gegenüber. Negativer wird die Schulleitung jedoch von Lehrpersonen für Russisch (M=2.53), Englisch (M=2.54) sowie Wirtschaft und Technik (M=2.77) beurteilt.

5.4.4 Organisationsentwicklung

Die Skala Organisationsentwicklung zielte primär auf prozessorientierte Aspekte der Schulen, auf die Innovativität und Entwicklungsorientierung von Schulen. Ausgehend von klaren Zielstellungen und einer wenig zufälligen Erneuerung und Entwicklung, kann den Schulen eine grosse Sensibilität bezüglich "Organisationsentwicklung" attestiert werden. Dennoch schätzen die Lehrpersonen die Organisationsentwicklung an ihrer Schule heute etwas weniger positiv ein als noch vor drei Jahren (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26. Skala "Organisationsentwicklung". Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichungen 2000 und 2003, Signifikanz des Unterschiedes.

Nr.	Item	2000		2003		p	
		M	SD	M	SD		
48	Die Zielstellungen unserer Schule sind mir weitgehend klar.	1.71	.76	1.80	.85	**	
51	Die Planung von Erneuerung und Entwicklung an meiner Schule erfolgt eher zufällig (-).	2.05	1.24	2.18	1.29	**	
49	Die Lehrer meiner Schule bemühen sich um Erneuerung und Entwicklung.	2.17	.93	2.23	1.00	n.s.	
50	Viele Lehrer beteiligen sich aktiv an Vorhaben bzw. Veränderungen innerhalb Schule.	2.39	1.06	2.41	1.08	n.s.	
99	Es gibt in unserer Schule vereinbarte Zielstellungen, die von allen Lehrern im Unterricht berücksichtigt werden.	2.45	1.18	2.46	1.20	n.s.	
Jahr 2003: 1445<N<1470		Skalenmittelwert	2.15	.78	2.21	.84	*

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

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .82 (2003); .79 (2000)

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

Wiederum handelt es sich bei den Lehrpersonen an kleinen Schulen (mit weniger als 200 Lernenden) um jene, welche die Organisationsentwicklung an ihrer Schule am positivsten beurteilen (M=1.99); in Schulen mit 400-500 Lernenden stösst die Organisationsentwicklung dagegen auf deutlich weniger Resonanz (M=2.48). Besonders gut auf die Organisationsentwicklung an ihrer eigenen Schulen sind zudem die Schulleitungen zu sprechen (M=2.08) – ganz im Gegensatz etwa zu Fachberatern (M=2.47).

Die Organisationsentwicklung der einzelnen Schularten wird von den betreffenden Lehrpersonen nach wie vor gleich wahrgenommen wie vor drei Jahren. Damit weist die Grundschule noch immer die besseren Werte auf (M=1.88) als die anderen Schulen (Regelschule M=2.27; Gymnasium M=2.36; Förderschule M=2.11).

Besonders positiv wird die Organisationsentwicklung von Lehrpersonen für Heimat- und Sachkunde (M=1.88), Musik (M=1.92) oder Sport (M=2.05) eingeschätzt. Negativer wird die Or-

ganisationsentwicklung von Lehrkräften für Chemie (M=2.40), Informatik (M=2.54) oder Russisch (M=2.68) beurteilt.

5.5 Personenbezogene Aussagen

5.5.1 Burnout

Um den Fragebogen in seinem Umfang gegenüber der ersten Befragung etwas einzuschränken, wurde darauf verzichtet, die umfangreiche Burnout-Skala in voller Länge vorzulegen. Statt dessen wurden die drei Konstrukte, welche gemäss Maslach&Jackson das Burnoutsyndrom konstituieren mit nur je drei Items erfasst. Bei den drei Konstrukten handelt es sich um emotionale Erschöpfung, Depersonalisation sowie (ausbleibende) persönliche Erfolge. Bei der Auswahl der drei Items pro Dimension wurde so verfahren, dass aus der Erhebung 2000 jene drei Items einer Dimension entnommen wurden, welche diese Dimension am besten repräsentierten (höchste Item-Score-Korrelation). Werden die Burnout-Subskalen des Jahres 2000 auf der Basis der ausgewählten drei Items nochmals neu berechnet, so erweist sich die Vermutung, dass die drei verwendeten Items einen guten Indikator bilden, als weitestgehend zutreffend¹⁰.

Auch mit der Kürzestform (drei Items pro Dimension) gelang es in der Faktorenanalyse die drei Konstrukte, welche hinter Burnout stehen, einwandfrei zu reproduzieren¹¹. Während die persönlichen Erfolge in diesen drei Jahren keine Veränderung erfuhren, erlitten die Dimensionen "emotionale Erschöpfung" sowie "Depersonalisation" einen messbaren Zuwachs. Dadurch stieg auch der Mittelwerte der Superskala Burnout etwas an (vgl. Abbildung 12 und Tabelle 27).

¹⁰ Im Jahr 2000: Emotionale Erschöpfung (lange Skala M=4.69; kurze Skala M=4.74); Persönliche Erfolge (lange Skala M=4.43; kurze Skala M=4.45); Depersonalisation (lange Skala M=5.22; kurze Skala M=5.36); Burnout Superskala (lange Skala M=4.79 ; kurze Skala M=4.85)

¹¹ Da eine sechsstufige Burnoutskala verwendet wurde, sind die Resultate nicht mit dem Original von Maslach & Jackson vergleichbar.

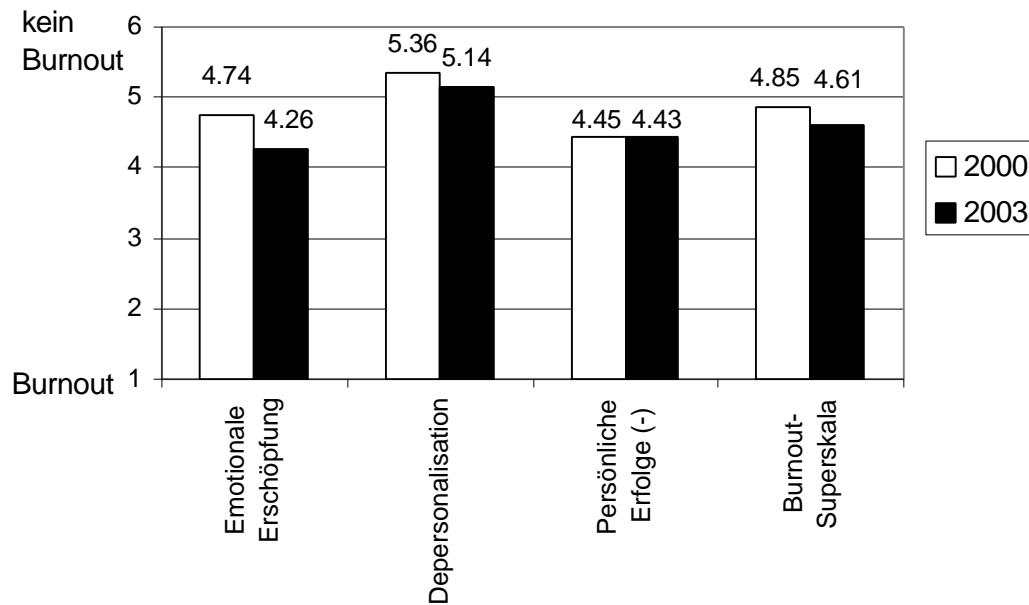


Abbildung 12. Übersicht über die Burnout-Subskalen.

Kein Zusammenhang ergab sich zwischen dem Dienstalter und der Ausprägung des Burnout-syndroms. Unterschiede zeigten sich jedoch bezüglich der Funktionsstellen der Lehrkräfte: Schulleitungen ($M=5.00$) zeichnen sich gegenüber Arbeitsgruppenleitungen ($M=4.62$) und Beratungslehrkräften ($M=4.55$) durch ihre eher tiefen Burnout-Werte aus.

Ebenfalls einen Einfluss auf die Burnoutrate der Lehrpersonen weist die Schulgrösse auf ($F=9.47$; $p=.000$). Die ganz kleinen Schulen unterscheiden sich von den anderen Schulen durch ihre geringe Burnoutrate - aber auch in grossen Schulen ist die Burnoutrate verhältnismässig gering. Damit sind v.a. die mittelgrossen Schulen (200-500 Schülerinnen und Schüler) von Burnout betroffen (vgl. Abbildung 13).

Tabelle 27. Skala "Burnout". Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichungen 2000 und 2003, Signifikanz des Unterschiedes.

Nr.	Item	2000		2003		p	
		M	SD	M	SD		
Emotionale Erschöpfung							
57	Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgegaut.	4.22	1.49	3.89	1.53	***	
65	Ich habe das Gefühl, bald am Ende meiner Kräfte zu sein.	5.10	1.16	4.68	1.40	***	
59	Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	4.91	1.31	4.21	1.54	***	
Jahr 2003: Cronbachs Alpha = .86		4.74	1.14	4.26	1.32	***	
Persönliche Erfolge (-)							
58	Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schülerinnen und Schüler um. (-)	4.21	.88	4.16	.86	n.s.	
63	Es fällt mir leicht, mit meinen Schülerinnen und Schülern eine entspannte Atmosphäre zu schaffen. (-)	4.56	.98	4.57	1.01	n.s.	
64	Ich habe das Gefühl, viele wertvolle Dinge in diesem Beruf erreicht zu haben. (-)	4.58	1.01	4.54	.95	n.s.	
Jahr 2003: Cronbachs Alpha = .72		4.45	.77	4.43	.76	n.s.	
Depersonalisation							
60	Ich bin irgendwie abgestumpfter gegenüber Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite.	5.54	.89	5.27	1.15	***	
61	Ich befürchte, dass mich dieser Beruf gefühlsmäßig verhärtet.	5.39	1.02	5.13	1.24	***	
62	Bei manchen Schülerinnen und Schülern ist es mir eigentlich ziemlich egal, was mit ihnen passiert.	5.17	1.18	5.03	1.29	**	
Jahr 2003: Cronbachs Alpha = .75		5.36	.82	5.14	1.00	***	
Jahr 2003: 1431 < N < 1464		Skalenmittelwert	4.85	.72	4.61	.80	***
Antwortformat: von 1 (stimme voll und ganz zu) bis 6 (stimme nicht zu)							
Super-Skalenkennwert: Cronbachs Alpha = .64							

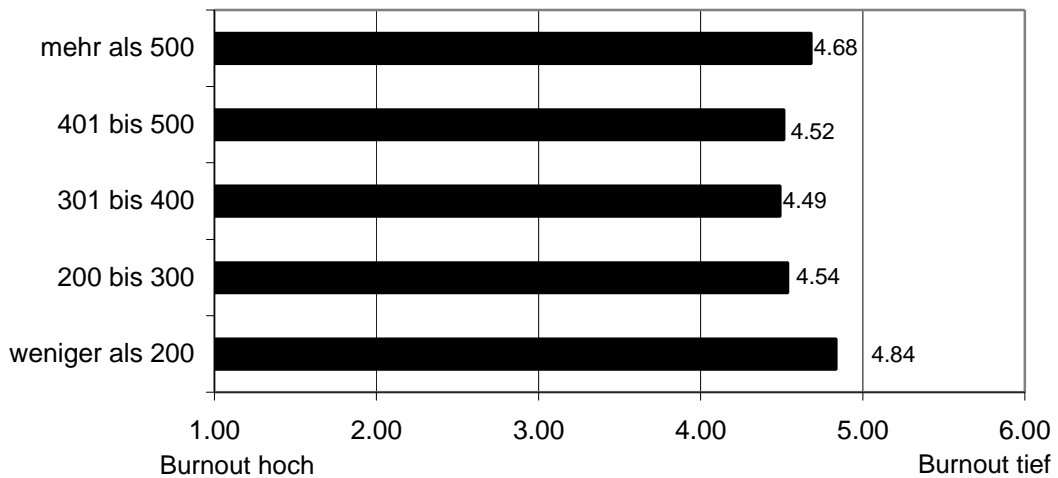


Abbildung 13. Burnout-Kurzskala - nach Schulgröße (Schülerzahl).

Überdies lässt sich wiederum ein Einfluss der Schulart auf das Burnoutsyndrom der dort unterrichtenden Lehrkräfte ausmachen ($F=26.38$; $p=.000$). Die Grundschullehrpersonen kennzeichnen sich gegenüber Lehrpersonen aller anderen Schularten durch ihre geringe Burnoutrate. Gymnasiallehrkräfte leiden signifikant weniger unter Burnout als Regelschullehrpersonen. In allen Schularten ist die Burnoutsituation heute etwas negativer als noch vor drei Jahren (vgl. Abbildung 14).

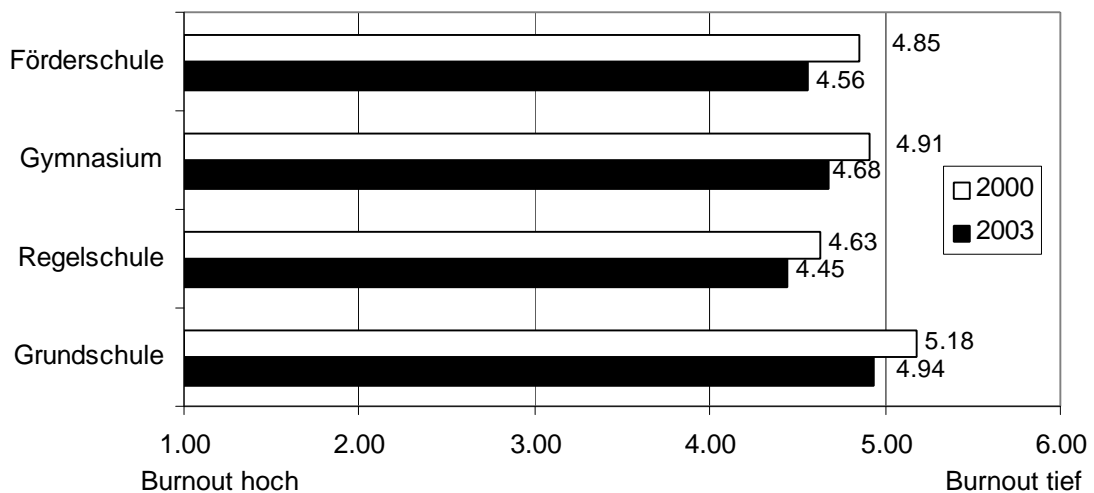


Abbildung 14. Burnoutsyndrom nach Schulart.

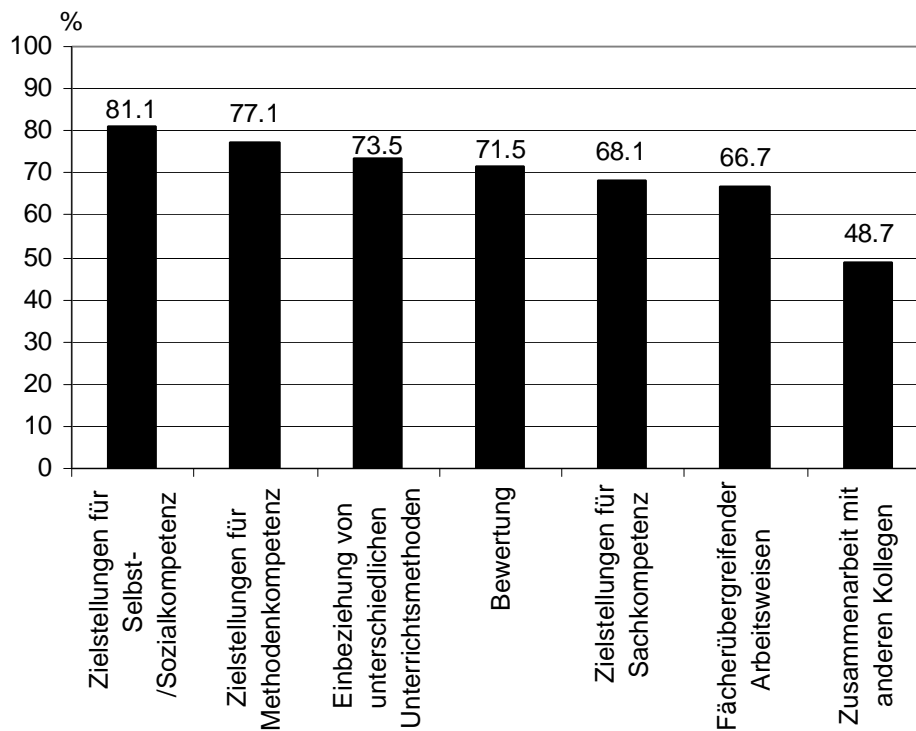
Besonders wenig von Burnout betroffen sind Lehrkräfte für Kunsterziehung ($M=4.23$), Wirtschaft und Recht ($M=4.42$) oder Biologie ($M=4.45$). Stärker unter Burnout leiden Lehrpersonen für Musik ($M=4.84$), Heimat- und Sachkunde ($M=4.93$) sowie Informatik ($M=4.94$).

5.5.2 Veränderungen des beruflichen Handelns der Lehrpersonen

Ein neuer Fragekomplex im Fragebogen sollte erheben, in welchen Bereichen die Lehrpersonen ihr berufliches Handeln aufgrund des neuen Lehrplans verändert haben.

93% der befragten Lehrpersonen haben in mindestens einem der sieben vorgelegten Bereiche aufgrund des neuen Lehrplans eine Veränderung erfahren. Damit kann dem Lehrplan aus Sicht der Lehrpersonen eine grosse Wirkung attestiert werden. Über vier Fünftel der befragten Lehrpersonen geben an, die Lehrpläne hätten ihre Zielstellungen im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz verändert; mehr als drei Viertel äussern sich analog zu Zielstellungen im Bereich "Methodenkompetenz". Gut zwei Drittel der Lehrpersonen geben jeweils an, der neue Lehrplan habe bezüglich dem Einbezug unterschiedlicher Unterrichtsmethoden, der Bewertung, der Zielstellungen in der Sachkompetenz und/oder dem fächerübergreifenden Arbeiten Veränderungen hervorgerufen. Nur etwas weniger als die Hälfte der befragten Lehrpersonen hingegen gibt an, der neue Lehrplan habe die Zusammenarbeit mit anderen Kollegen verändert (vgl. Abbildung 15).

Die Lehrpläne haben mein berufliches Handeln als Lehrperson verändert bezüglich:



1403 < N < 1417

Abbildung 15. Veränderungen aufgrund des neuen Lehrplans.

6 Diskussion

Auf eine Zusammenfassung der Ergebnisse wird an dieser Stelle verzichtet, zumal diese in Kapitel 1.2 nachgeschlagen werden kann. Vielmehr soll hier in Kürze auf den Bezug zur Befragung der Schülerinnen und Schüler, eine erste Bewertung der Ergebnisse sowie auf einen Ausblick auf das weitere Vorgehen eingegangen werden.

6.1 Bezug zur Befragung der Schülerinnen und Schüler

Wo sich ein direkter, statistischer Bezug auf der Ebene von Einzelaussagen (mit konfirmatorischer Testung der Unterschiedshypothese) anbot, wurde dieser bereits hergestellt und präsentiert (vgl. 5.3.4 Unterrichtsformen). Weitere Bezüge lassen sich nur indirekt herstellen. Deshalb wurde der Zwischenbericht 3 (Schülerinnen und Schüler) auf Parallelen und Unterschiede zum vorliegenden Zwischenbericht 4 durchgesehen. Dabei musste selbstverständlich berücksichtigt werden, dass bei den Lehrpersonen eine sechsstufige Antwortskala eingesetzt wurde, während die Schülerinnen und Schüler auf einer vierstufigen Skala antworteten. Im Rahmen der nun folgenden Präsentation der Vergleichsergebnisse wurden die vierstufigen Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler auf eine sechsstufige Skala umgerechnet, um eine optimale Vergleichbarkeit mit den Lehrpersonendaten zu gewähren.

Folgende Aspekte sind beim Vergleich der Ergebnisse aufgefallen, weil sie bei Lehrpersonen und Schülern sehr ähnlich liegen (Mittelwertabweichung nicht grösser als ca. 0.50):

- Lehrpersonen ($M=2.89$) und Schüler ($M=3.12$) finden etwa gleichermassen, die Leistungsfeststellung über Klassenarbeiten sei am objektivsten.
- Lehrpersonen hospitieren nicht so häufig gegenseitig im Unterricht: Sie selber geben bezüglich dieser Frage einen Mittelwert von 4.72 an, die Schülerinnen und Schüler meldeten einen Mittelwert von 4.87.
- Mit den Bedingungen an der eigenen Schule sind sowohl Lehrpersonen ($M=2.69$) als auch Schülerinnen und Schüler ($M=2.95$) ziemlich zufrieden.
- Bezüglich der Anforderungen des Lehrplans finden sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler, dass diese einigermassen realistisch seien (Lehrpersonen: $M=2.62$; Schüler: $M=2.60$).
- Das Verhältnis unter den Lehrpersonen, das von diesen selber als positiv beschrieben wird ($M=1.71$ bezogen auf sich selber und andere Lehrpersonen bzw. $M=2.19$ bezogen auf andere Lehrpersonen untereinander), wird von den Schülerinnen und Schülern ebenfalls positiv wahrgenommen ($M=2.10$).

Neben diesen Aspekten, die bei Lehrpersonen und Schülern relativ ähnlich ausfallen, konnten aber auch Divergenzen im Antwortverhalten dieser beiden Befragungsgruppen festgestellt werden (Mittelwertabweichungen von mehr als ca. 0.50):

- Bezüglich fächerübergreifendem Lernen sagten die Schülerinnen und Schüler aus, sie würden zwar gelegentlich Wissen aus anderen Fächern verwenden ($M=3.15$), aber nur ab und zu in verschiedenen Fächern koordiniert am gleichen Thema arbeiten ($M=3.62$). Der Skalenmittelwert zum fächerübergreifenden Lehren und Lernen bei den Lehrpersonen fällt etwas höher aus ($M=2.75$).
- Die lebenspraktische Bedeutung (bzw. Zukunftsbedeutung) der Lehrplaninhalte wurde bei Lehrpersonen und Schülern sprachlich etwas unterschiedlich erfragt. Bei den Lehrpersonen hiess das Item: "Die Lehrplaninhalte sind nur von geringer lebenspraktischer Bedeutung" ($M=2.88$). Bei den Schülern lautete es: "Das meiste, was ich im Unterricht lerne, kann ich später doch nicht gebrauchen" ($M=3.43$). Wird trotz sprachlicher Unterschiede eine inhaltliche Äquivalenz dieser beiden Items unterstellt, so ist interessant, dass die Lehrpersonen stärker als die Jugendlichen betonen, Lehrplaninhalte hätten nur eine mässige lebenspraktische Bedeutung (bzw. Zukunftsbedeutung).
- Die Lehrpersonen ($M=2.41$) finden ausserdem stärker als die Schüler ($M=3.18$), dass sich viele Lehrpersonen aktiv an Vorhaben bzw. Veränderungen innerhalb der Schule beteiligen würden.
- Während die Schüler bei der Frage nach der Partnerschaft zwischen Lehrpersonen und Schülern nur einen Wert in der Mitte der Antwortskala erreichen ($M=3.55$), empfinden sich die Lehrpersonen deutlich als Partner der Schüler ($M=1.87$). Beim Vergleich dieser beiden Einzelitems klaffen also die Wahrnehmungen von Lehrpersonen und Schülern eindeutig auseinander. Einzig bezüglich fachlicher Probleme teilen die Schülerinnen und Schüler die Ansicht eines guten Verhältnisses zu den Lehrpersonen: Die Schülerinnen und Schüler gestehen ein, dass sie sich mit fachlichen Problemen im Unterricht an ihre Lehrpersonen wenden dürfen ($M=2.05$).
- Die Lehrpersonen finden, die neuen Lehrpläne nähmen ziemlich angemessen Bezug auf die Ausbildung der Sozial- und Selbstkompetenz ($M=2.67$), die Schülerinnen und Schüler äusserten dagegen die Ansicht, im Bereich der Sozial- und insbesondere im Bereich der Selbstkompetenz könnten sie sich eine intensivere Förderung vorstellen (die SOLL-Werte lagen in diesen Bereichen deutlich höher als die IST-Werte).

Trotz dieser Divergenzen scheinen die Ergebnisse nach wie vor plausibel. Unterschiedliche Perspektiven lassen sich in den vorliegenden Fällen relativ leicht durch die verschiedenen Rollen von Lehrpersonen und Schülern erklären.

6.2 Bewertung der Ergebnisse

Evaluation impliziert jeweils auch eine Bewertung des Evaluationsgegenstandes. Dabei stellt sich unmittelbar die Frage nach dem Beurteilungsmassstab. Angebracht ist sicher die Beurteilung eines Projektes anhand seiner eigenen Zielsetzungen und Kriterien, die im vorliegenden Fall bereits unter Kapitel 2 vorgestellt wurden. Obschon hier vor Abschluss der ganzen Evaluation noch keine definitiven Bewertungen vorgenommen werden können, sollen bereits einige vorsichtige und vorläufige Gedanken dazu geäußert werden.

Wohl sind die Ergebnisse in den meisten gemessenen Dimensionen negativer ausgefallen als noch im Jahr 2000. Die Tendenz ist aber bei keiner Dimension alarmierend; vielmehr bestätigt sich unter dieser Perspektive die Vermutung, dass die Ergebnisse von 2000 als ausnehmend positiv zu werten waren. Eine mögliche Interpretation für den Rückgang könnte dahin zielen, dass Lehrpersonen dazu neigen, anstehende Schulentwicklungen mit einem optimistischen "Vorschuss-Bonus" anzugehen. Nach einer gewissen Zeit weichen die anfänglich optimistischen Einschätzungen einer realistischeren Sicht.

Die aktuellen Ergebnisse dürfen - obwohl etwas schlechter als noch vor drei Jahren - nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie dem Bundesland Thüringen nach wie vor eine gegenüber dem Lehrplan sehr aufgeschlossene Lehrerschaft attestieren. Der Lehrplan wird weitgehend akzeptiert, in seinem Anforderungsniveau als angemessen sowie als recht praktikabel eingeschätzt. Thüringen verfügt über Lehrkräfte, welche sich um ein gutes Lehrer-Schülerverhältnis bemühen und für ein angenehmes Schulklima sorgen. Schulleitungen sind weitgehend akzeptiert und geschätzt, die Organisationsentwicklung an den Schulen wird vorangetrieben. Erfreulich ist sicher, dass es sich bei der einzigen unveränderten Größe ums Schulklima handelt. Obwohl also die Rahmenbedingungen eher etwas schlechter wurden, wirkte sich dies nicht negativ aufs Schulklima aus, welches sich nach wie vor erfreulich positiv präsentiert.

Auch im Bereich "Kommunikation&Kooperation" liessen sich eher positive Werte identifizieren. Im Vergleich mit den anderen erhobenen Skalen lässt sich hier aber am ehesten ein gewisses Optimierungspotenzial ausmachen. Nachdenklich sollten die erhöhten Burnout-Werte stimmen. Wenn die Schulstrukturen so konzipiert sind, dass sie Burnout fördern, sollten baldmöglichst griffige Änderungen initiiert werden.

6.3 Ausblick

Die hier vorgetragene Perspektive der Lehrpersonen stellt nur die eine Sichtweise dar. Deshalb soll nach der bereits 2001 durchgeführten Erhebung bei den Schülerinnen und Schülern im Jahr 2004 mit einer vergleichbaren Population eine Wiederholung durchgeführt werden.

Befragt wurden im Jahr 2001 die 6. Klassen (12 Jährige) und die 9. Klassen (15 Jährige); auch für das Jahr 2004 ist eine Erhebung bei 6. und 9. Klassen geplant. Die vormaligen 6. Klassen besuchen zu diesem Zeitpunkt eine 9. Klasse, womit die gleichen Klassen drei Jahre später nochmals befragt werden können. Zusätzlich zu diesen längsschnittlichen, abhängigen Stichproben, werden im Sinne einer Einmal-Erhebung auch einige 6. Klassen befragt (vgl. Tabelle 28):

Tabelle 28. Erhebungsplan der Fragebogen-Untersuchung.

Erhebung	Kohorten		
	2001	6. Klassen*	9. Klassen**
2004		9. Klassen*	6. Klassen**

* = Längsschnitt: abhängige Stichproben

** = Einmal-Erhebungen: unabhängige Stichproben

Auf der Basis dieser Daten sollen neben den bereits vorliegenden querschnittlichen auch längsschnittliche Analysen der Schülerdaten erfolgen, d.h. die Veränderung von projektrelevanten Parametern im Zeitverlauf. Da im Bereich der Schulentwicklungsforschung keine absoluten Standards existieren, werden diese Veränderungen in der Retrospektive eine noch differenziertere Beurteilung der Schülerergebnisse aus dem Jahr 2001 ermöglichen.

7 Anhang

7.1 Literatur

- Büeler, X., Grob, U., & Maag Merki, K. (1999). Young Adult Survey: Pretest im Kt. Schaffhausen. In F. Peter (Ed.), Bericht über die pädagogischen Rekrutenbefragungen 1998/99 (S. 53-79). Sursee: PRP.
- Büeler, X. (2000). Schulentwicklung - Praxis und Wissenschaft? *journal für schulentwicklung*(4), S. 17-31.
- Fend, H. (1990). Bilanz der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 687-709. Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. *Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H., Büeler, X., Grob, U., & Kassis, W. (1996). Politische Bildung und Persönlichkeitsförderung als Qualitätskriterien von Bildungssystemen . Bern: Bundesamt für Statistik.
- Grob, U., & Maag Merki, K. (2000). Young adult survey. Konzeptualisierung und erste Erprobung eines Instrumentariums zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen junger Erwachsener. Dissertation, Universität Zürich/Päd. Institut/FS&S.
- Hargreaves, A. (1999). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Casell, S. 58f.
- 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.
- 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.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press

7.2 Übersicht über die Skalenmittelwerte

7.2.1 Skalenmittelwerte nach Schulart

Tabelle 29. Skalenmittelwerte der Lehrpersonen verschiedener Schularten.

	Grundschule	Regelschule	Gymnasium	Förderschule
Akzeptanz des Lehrplans	2.45	2.70	2.75	2.62
Anforderungen des Lehrplans	2.24	2.77	2.56	2.78
Praktikabilität des Lehrplans	2.57	2.76	2.86	2.64
Fächerübergreifendes Lernen	2.32	2.76	3.02	2.51
Verhältnis Lehrperson-Schüler	1.43	1.97	1.90	1.63
Leistungskontrollen	2.63	2.22	2.32	2.74
Kommunikation&Kooperation	2.49	2.89	3.18	2.69
Schulklima	1.93	2.22	2.23	2.12
Schulleitung	1.75	2.09	2.31	2.08
Organisationsentwicklung	1.88	2.27	2.36	2.11
Burnout Kurzska	4.94	4.45	4.68	4.56

7.2.2 Skalenmittelwerte nach Funktionsstellen

Tabelle 30. Skalenmittelwerte der Lehrpersonen verschiedener Funktionsstellen.

	Fach-berater	Schul-leiter	Beratungs-lehrer	Arbeitsgrup-penleiter
Akzeptanz des Lehrplans	2.36	2.56	2.67	2.72
Anforderungen des Lehrplans	2.23	2.60	2.51	2.68
Praktikabilität des Lehrplans	2.48	2.66	2.71	2.79
Fächerübergreifendes Lernen	2.82	2.45	2.72	2.77
Verhältnis Lehrperson-Schüler	1.65	1.61	1.84	1.82
Leistungskontrollen	2.49	2.70	2.47	2.29
Kommunikation&Kooperation	2.99	2.61	2.90	2.89
Schulklima	2.16	1.90	2.28	2.16
Schulleitung	2.31	1.76	2.05	2.09
Organisationsentwicklung	2.47	2.08	2.30	2.21
Burnout Kurzska	4.86	5.00	4.55	4.62

7.2.3 Skalenmittelwerte nach Schulgröße

Tabelle 31. Skalenmittelwerte der Lehrpersonen mit Unterricht an verschiedenen grossen Schulen.

	Weniger als 200	200 bis 300	301 bis 400	401 bis 500	mehr als 500
Akzeptanz des Lehrplans	2.51	2.64	2.73	2.81	2.69
Anforderungen des Lehrplans	2.38	2.72	2.76	2.83	2.50
Praktikabilität des Lehrplans	2.59	2.73	2.77	2.76	2.85
Fächerübergreifendes Lernen	2.41	2.68	2.76	2.90	2.96
Verhältnis Lehrperson-Schüler	1.56	1.82	1.91	1.96	1.92
Leistungskontrollen	2.63	2.39	2.18	2.13	2.38
Kommunikation&Kooperation	2.59	2.79	2.90	3.04	3.14
Schulklima	2.01	2.12	2.22	2.36	2.19
Schulleitung	1.87	2.01	2.08	2.39	2.26
Organisationsentwicklung	1.99	2.18	2.23	2.48	2.31
Burnout Kurzskala	4.84	4.54	4.49	4.52	4.68

7.2.4 Skalenmittelwerte nach Dienstalter

Tabelle 32. Skalenmittelwerte der Lehrpersonen nach verschiedenen Dienstaltersgruppen.

	<6	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	25<
Akzeptanz des Lehrplans	2.92	2.76	2.60	2.71	2.68	2.63
Anforderungen des Lehrplans	2.77	2.78	2.62	2.65	2.72	2.53
Praktikabilität des Lehrplans	3.13	2.83	2.68	2.79	2.79	2.69
Fächerübergreifendes Lernen	3.10	3.08	2.82	2.62	2.73	2.71
Verhältnis Lehrperson-Schüler	2.22	1.96	1.95	1.88	1.78	1.75
Leistungskontrollen	2.57	2.38	2.40	2.42	2.41	2.27
Kommunikation&Kooperation	3.23	3.13	3.01	2.84	2.90	2.82
Schulklima	2.25	2.24	2.18	2.14	2.21	2.13
Schulleitung	2.11	2.23	2.09	2.18	2.15	2.02
Organisationsentwicklung	2.44	2.48	2.31	2.16	2.30	2.13
Burnout Kurzskala	4.50	4.59	4.57	4.67	4.63	4.61

7.2.5 Skalenmittelwerte nach Schulfächern

	N	Lehrplan- Akzeptanz	Anforderungen des Lehrplans	Praktikabilität des Lehrplans	Superskala Lehrplan
Biologie	77	2.57	2.61	2.81	2.66
Chemie	37	2.63	2.67	2.75	2.69
Deutsch	232	2.57	2.53	2.66	2.59
Englisch	109	2.60	2.61	2.59	2.60
Ethik	44	2.41	2.48	2.54	2.48
Französisch	26	2.84	2.51	2.78	2.71
Geografie	41	2.67	2.62	2.57	2.62
Geschichte	74	2.77	2.78	2.91	2.82
Heimat- und Sachkunde	18	2.59	2.26	2.79	2.55
Informatik	14	2.82	2.62	2.56	2.66
Kunsterziehung	36	2.88	2.89	2.87	2.88
Mathematik	232	2.75	2.65	2.89	2.77
Musik	47	2.44	2.49	2.58	2.50
Physik	40	2.79	2.65	2.87	2.77
Religionslehre	10	2.18	2.40	2.83	2.47
Russisch	12	2.23	2.22	2.22	2.22
Sozialkunde	44	2.54	2.54	2.53	2.53
Sport	58	2.65	2.48	2.73	2.62
Wirtschaft und Recht	34	2.86	2.68	2.94	2.83
Wirtschaft und Technik	14	2.56	2.94	2.65	2.72

	N	Verhältnis LP Sch	Leistungs- kontrollen	Kommunikat.& Kooperation	Schulklima
Biologie	77	1.97	2.27	2.91	2.21
Chemie	37	1.99	2.16	3.05	2.14
Deutsch	232	1.60	2.49	2.83	2.13
Englisch	109	2.02	2.24	3.03	2.27
Ethik	44	1.94	2.46	2.81	2.16
Französisch	26	1.97	2.64	3.24	2.18
Geografie	41	1.77	1.93	3.02	2.11
Geschichte	74	1.89	2.35	3.10	2.26
Heimat- und Sachkunde	18	1.44	2.50	2.42	2.04
Informatik	14	1.93	2.69	3.16	2.13
Kunsterziehung	36	1.90	2.66	3.08	2.42
Mathematik	232	1.81	2.28	2.83	2.12
Musik	47	1.70	2.62	2.70	1.90
Physik	40	2.05	2.41	3.11	2.05
Religionslehre	10	1.40	2.47	3.23	2.31
Russisch	12	1.95	2.44	3.07	2.35
Sozialkunde	44	1.79	2.53	2.86	2.03
Sport	58	1.86	2.34	2.75	2.11
Wirtschaft und Recht	34	2.00	2.09	2.92	2.30
Wirtschaft und Technik	14	1.86	1.90	2.57	2.33

	N	Burnout Kurzsкала	Organisations- entwicklung	Schulleitung	Fächerüber- greif. Lernen
Biologie	77	4.45	2.28	2.20	2.93
Chemie	37	4.71	2.40	2.22	2.86
Deutsch	232	4.72	2.18	1.98	2.78
Englisch	109	4.47	2.35	2.54	2.73
Ethik	44	4.55	2.12	1.99	2.78
Französisch	26	4.53	2.36	2.23	2.91
Geografie	41	4.61	2.29	2.11	2.54
Geschichte	74	4.51	2.21	2.44	3.02
Heimat- und Sachkunde	18	4.93	1.88	1.82	2.61
Informatik	14	4.94	2.54	2.00	2.72
Kunsterziehung	36	4.23	2.32	2.38	3.10
Mathematik	232	4.65	2.20	2.11	2.71
Musik	47	4.84	1.92	1.52	2.37
Physik	40	4.52	2.12	1.93	2.91
Religionslehre	10	4.77	2.33	1.94	2.88
Russisch	12	4.81	2.68	2.53	3.04
Sozialkunde	44	4.56	2.16	2.49	2.43
Sport	58	4.69	2.05	2.04	2.59
Wirtschaft und Recht	34	4.42	2.36	2.15	2.97
Wirtschaft und Technik	14	4.59	2.11	2.77	2.92