

Evaluation LPI in Thüringen - Zwischenbericht 3

## DIE EINFÜHRUNG DER NEUEN THÜRINGER LEHRPLÄNE AUS DER SICHT DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Ergebnisse der repräsentativen Schülerbefragung 2001

Verfasst im Auftrag des ThILLM durch  
Dr. Xaver Büeler  
Dr. Markus Roos

September 2001

# INHALTSVERZEICHNIS

1.	<i>EXECUTIVE SUMMARY</i> .....	3
1.1	Vorbemerkungen .....	3
1.2	Ergebnisse .....	3
2.	<i>AUFTRAG UND ZIELSETZUNG</i> .....	5
2.1	Auftrag .....	5
2.2	Zielsetzung .....	6
2.2.1	Fragestellungen .....	6
2.2.2	Schriftliche Erhebung bei Schülerinnen und Schülern .....	7
2.2.3	Kriterien .....	7
3.	<i>THEORETISCHE VORBEMERKUNGEN</i> .....	9
3.1	Der theoretische Bezugsrahmen .....	9
3.2	Bezüge der Lehrplanimplementation zu anderen schulischen Gestaltungs- und Wirkungsdimensionen .....	10
3.2.1	Lern- und Entwicklungsprozesse .....	10
3.2.2	Lehre und Unterricht .....	11
3.2.3	Schulprofil .....	11
3.2.4	Führung und Kooperation .....	11
3.2.5	Qualität prüfen und entwickeln .....	11
3.2.6	Personal- und Organisationsentwicklung .....	11
3.2.7	Kommunikation und Information .....	11
3.2.8	Partizipation .....	12
3.2.9	Strukturen .....	12
4.	<i>METHODISCHE ANGABEN</i> .....	13
4.1	Grundgesamtheit .....	13
4.2	Stichprobe .....	13
4.2.1	Stichprobenziehung und Erhebungsdesign .....	13
4.2.2	Rücklauf und Beschreibung der Stichprobe .....	15
4.3	Erhebungs- und Auswertungsmethode .....	17
4.4	Erfahrungen bei der Datenerhebung .....	17
5.	<i>ERGEBNISSE</i> .....	18
5.1	Überblick über die verwendeten Skalen und ihre Zusammenhänge .....	18
5.1.1	Überblick über die verwendeten Skalen .....	18
5.1.2	Korrelationen zwischen den Skalen .....	21
5.2	Lehrplanbezogene Aussagen .....	22
5.2.1	Gewichtung verschiedener Kompetenzbereiche .....	22
5.2.2	Interesse und Desinteresse an den Lerninhalten .....	30
5.3	Unterrichtsbezogene Aussagen .....	32
5.3.1	Lern- und Unterrichtsformen .....	32
5.3.2	Öffnung des Unterrichts .....	34
5.3.3	Schülerorientierung im Fachunterricht .....	35
5.3.4	Leistungsbeurteilung .....	36
5.3.5	Klassenklima .....	37
5.4	Schulbezogene Aussagen .....	38
5.4.1	Schulklima .....	38
5.4.2	Schülermitwirkung .....	39
5.5	Wünsche der Schülerinnen und Schüler .....	40
6.	<i>DISKUSSION</i> .....	42
6.1	Datenqualität .....	42
6.2	Bezug zur Befragung der Lehrpersonen .....	42
6.3	Bewertung der Ergebnisse .....	44
6.4	Ausblick .....	45
7.	<i>LITERATUR</i> .....	46

# 1. EXECUTIVE SUMMARY

## 1.1 Vorbemerkungen

Der vorliegende Zwischenbericht 3 legt die Ergebnisse einer im Frühjahr 2001 bei einer repräsentativen Auswahl von Thüringer Schülerinnen und Schülern vorgenommenen schriftlichen Befragung vor. Bei diesen Schülerinnen und Schülern handelt es sich um Jugendliche aus sechsten und neunten Klassen der Regelschule und des Gymnasiums. Von den 2'507 Fragebögen, welche studentische Hilfskräfte zum Ausfüllen in die Klassen brachten, konnten schliesslich 2016 ausgewertet werden, was einer Rücklaufquote von 80.41% 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. Skalen<sup>1</sup> zusammengefasst werden. Das Antwortformat ist durchgängig vierstufig (ausser bei den Schulnoten): Der Skalenwert 1 bedeutet demnach "trifft genau zu", der Skalenwert 4 hingegen steht für "trifft überhaupt nicht zu"; entsprechend liegt der neutrale (d.h. weder zustimmende noch ablehnende) Skalenmittelwert bei 2.5.

## 1.2 Ergebnisse

- Eine spürbare *Förderung* verschiedenster Kompetenzen in der Schule wird von 85.9% der Schülerinnen und Schüler berichtet. Die Befragten könnten sich aber eine noch etwas intensivere Förderung vorstellen: Der Wunsch nach einer intensiven Förderung über alle Kompetenzbereiche hinweg wird nämlich von 94.3% der Lernenden vorgetragen. 60.7% der Schülerinnen und Schüler schätzen ihren *Unterricht* insgesamt eher positiv ein, die verbleibenden eher negativ.
- Am intensivsten erleben die Thüringer Schülerinnen und Schüler ihre Förderung im Bereich der *Sachkompetenz* (M=1.68) - in diesem Bereich fühlen sie sich fast zu intensiv gefördert. Im ebenfalls stark gewichteten Bereich der *Sozialkompetenz* (M=1.79) wünschen sich die Jugendlichen dagegen eine noch intensivere Unterstützung durch die Schule. Deutlich weniger wird im Unterricht die *Selbstkompetenz* (M=2.24) berücksichtigt; auch *spezifische Sachkompetenzen* wie etwa musisch-kreative Fähigkeiten werden nicht so stark gewichtet (M=2.57). Vor

---

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

allem mit der geringen Gewichtung dieses letzterwähnten Bereichs zeigen sich die Jugendlichen unzufrieden.

- Obschon die Lernenden eine intensive Förderung der Sachkompetenz erleben und selber auch verlangen, langweilen sie sich gelegentlich im gegenwärtigen Unterricht. Das *Desinteresse* ist jedenfalls (obwohl objektiv gesehen ziemlich genau in der Skalenmitte anzusiedeln) verhältnismässig gross ( $M=2.46$ ). Dies könnte u.a. an der Tatsache liegen, dass die Schüler im Bereich der Festlegung der Unterrichtsthemen eine vergleichsweise geringe Mitbestimmungsmöglichkeit erleben. Am grössten ist das Desinteresse in den naturwissenschaftlichen Fächern Physik und Chemie, am spannendsten ist offenbar der Unterricht in Geschichte, Biologie und Englisch. In der neunten Klasse ist das inhaltliche Interesse allgemein geringer als noch in der sechsten Klasse.
- Die häufigste Unterrichtsform ist der fragend-entwickelnde Unterricht (was die Schülerinnen und Schüler aber nur wenig stört), am zweithäufigsten kommen arbeitsgleiche Einzelarbeiten vor - daran stören sich die Befragten deutlich mehr. Alle anderen Unterrichtsformen werden aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zu selten eingesetzt. Eine *Öffnung des Unterrichts* ( $M=2.75$ ) hat erst zaghafst begonnen. Die Jugendlichen wünschen sich hier dezidiert weitere Schritte, der *Wunsch nach offenen Unterrichtsformen* ist jedenfalls unübersehbar ( $M=1.48$ ). Ein absolutes Schattendasein fristet der gemeinsame Unterricht mit Lernenden anderer Klassenstufen.
- Die *Schülerorientierung des Unterrichts* ist - unabhängig vom jeweiligen Schulfach – in Ansätzen vorhanden ( $M=2.17$ ). Sie ist in Schulen mit gutem Schulklima und hoher Schülermitwirkung besonders gross.
- Erhoben wurden auch einzelne *Schulnoten*: Die Mathematiknote (2.76), die Englischnote (2.68), die Deutschnote (2.51) sowie die Note in einem jeweils unterschiedlichen Schulfach (2.40) geben die ungefähre Rangposition eines Schülers in einem Fach an. Besonders gute Noten erzielen Mädchen, Sechstklässler und Gymnasiasten. Die besten Noten werden in den Fächern Kunsterziehung, Religion und Musik erteilt, die schlechtesten in Englisch, Chemie und Physik.
- Das *Klassenklima* wird von den befragten Schülerinnen und Schülern recht positiv beschrieben ( $M=1.85$ ). Deutlich weniger gut, (d.h. eher mittelmässig) schätzen sie hingegen das *Schulklima* ein ( $M=2.29$ ). Da Schulklima und Mitwirkungsmöglichkeit an der Schule miteinander korrelieren ( $r=.53^{***}$ ), liegt die Vermutung nahe, dass die schlechte Einschätzung des Schulklimas auf den Umstand zurückzuführen ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler noch deutlich ausgeprägtere Mitwirkungsmöglichkeiten wünschen, um sich an der Schule wohl zu fühlen. Die *Mitwirkungsmöglichkeiten* der Befragten ( $M=2.57$ ) sind nämlich nur teilweise vorhanden.

## 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 Lehrer/-innen oder bei Schüler/-innen. Durch Wiederholung der Erhebung zu einem späteren Zeitpunkt können längsschnittliche Analysen vorgenommen werden (Panel-Untersuchung). Die Daten werden, mit Ausnahme der offenen Schlussfrage, quantitativ ausgewertet. Der vorliegende Bericht ist dieser Kategorie zuzuordnen.
- Qualitative *Fallstudien* bei sechs Schulen. Diese Studien werden durchgeführt von Frau Eva Burmeister.

Aufgrund dieser Vorgaben erteilte das Kultusministerium dem Thillm den Auftrag zur Durchführung der Evaluation gemäss Konzept. Die strategische Verantwortung übernahm Bernd Schreier, Direktor des Thillm. In den Händen von Frau Constanze Albrecht und Herrn Ralf Roth lag die Organisation sowie die Instrumentenentwicklung. Die Konzeptualisierung und Durchführung der Studie wurde fachlich begleitet von Dr. Xaver Büeler.

## 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 vor<sup>2</sup>. 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 Kompetenzen<sup>3</sup>. 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 Wirkungsvläufen beitragen. Solche Faktoren stellen etwa das Schulklima, die Gestaltung

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> Vgl. für Studien dieser Art: Büeler, X., Grob, U., & Maag Merki, K. (1999). Young Adult Survey: Pre-test 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.

des Unterrichts, die sozialen Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülern, zwischen Schule und Elternhaus und zwischen den Schülern selber dar.

Eine weitere Voraussetzung für positive Wirkungen besteht in einer gewissen Akzeptanz seitens der Schüler/-innen gegenüber dem Kompetenzmodell und der damit verbundenen Unterrichtsinhalte. Die diesbezüglichen Einstellungen sind ebenfalls Gegenstand der Erhebung.

### **2.2.2 Schriftliche Erhebung bei Schülerinnen und Schülern**

Insgesamt orientiert sich die Schüler/-innen-Erhebung wie schon die vorhergegangenen Erhebungen an dem unter 3.1 skizzierten theoretischen Bezugsrahmen. Bei der Entwicklung des Instrumentes war man allerdings aus naheliegenden Gründen zu einer völligen Neuentwicklung gezwungen. Die Erlebniswelt wie auch die Art und Weise der Reflexion von Schulalltag von Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich radikal von derjenigen von Lehrpersonen. Auch rein sprachlich und umfangmäßig mussten wir diesmal von ganz anderen Vorgaben im Hinblick auf den Fragebogen ausgehen.

Das von uns 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. Wir haben uns ebenfalls orientiert an bereits bestehenden und erprobten Instrumenten und diese – soweit möglich – nutzbar gemacht. In zahlreichen Dimensionen mussten allerdings die Fragen selber entwickelt werden.

Mit ersten Plausibilitätsüberlegungen und einem anschliessenden Pretest im März 2001 wurde der erste Instrumentenentwurf geprüft und aufgrund der Ergebnisse nochmals revidiert.

Neben der für dieses Jahr geplanten Erhebung soll eine Erhebungswiederholung im Jahr 2004 an einer vergleichbaren Population ins Auge gefasst werden. Daraus sollen neben den bereits in diesem Jahr möglichen querschnittlichen auch längsschnittliche Analysen erfolgen, d.h. die Veränderung von projektrelevanten Parametern im Zeitverlauf.

### **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.

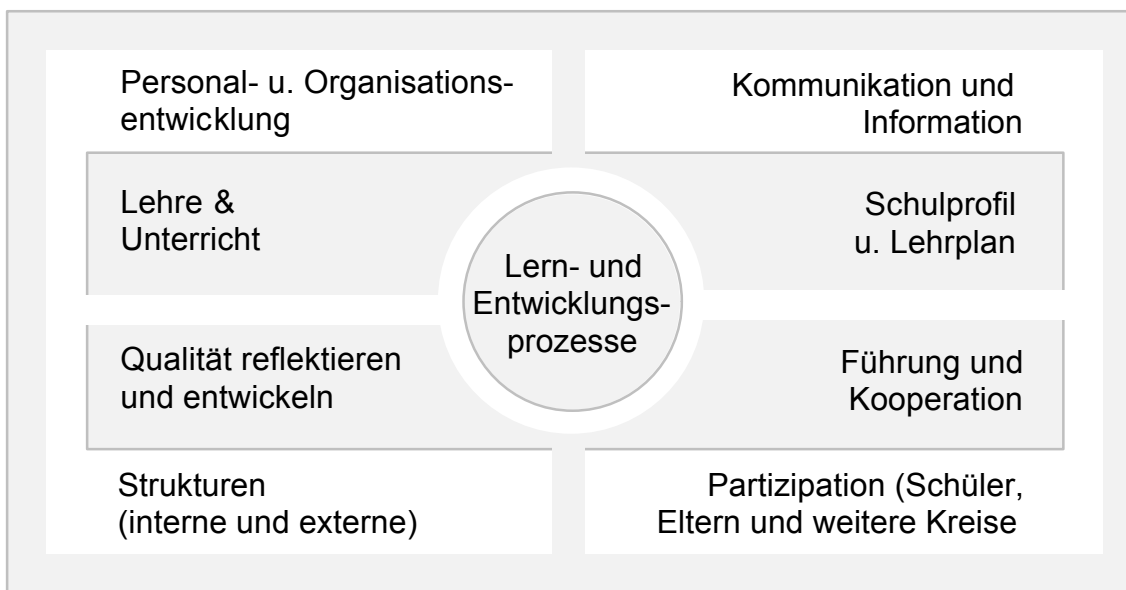
- *Durchsichtigkeit*: Trennung, d.h. Differenzierung rechtlich verbindlicher Vorgaben, pädagogisch grundlegender Empfehlungen und didaktisch-methodischer Erläuterungen sowie Hilfen und Angebote.
- *Verständlichkeit*: Formulierung und Gestaltung der Lehrpläne in der Art, dass sie für den Lehrer vor Ort 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 hauptsächliche 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 weitgehend<sup>4</sup>. Es deutet zudem vieles darauf hin, dass sich vorliegende Befunde nur sehr begrenzt auf andere Länder und Schul-

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

systeme übertragen lassen<sup>5</sup>. Auch eine direkte Übertragung von Befunden aus der empirisch besser fundierten - Schulwirksamkeitsforschung auf die Schulentwicklungsforschung bietet sich als Ausweg nicht an<sup>6</sup>.

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 integrierbar<sup>7</sup>. Dieser Umstand ist für die Evaluation insofern eine Hypothek, als er ein hypothesengeleitetes Forschen erschwert, ja verunmöglicht. Letztlich handelt es sich bei der vorliegenden Studie denn auch eher um eine explorative denn eine konfirmative (d.h. hypothesentestende) Analyse. Dieser zweite und theoretisch voraussetzungsreichere Schritt muss Folgestudien vorbehalten bleiben, wobei dannzumal auch Erkenntnisse aus den Fallstudien herangezogen werden können.

## **3.2 Bezüge der Lehrplanimplementation zu anderen schulischen Gestaltungs- und Wirkungsdimensionen**

Bei der Evaluation der Einführung neuer Lehrpläne genügt es aufgrund der in 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 gleichzeitig zu prüfen, inwieweit dieser Ansatz sich auf die Gestaltung von Lernprozessen auswirkt.

---

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

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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.

### **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 erlebt 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. In diese Sphären haben die Schülerinnen und Schüler nur äusserst begrenzt Einblick. Dennoch können Schülerinnen und Schüler spiegeln, wie sie die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen wahrnehmen oder wie sie selber von den Lehrpersonen geführt werden.

### **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. In diesem Bereich konnten die Schülerinnen und Schüler nicht befragt werden.

### **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. Insbesondere interessiert hier natürlich die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern.

### **3.2.8 Partizipation**

Von schulische 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**

Die Auswirkungen der Lehrpläne auf schulinterne und -externe Organisationsabläufe stehen hierbei im Mittelpunkt. Wie wird die Einführung der Lehrpläne innerhalb der Schule organisiert und welchen Stellenwert hat dieser Prozess auf Abläufe im Schulamt? Auch in dieser Dimension ist den Schülerinnen und Schülern ein direkter Einblick verwehrt. Die Auswirkungen geeigneter Strukturen allerdings sind über die anderen Dimensionen sehr wohl erfassbar.

## 4. METHODISCHE ANGABEN

### 4.1 Grundgesamtheit

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

Im Falle der LPI-Erhebungen wird die Grundgesamtheit gebildet durch alle Thüringer Schulen, in denen 1999 neue Lehrpläne implementiert wurden. Dies ist der Fall für alle allgemeinbildenden Schularten sowie für die Förderschulen (für Kinder mit Sinnesschädigung, Körperbehinderung) und Förderzentren. In Thüringen gibt es 13 Schulämter und, aufgeteilt nach Schulart, folgende Schüler- und Lehrer/-innenzahlen (vgl. Tabelle 1).

**Tabelle 1. Zusammensetzung der Grundgesamtheit, nach Schulart.**

Schulart	Schulen	Schüler/-innen		Lehrer/-innen	
	absolut	absolut	relativ	absolut	relativ
Grundschulen	536	80'337	27.04%	6'582	27.83%
Regelschulen	339	114'683	36.60%	8'781	37.13%
Gymnasien	106	81'432	27.41%	5'668	23.97%
Förderschulen	78	16'579	5.58%	2'321	9.81%
Gesamtschulen	5	4'043	1.36%	293	1.23%
<b>Total</b>	<b>1064</b>	<b>297'074</b>	<b>100.00%</b>	<b>23'645</b>	<b>100.00%</b>

### 4.2 Stichprobe

Die Qualität einer Stichprobe ist 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.

#### 4.2.1 Stichprobenziehung und Erhebungsdesign

Es wurden 2000 verwertbare Fragebögen (Rücklauf) angestrebt. Ausgehend von einer Beteiligung (Rücklaufquote) von 80% mussten demnach ca. 2'500 Fragebögen verteilt werden.

In die Erhebung wurden alle 13 Schulämter mit entsprechenden Anteilen einbezogen. Durch studentische Hilfskräfte wurden an 52 Schulen Fragebögen verteilt:

- 26 Regelschulen je 2 Klassen mit ca. 25 Schülern (N= ca. 1300);  
(Grundgesamtheit: 339 Regelschulen mit ca. 115'000 Schülern )
- 26 Gymnasien je 2 Klassen mit ca. 25 Schülern (N= ca. 1300)  
(Grundgesamtheit: 106 Gymnasien mit ca. 82'000 Schülern)

Befragt wurden die 6. Klassen (12 Jährige) und die 9. Klassen (15 Jährige) nach folgendem Erhebungsplan (vgl. Tabelle 2):

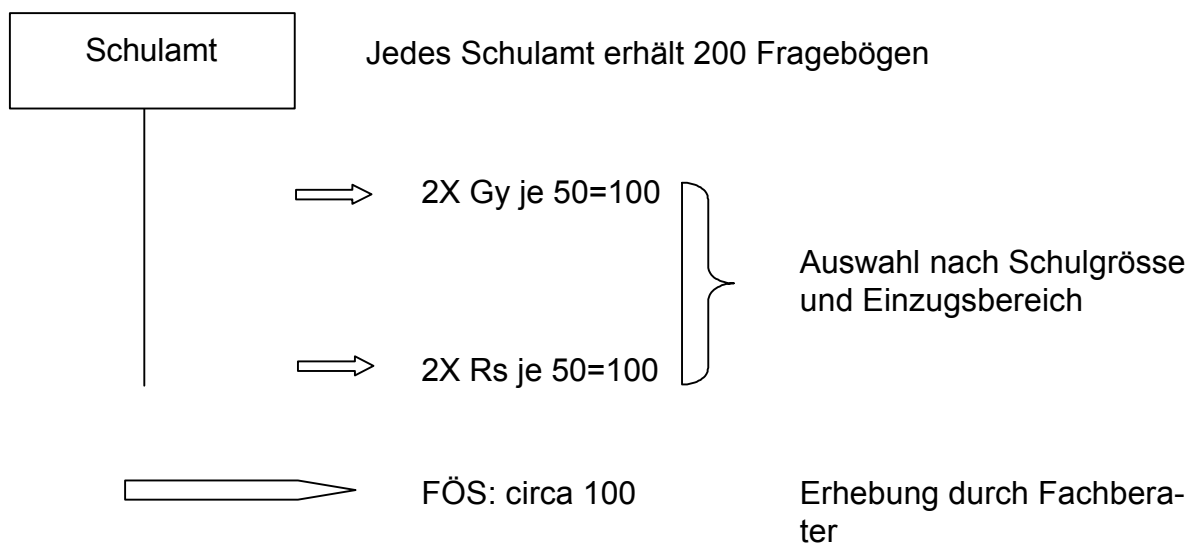
**Tabelle 2. Erhebungsplan der Fragebogen-Untersuchung.**

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

\* = Längsschnitt: abhängige Stichproben

\*\* = Einmal-Erhebungen: unabhängige Stichproben

Die Aufteilung auf die einzelnen Schulämter erfolgte nach einem Aufteilungsschlüssel (vgl. Abbildung 2), der jedem der 13 Schulämter 200 Fragebögen zuwies.



**Abbildung 2. Aufteilung der Fragebögen auf die 13 Schulämter.**

Für jenen Teil des Fragebogens, welcher sich auf den Fachunterricht bezieht, wurden folgende Fächer berücksichtigt: D, Ma, Ge, We, Ku, Mu Et, WT, Sprachen (3), Bio, Ch, Ph, Geo.

#### 4.2.2 Rücklauf und Beschreibung der Stichprobe

Aus quantitativer Sicht kann der Rücklauf als repräsentativ bezeichnet werden: Bei einem Rücklauf von 2016 Fragebögen wurde der angestrebte Rücklauf von 80% ziemlich genau erreicht (nicht eingerechnet sind im Rücklauf von 80.41% etwa 20 Fragebögen, die so lückenhaft ausgefüllt waren, dass sie nicht in die Auswertung einbezogen werden konnten).

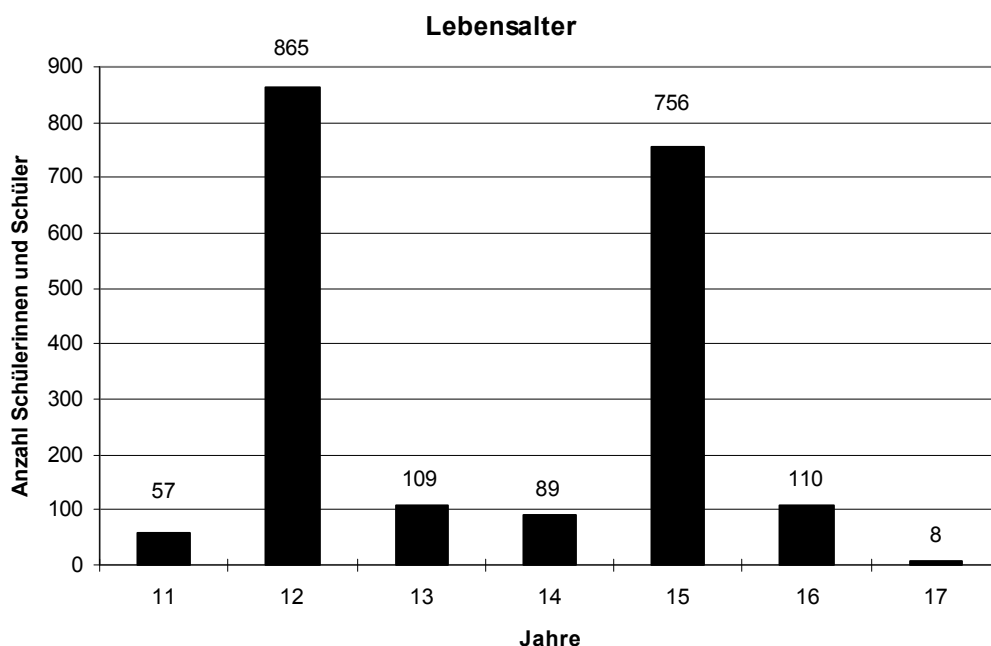
Als nächstes gilt es die qualitative Repräsentativität des Rücklaufs zu prüfen, indem nach systematischen Verzerrungen der Stichprobe gesucht wird. Von einer repräsentativen Stichprobe kann ausgegangen werden, wenn wichtige Faktoren im Rücklauf prozentual gleich oder zumindest ähnlich gewichtet sind wie in der Grundgesamtheit bzw. in der gezogenen Stichprobe. Bei diesen wichtigen Faktoren handelt es sich hier etwa um: Klassenstufe, Geschlecht, Alter, Schulart, Schulfach.

Der Anteil der sechsten und neunten Klassen ist im Rücklauf sehr ausgeglichen (vgl. Tabelle 3). Die Sechstklässler tragen mit 52.4% etwas stärker zum Rücklauf bei als die Neuntklässler (47.6%). Mit einem Anteil von ca. 55% sind die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums im Rücklauf (im Vergleich zur Grundgesamtheit) etwas übervertreten. Ausgehend von einer annähernden Gleichverteilung der Geschlechter in der Grundgesamtheit sind in unserem Datensatz auch die Mädchen etwas überrepräsentiert.

**Tabelle 3. Rücklauf nach Klassenstufe, Schulart und Geschlecht.**

		<b>Absolut</b>	<b>Prozentual</b>
<b>Klassenstufe</b>	6. Klasse	1057	52.4
	9. Klasse	959	47.6
	<i>Total</i>	2016	100.0
<b>Schulart</b>	Regelschule	917	45.5
	Gymnasium	1099	54.5
	<i>Total</i>	2016	100.0
<b>Geschlecht</b>	Junge	887	44.6
	Mädchen	1102	55.4
	<i>Total</i>	1989	100.0

Die Befragten weisen insgesamt ein durchschnittliches Lebensalter von 13.5 Jahren (SD=1.56) auf. Wie Abbildung 3 (und die Standardabweichung) zeigt, handelt es sich aber beim angegebenen Mittelwert um eine Zahl, welche die Realität sehr schlecht repräsentiert, da aufgrund der gezogenen Stichprobe (6. und 9. Klasse) verhältnismässig wenige Jugendliche 13.5 Jahre alt sind: Die Sechstklässler sind jünger, nämlich im Mittel 12.1 Jahre (SD=0.48) und die Neuntklässler sind älter, nämlich im Durchschnitt 15.0 Jahre (SD=0.51).



**Abbildung 3. Altersverteilung der befragten Schülerinnen und Schüler.**

Der Fächeranteil ist im Rücklauf relativ ausgewogen - die Spannweite bewegt sich zwischen 143 Rückmeldungen (Chemie) und 200 (Kunsterziehung). Damit reicht der prozentuale Anteil eines einzelnen Faches am Gesamtrücklauf von 7.1% (Chemie) bis 9.9% (Kunsterziehung). Pro Fach liegen im Mittel 183 Fragebögen zur Auswertung vor, was auch solide fachbezogene Analysen des Datenmaterials erlaubt (vgl. Tabelle 4).

**Tabelle 4. Rücklauf pro Fach.**

Fach	Absolut	Prozentual
Chemie	143	7.1
Mathematik	176	8.7
Physik	176	8.7
Biologie	176	8.7
Deutsch	186	9.2
Musik	188	9.3
Englisch	188	9.3
Religionslehre	191	9.5
Geschichte	196	9.7
Geographie	196	9.7
Kunsterziehung	200	9.9
<b>Total</b>	<b>2016</b>	<b>100.0</b>

Zusammenfassend kann hier von einer hohen Stichprobenqualität ausgegangen werden. Bei fachspezifischen Auswertungen gilt es im Auge zu behalten, dass die Chemie einen etwas geringeren Rücklauf erzielte. Ebenfalls gilt es bei der weiteren Auswertung die tendenzielle Übervertretung der Gymnasiastinnen zu berücksichtigen.

### **4.3 Erhebungs- und Auswertungsmethode**

Die Fragebögen wurden von studentischen Hilfskräften, die für diese Erhebung eine halbtägige Schulung erhalten hatten, direkt in den Klassen verteilt. Sie verblieben während der ganzen Erhebungsdauer in den Klassen und standen für Fragen zur Verfügung. Die Lehrperson hielt sich während der eigentlichen Erhebung nicht im Klassenzimmer auf.

Die Fragebögen wurden anschliessend 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. Xaver Büeler und Dr. Markus Roos (Uni Zürich, FS&S). Zur Auswertung wurde das Softwarepaket SPSS 10.0 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. 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).

### **4.4 Erfahrungen bei der Datenerhebung**

35 der 48 studentischen Testleiter haben einen kurzen Fragebogen zu den Erfahrungen bei der Datenerhebung ausgefüllt und zurückgesandt. Ein Überblick über die Resultate zeigt u.a., dass nur 4 Studierende schon vorher Erfahrungen mit ähnlichen Testleitereinsätzen hatten. In der überwiegenden Zahl der Fälle wurden die Testleiter an den Schulen freundlich aufgenommen - sie erlebten dort ein kollegiales Klima. Fast alle Lehrpersonen interessierten sich für die Befragung und boten demzufolge eine angemessene Unterstützung vor Ort (im Vorfeld der Befragung).

Ein knapper Viertel der Testleiter berichtet von Problemen bei der Erhebung, wobei sich diese kaum kategorisieren lassen (Lehrerkontrolle, Schülergespräche, Lustlosigkeit, Befragungsstörung). 12 Testleiter berichten von Formulierungsproblemen der Schüler (bei der offenen Frage), 8 Testleiter verweisen auf Probleme mit der Verständlichkeit einzelner Items (v.a. bei den jüngeren Befragten). Aus organisatorischer Sicht melden 7 Testleiter, dass eine solche Befragung nicht am letzten Schultag durchgeführt werden sollte.

## 5. ERGEBNISSE

### 5.1 Überblick über die verwendeten Skalen und ihre Zusammenhänge

Die von den Schülerinnen und Schülern beantworteten Items wurden für die Auswertung soweit als möglich zu Skalen zusammengefasst. Die thematische Bündelung erfolgte einerseits aufgrund theoretischer Überlegungen, die bereits bei der Konzeptualisierung des Fragebogens angestellt worden waren, andererseits unter Zuhilfenahme statistischer Testverfahren (Reliabilitätsanalysen, Faktorenanalysen), welche prüften, ob die Zusammenfassung dieser Items bestimmten Standards an Zuverlässigkeit und Eindimensionalität genügt. Die Prüfung ergab, dass einige der Skalen nicht sonderlich konsistent sind, d.h. das Antwortverhalten eines einzelnen Jugendlichen ist innerhalb eines bestimmten Themenbereichs nicht immer sehr einheitlich (dieses Phänomen ist aus anderen Schülerbefragungen bereits bekannt). Mit einer einzigen Ausnahme (die entsprechend gekennzeichnet ist) können aber die gängigen Standards (Cronbachs Alpha grösser als .50) eingehalten werden.

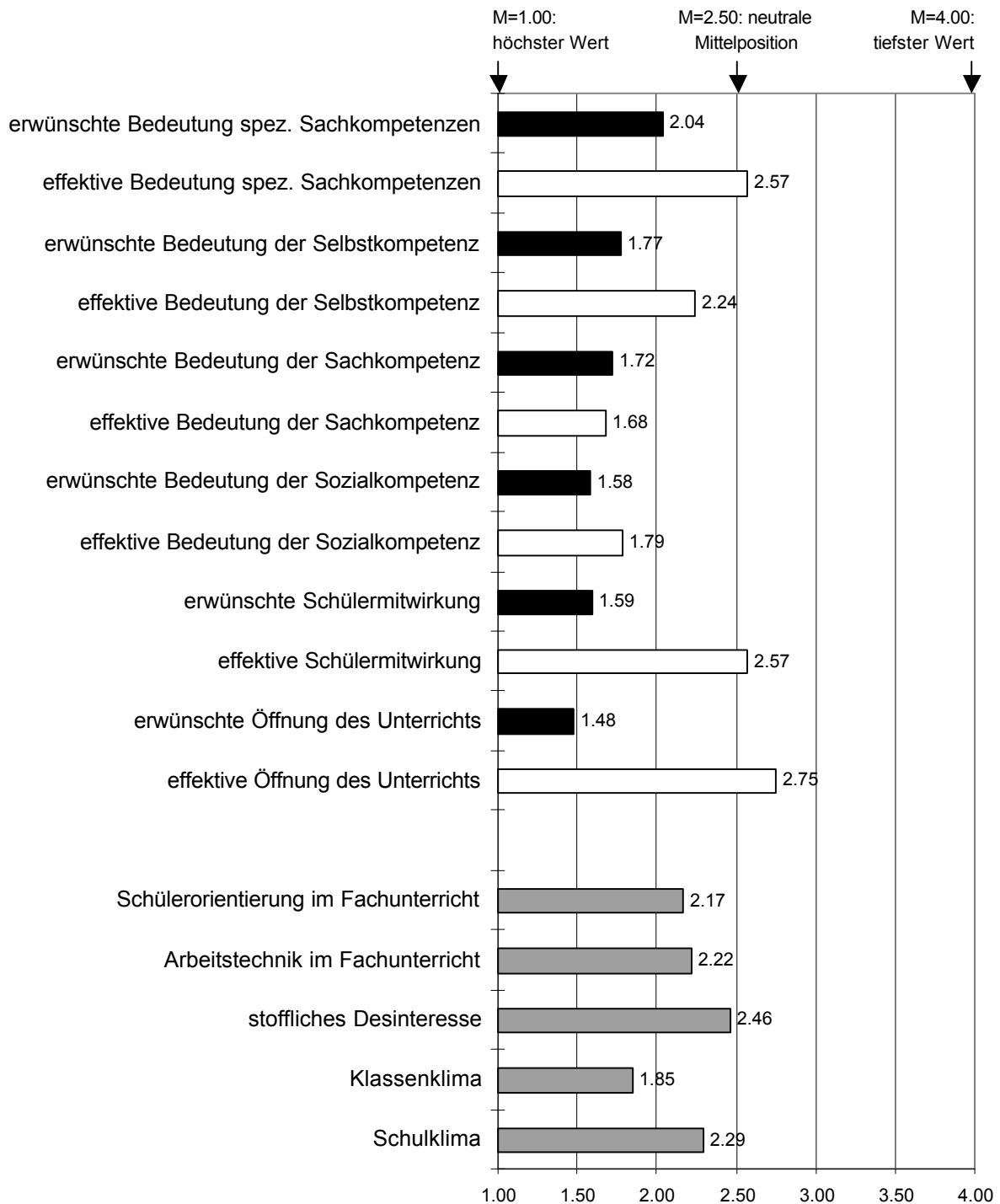
In der Folge wird einleitend stets die entsprechende Fragestellung erwähnt, bevor die Mittelwerte (M) und als Streuungsmass die Standardabweichung (standard deviation, SD) berichtet wird. Weitergehende konfirmatorische Analysen (z.B. Subgruppenvergleiche) werden standardmässig auf der Ebene der Skalen vorgenommen.

Ein Wort noch zur Interpretation der Abbildungen und Tabellen. Aufgrund des verwendeten Antwortformates ist die Wiedergabe der Daten in Balkendiagramme und Ziffern etwas gewöhnungsbedürftig. Der Wert 1 steht jeweils für maximale Zustimmung (und erhält damit den kürzesten Balken zugewiesen), Werte unter 2.50 können als eher positiv, Werte darüber als eher negativ gelesen werden. Anders gesagt: je kürzer der Balken, desto günstiger liegen die Kennwerte.

#### 5.1.1 Überblick über die verwendeten Skalen

Ein Konstrukt wie etwa das "Schulklima" kann unmöglich mit sechs Items umfassend abgebildet werden. Dennoch können sechs Items als Indikatoren für ein solch abstraktes Konstrukt dienen und eine allgemeine Vorstellung davon liefern, in welcher Ausprägung diese Dimension in der Realität in etwa vorliegt. Abbildung 4 zeigt eine allgemeine Übersicht über die gebildeten Skalen, bevor diese später differenzierter vorgestellt werden. Die Darstellung zeigt, dass die effektive Öffnung des Unterrichts mit einem Skalenmittelwert von 2.75 den tiefsten Wert erreicht; hingegen weist die Skala erwünschte Öffnung des Unterrichts mit 1.48 den höchsten Skalenmittelwert. Interessant ist sicher die inhaltliche Zusammengehörigkeit dieser Skalen mit den beiden Extremwerten.

## Skalenübersicht



**Abbildung 4. Übersicht über die gebildeten Skalen und deren Mittelwerte. Antwortformat von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu).**

Nicht eingetragen ist in Abbildung 4 die Skala Leistungsnoten, welche die Schulnoten erfasst, weil diese Skala ein anderes Format aufweist. Der Skalenmittelwert erreicht hier den Wert 2.59, welcher gewissermassen als durchschnittliche Schulnote aller Schüler (in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch sowie in einem weiteren jeweils unterschiedlichen Fach) zu interpretieren ist.

Ebenfalls nicht eingetragen sind die drei sog. Superscores, die sich aus den oben präsentierten Skalen bilden liessen. Die Bildung eines Superscores erfolgt analog zur Bildung einer Skala, mit dem Unterschied, dass nicht Einzelitems, sondern eben ganze Skalen zu einem neuen, abstrakteren Konstrukt zusammengefasst werden. Der eine Superscore umfasst die Häufigkeit und Intensität arbeitstechnischer Förderung sowie die Schülerorientierung im Fachunterricht. Ausserdem erfasst diese Skala die Öffnungstendenzen des Unterrichts und die Interessen der Jugendlichen - der so gebildete Superscore wird mit "Unterrichtsqualität" bezeichnet. Der Mittelwert dieses Superscores liegt bei 2.42 (SD=.42), oder anders ausgedrückt liegen 60.7% der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schulqualitätseinschätzung im eher positiven Bereich, die verbleibenden im eher negativen.

**Tabelle 5. Superscore Unterrichtsqualität.**

Skala	M	SD
Öffnung des Unterrichts	2.75	.53
Arbeitstechnik im Fachunterricht	2.22	.64
Schülerorientierung im Fachunterricht	2.17	.51
Stoffliches Interesse <sup>8</sup>	2.54	.64
<b>Superscore insgesamt</b>	<b>2.42</b>	<b>.42</b>

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)  
 Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .68

Die Bedeutung, welche die Befragten den Skalen zur Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz sowie der Skala zu weiteren (handwerklich-musischen) Kompetenzen zu-messen, laden ebenfalls hoch auf den gleichen Faktor (vgl. Tabelle 6). Sie bilden damit einen weiteren Superscore mit der Bezeichnung "Effektive Förderung der Kompetenzen". Die Existenz eines solchen Superscores weist u.a. darauf hin, dass sich gewisse Befragte ganz allgemein stark und breit gefördert fühlen und andere weniger. Bei einem Mittelwert von 2.07 (SD=.41) erleben 85.9% der Schüler eine spürbare Kompetenzförderung in den verschiedenen Bereichen.

**Tabelle 6. Superscore Effektive Förderung der Kompetenzen.**

Skala	M	SD
Effektive Bedeutung der Sozialkompetenz	1.79	.56
Effektive Bedeutung der Sachkompetenz	1.68	.51
Effektive Bedeutung der Selbstkompetenz	2.24	.61
Effektive Bedeutung spezifischer Sachkompetenzen	2.57	.58
<b>Superscore insgesamt</b>	<b>2.07</b>	<b>.41</b>

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)  
 Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .69

<sup>8</sup> Zur Integration in den Superscore musste diese Skala umgepolt werden, was inhaltlich dem Wechsel vom Begriff "Desinteresse" zur Bezeichnung "Interesse" entspricht.

Analog zum soeben vorgestellten Superscore liess sich aus den vier Skalen zur *erwünschten* Kompetenzförderung ein weiterer Superscore bilden. Dieser Superscore trägt die Bezeichnung "Erwünschte Förderung der Kompetenzen" und weist einen Mittelwert von 1.78 sowie eine Standardabweichung von .43 auf (vgl. Tabelle 7).

**Tabelle 7. Superscore Erwünschte Förderung der Kompetenzen.**

Skala	M	SD
Erwünschte Bedeutung der Sozialkompetenz	1.58	.48
Erwünschte Bedeutung der Sachkompetenz	1.73	.57
Erwünschte Bedeutung der Selbstkompetenz	1.77	.61
Erwünschte Bedeutung spezifischer Sachkompetenzen	2.04	.63
<b>Superscore insgesamt</b>	<b>1.78</b>	<b>.43</b>

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)  
 Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .71

### 5.1.2 Korrelationen zwischen den Skalen

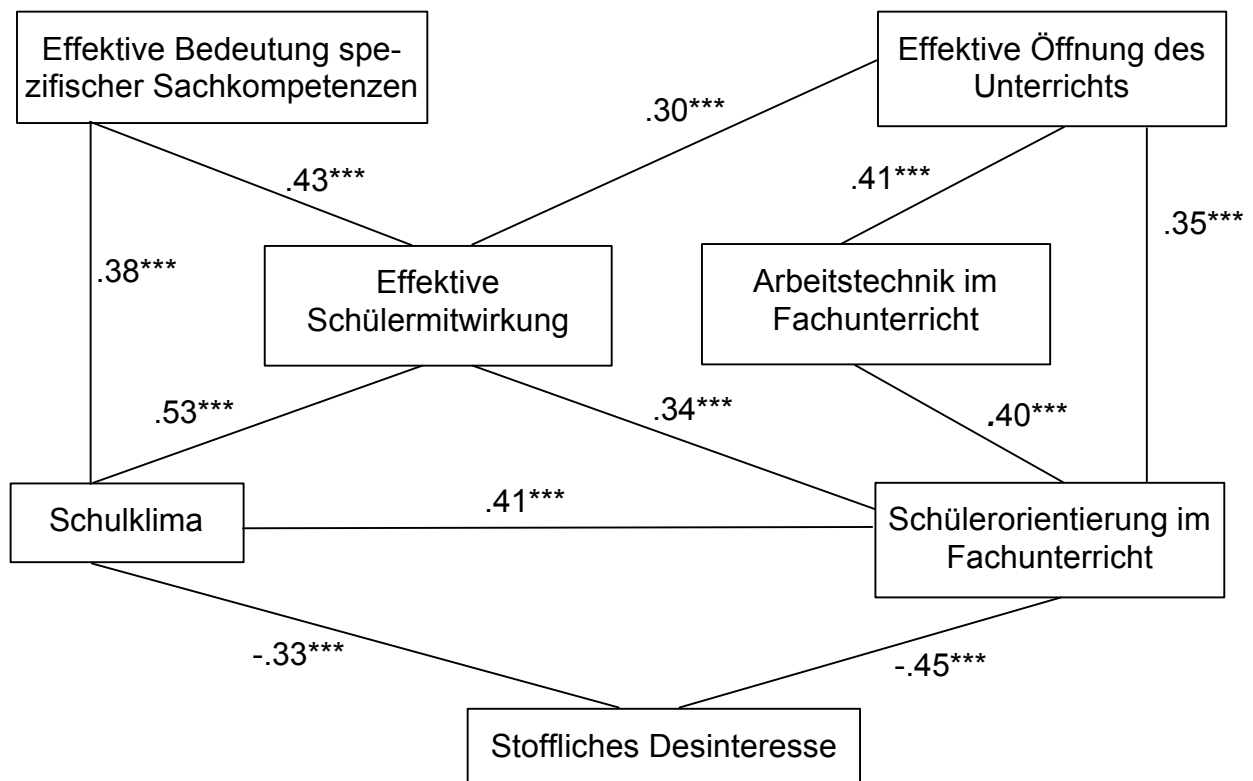
Interessant ist auch der Zusammenhang zwischen diesen drei Superscores. Der Tendenz nach lässt sich nämlich festhalten, dass Lernende, welche eine höhere Unterrichtsqualität erleben, auch eine intensivere Förderung ihrer Kompetenzen feststellen ( $r=.38^{***}$ ). Ausserdem steigt parallel zur Unterrichtsqualität auch der allgemeine Wunsch nach weiterer Förderung der Kompetenzen ( $r=.26^{***}$ ). Je stärker die Kompetenzen effektiv gefördert werden, desto eher wünschen die Schülerinnen und Schüler auch die Förderung ihrer Kompetenzen ( $r=.28^{***}$ ) und umgekehrt.

Überhaupt wird das Verständnis der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse erleichtert, wenn die Zusammenhänge zwischen den erhobenen Skalen noch etwas besser geklärt sind (vgl. Abbildung 5). Zwei Variablen (z.B. Skalen) hängen umso stärker miteinander zusammen, je näher der Korrelationswert bei 1 liegt (hohe Werte bei der einen Skala gehen also einher mit hohen Werten auf der anderen Skala). Kein solcher Zusammenhang besteht, wenn der Korrelationswert 0 beträgt. Dagegen weist ein Wert nahe -1 darauf hin, dass hohe Werte der einen Variablen mit niedrigen Werten der anderen Variablen korrespondieren.

Analysiert man die vorliegenden Korrelationen zwischen den Skalen, so ist beispielsweise von Interesse, dass das allgemeine Schulklima an einer Schule mit gewissen Faktoren auf Unterrichtsebene zusammenhängt. So etwa tritt ein gutes Schulklima überproportional häufig an Schulen auf, die im Unterricht grossen Wert auf die Bedeutung spezifischer (z.B. musisch-handwerklicher) Sachkompetenzen legen, die im Fachunterricht eine besonders hohe Schülerorientierung aufweisen und damit Inhalte vermitteln, welche bei den Schülerinnen und Schülern auf Interesse stossen.

Je mehr die Schüler und Schülerinnen auf der Ebene der ganzen Schule mitwirken können, desto besser erleben sie das Schulklima (und umgekehrt). Eine intensive Schülermitwirkung auf Ebene der Schule geht aber auch einher mit der Öffnung des Unterrichts, mit einer höheren Bedeutung spezifischer Sachkompetenzen und einer ausgeprägteren Schülerorientierung im Fachunterricht. Damit zeigen sich einmal

mehr die komplexen Wechselwirkungen zwischen Schul- und Unterrichtsebene bzw. innerhalb dieser beiden Ebenen.



**Abbildung 5. Ausgewählte Korrelationen zwischen Skalen auf Schul- und Unterrichtsebene.**

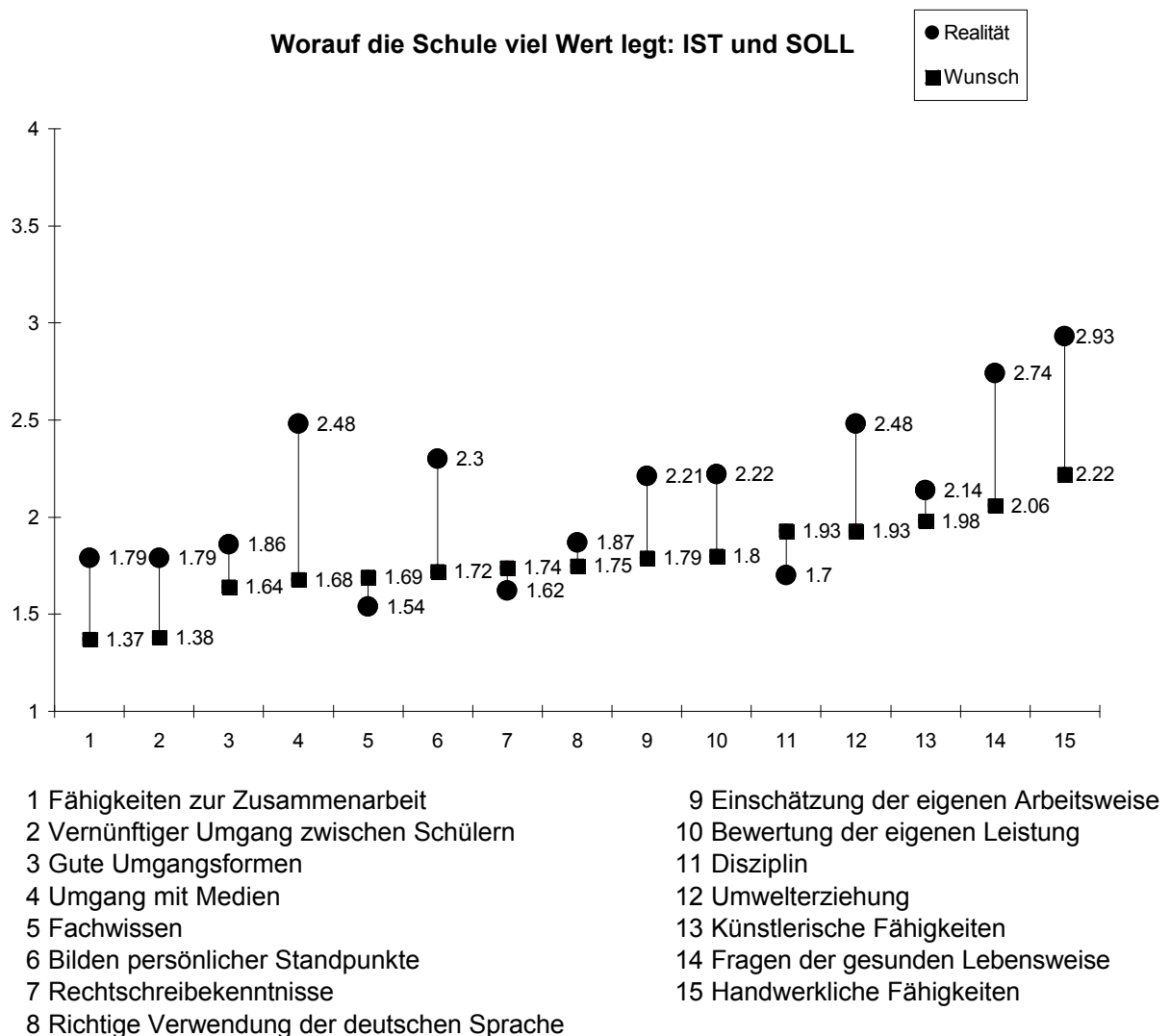
Nach diesem allgemeinen Überblick über die verschiedenen Skalen und ihre Zusammenhänge werden die einzelnen Skalen differenzierter vorgestellt. Ausgangspunkt dieser Detail-Analyse bilden lehrplanbezogene Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler.

## 5.2 Lehrplanbezogene Aussagen

### 5.2.1 Gewichtung verschiedener Kompetenzbereiche

Der Thüringer Lehrplan fördert vielfältige Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Schülerinnen und Schüler haben zwar selber kaum Einblick in die Lehrpläne, doch erfahren sie täglich, wie die Lehrpersonen ihrer Schule die Lehrplaninhalte umsetzen und gewichten. Als Gradmesser für die Umsetzungsqualität des Lehrplans wurden den Schülerinnen und Schülern deshalb verschiedene Kompetenzbereiche aus dem Lehrplan zur Stellungnahme vorgelegt. In einem ersten Schritt interessierte, wieviel Wert die Schule auf die entsprechenden Aspekte legt, in einem zweiten Schritt wurde danach gefragt, wieviel Wert sie darauf legen *sollte*. Die Differenz zwischen der effektiven und der erwünschten Gewichtung einzelner Kompetenzbereiche kann damit auch als Zufriedenheitsmass für deren aktuelle Gewichtung interpretiert werden.

Bei der Auswertung fällt auf, dass es einzelne Bereiche gibt, in denen die Schülerinnen und Schüler stärker gefördert werden als ihnen lieb ist: Aus Schülerperspektive wird an den Schulen nämlich das Fachwissen am spürbarsten gefördert ( $M=1.54$ ). Ebenfalls sehr viel Gewicht legen die Schulen aus Sicht der Schüler auf Rechtschreibkenntnisse ( $M=1.62$ ) und Disziplin ( $M=1.70$ ). Bei diesen drei besonders stark gewichteten Bereichen handelt es sich zugleich um die drei einzigen vorgelegten Bereiche, welche aus Schülerperspektive an den Schulen etwas übergewichtet werden (vgl. Abbildung 6).



**Abbildung 6. Förderung verschiedener Kompetenzbereiche aus Sicht der Schüler - IST und SOLL.**

Alle anderen erfragten Bereiche werden an den Schulen aus dieser Sicht dagegen zu wenig gewichtet. Gemäss Schülerangaben werden z.B. die handwerklichen Fähigkeiten eher wenig gefördert ( $M=2.93$ ), genauso wie eine gesunde Lebensweise ( $M=2.74$ ). Auch die Umwelterziehung sowie der Umgang mit Medien zählt in der Erlebnisweise der Schüler nicht zu den Kernanliegen ihrer Schule (je  $M=2.48$ ). Mit Ausnahme des Umgangs mit den Medien sind alle vier genannten vergleichsweise vernachlässigten Bereiche bei den Lernenden auch nicht sonderlich beliebt. Die Schüler wünschten sich dagegen, dass die Schule spürbar mehr Gewicht auf soziale

Kompetenzen wie die Fähigkeiten zur Zusammenarbeit (M=1.37) oder den vernünftigen Umgang zwischen Schülern (M=1.38) legen würde. Mit Mittelwerten zwischen 1.64 und 1.80 wünschen sich die Schüler aber auch eine intensive Förderung in folgenden Bereichen: gute Umgangsformen, Fachwissen, bilden persönlicher Standpunkte, Rechtschreibkenntnisse, korrekte Verwendung deutscher Sprache, Selbsteinschätzung der Arbeitsweise sowie Selbstbewertung der Leistung.

Aus Schülersicht finden die Lehrpersonen das beste Mass bezüglich der Gewichtung folgender Kompetenzbereiche: Rechtschreibkenntnisse, korrekte Verwendung der deutschen Sprache, Fachwissen, künstlerische Fähigkeiten, gute Umgangsformen sowie Disziplin. In diesen Bereichen stimmt der Wunsch der Schüler mit der von ihnen erlebten Realität besonders gut überein.

Die 14 erfragten Kompetenzbereiche liessen sich empirisch zu vier verschiedenen Faktoren bündeln. Ziel dieser Faktorenbildung war es, sowohl beim IST-Zustand als auch beim SOLL-Zustand jeweils die analogen Items zu verwenden, um die Vergleichbarkeit zwischen IST und SOLL zu gewährleisten. Dies ist auch weitgehend gelungen; einzig die Skala "Erwünschte Bedeutung der Sachkompetenz" weist einen zu tiefen Cronbach-Alpha-Wert (von .40) auf. Dennoch wird diese Skala weiter unten vorgestellt und mit den anderen Skalen in Beziehung gesetzt - schon an dieser Stelle muss aber nachdrücklich darauf hingewiesen werden, die Ergebnisse zu dieser Skala mit der gebotenen Vorsicht zu interpretieren.

Werden die IST- und SOLL-Werte der vier Kompetenzbereiche miteinander verglichen, so resultiert Tabelle 8. Die grösste Förderung erleben die Schülerinnen und Schüler demnach in der Sachkompetenz (M=1.68; SD=.51), gefolgt von der Sozialkompetenz (M=1.79; SD=.55). Mit einigem Abstand folgen die Selbstkompetenz und schliesslich die spezifischen Sachkompetenzen. Ginge es nach dem Willen der Schüler, so ergäbe sich in der Reihenfolge der zu fördernden Kompetenzfelder ein etwas anderes Bild: Stärker als die Sachkompetenz müsste aus Sicht der Betroffenen die Sozialkompetenz gefördert werden. Ganz grundsätzlich wünschen sich die Lernenden in den Bereichen "spezifische Sachkompetenzen" sowie Sozial- und Selbstkompetenz eine noch intensivere Förderung - besonders deutlich wird dieser Wunsch bei den spezifischen Sachkompetenzen.

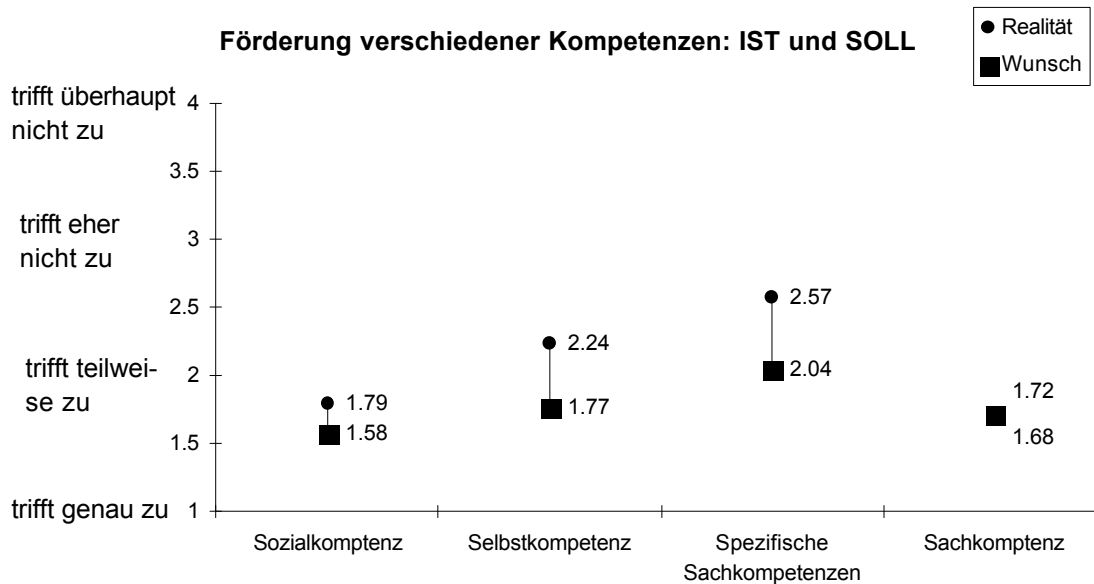
**Tabelle 8. Förderung verschiedener Kompetenzbereiche - IST und SOLL.**

	IST		SOLL		t	N
	M	SD	M	SD		
Sozialkompetenz*	1.79	.55	1.58	.48	14.62***	1948
Selbstkompetenz*	2.24	.61	1.77	.61	27.78***	1937
Spezifische Sachkompetenzen*	2.57	.59	2.04	.63	34.99***	1942
Sachkompetenz*	1.68	.51	1.72	.59	3.10**	1932

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

\* Eine inhaltliche Erläuterung findet sich unter Kapitel 5.2.1.1 bis 5.2.1.4.

Obschon also die Unterschiede zwischen Realität und Wunsch bezüglich der Förderung einzelner Kompetenzen statistisch hoch bedeutsam auseinanderklaffen, sind die absoluten Differenzen eher klein, besonders im Bereich der Sozial- und Sachkompetenz, wie Abbildung 7 veranschaulicht.



**Abbildung 7. Förderung verschiedener Kompetenzbereiche: Realität und Wunsch im Vergleich.**

Im Folgenden sollen die vier Kompetenzbereiche, beginnend mit der Sozialkompetenz, differenzierter analysiert werden.

### 5.2.1.1 Sozialkompetenz

Die Bedeutung der Sozialkompetenz in einer Schule wurde als "Wert legen auf...." Umgang, Zusammenarbeit, gute Umgangsformen und Disziplin gemessen. Bei einem Mittelwert von 1.79 (SD=.56) fühlen sich die Schüler in ihrer Sozialkompetenz relativ stark gefördert (vgl. Tabelle 9). Eine ausgeprägte Förderung der Sozialkompetenz geht im Erleben der Lernenden einher mit der Förderung der Sachkompetenz ( $r=.48^{***}$ ) sowie mit der Förderung der Selbstkompetenz ( $r=.36^{***}$ ). Dies bedeutet, dass gewisse Schulen allgemein förderlicher erlebt werden als andere.

Bezüglich der relativ ausgeprägten Förderung der Sozialkompetenz liess sich zwischen der Regelschule und dem Gymnasium kein Unterschied feststellen. Hingegen erleben die Mädchen (M=1.76; SD=.55) eine etwas stärkere Förderung ihrer Sozialkompetenz als die Jungen (M=1.82; SD=.56). Und die Sechstklässler (M=1.71; SD=.55) werden gemäss Selbstdeklaration an ihrer Schule sozial intensiver gefördert als die Neuntklässler (M=1.87; SD=.55).

**Tabelle 9. Skala "Bedeutung der Sozialkompetenz"**  
**Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.**

Nr.	Item	Ist		Soll		t	N
		M	SD	M	SD		
42	An meiner Schule wird viel Wert gelegt auf... einen vernünftigen Umgang zwischen Schülern	1.80	.81	1.38	.63	19.88***	1906
47	gute Umgangsformen	1.86	.80	1.64	.73	10.55***	1900
41	Disziplin	1.70	.76	1.92	.83	9.78***	1916
45	Fähigkeiten der Zusammenarbeit	1.79	.69	1.37	.60	23.23***	1914
	<b>Skala insgesamt</b>	<b>1.79</b>	<b>.56</b>	<b>1.58</b>	<b>.48</b>	<b>14.62***</b>	<b>1948</b>

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)  
 Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .69 (IST) und .61 (SOLL)

Diese Tatsache ist ganz im Sinne der Schüler, denn die Sechstklässler (M=1.55; SD=.50) wünschen sich auch eine etwas stärkere Förderung der Sozialkompetenz als die Neuntklässler (M=1.61; SD=.46). Analog wünschen sich auch die Mädchen (M=1.51; SD=.43) eine intensivere Förderung der Sozialkompetenz als die Jungen (M=1.66; SD=.52). Insgesamt ist der Wunsch nach einer verstärkten Förderung der Sozialkompetenz relativ ausgeprägt - eher eine Ausnahme bildet einzig die Förderung der Disziplin, welche auch eine eher hohe Standardabweichung aufweist. D.h. hier sind sich die Schülerinnen und Schüler wenig einig.

### 5.2.1.2 Selbstkompetenz

Die Bedeutung der Selbstkompetenz wurde ermittelt, indem die Schüler gefragt wurden, wieviel Wert ihre Schule auf persönliche Standpunkte, Reflexion der eigenen Arbeit und Selbstbeurteilung lege. Mit diesen drei Aspekten ist diese Skala nicht besonders umfassend und kann damit nur als allgemeiner Indikator für das Konstrukt der Selbstkompetenz angesehen werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Selbstkompetenz insgesamt vergleichsweise eher moderat gefördert wird (vgl. Tabelle 10). Wiederum berichten die Sechstklässler von einer etwas stärkeren Förderung ihrer Selbstkompetenz als die Neuntklässler; Regelschüler erleben ebenfalls ein grösseres Ausmass an Förderung der Selbstkompetenz - sie äussern auch den etwas grösseren Wunsch danach. Eine intensive, real erlebte Förderung der Selbstkompetenz korreliert zudem mit der Förderung der Sachkompetenz ( $r=.30^{***}$ ).

In der Selbstkompetenz wünschen sich die Schüler insgesamt eine deutlich ausgeprägte Förderung. Weitere Differenzierungen lassen sich bezüglich dieses Wunsches aber nicht ausmachen.

**Tabelle 10. Skala "Bedeutung der Selbstkompetenz"**  
**Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.**

Nr.	Item	Ist		Soll		t	N
		M	SD	M	SD		
51	An unserer Schule wird viel Wert gelegt auf... Einschätzung der eigenen Arbeitsweise	2.20	.75	1.79	.78	19.53***	1901
52	Bewertung der eigenen Leistung	2.22	.80	1.80	.81	18.55***	1906
53	Bilden persönlicher Standpunkte	2.30	.82	1.73	.78	26.10***	1873
<b>Skala insgesamt</b>		<b>2.24</b>	<b>.61</b>	<b>1.77</b>	<b>.61</b>	<b>27.78***</b>	<b>1938</b>

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)  
 Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .66 (sowohl IST als auch SOLL)

Auch Arbeitstechniken können als Aspekt der Selbstkompetenz betrachtet werden, weshalb im Folgenden einige Ergebnisse zu diesem Bereich angefügt werden, welche aber eine eigene Skala bilden: Die Schüler spüren grundsätzlich, dass sie im Fachunterricht im Bereich der Arbeitstechnik gefördert werden ( $M=2.22$ ;  $SD=.64$ ). Einerseits lernen sie teilweise verschiedene Methoden zur selbständigen Erarbeitung von Wissen, andererseits auch zur Präsentation der dabei entstandenen Ergebnisse. Insbesondere stellen die Schüler fest, dass nicht nur ihr Wissen, sondern gelegentlich auch die Präsentation dieses Wissens bewertet wird (vgl. Tabelle 11). Die Mittelwerte der einzelnen Items weisen aber auf ein gewisses Optimierungspotenzial hin, zumal die Streuung bei allen Items über .80 liegt und damit vergleichsweise hoch ausfällt. Es muss also auch Jugendliche geben, die im jeweils ausgewählten Fach arbeitstechnisch relativ wenig profitieren.

**Tabelle 11. Skala "Arbeitstechnik im Fachunterricht"**  
**Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.**

Nr.	Item	M	SD
15	Der Lehrer bewertet nicht nur unser Wissen, sondern auch, wie wir es vorstellen/präsentieren.	1.99	.84
9	Wir lernen verschiedene Methoden zur selbständigen Erarbeitung von Wissen kennen.	2.25	.83
10	Wir lernen verschiedene Methoden zur Präsentation/Vorstellung von Ergebnissen kennen.	2.42	.88
<b>Skala insgesamt</b>		<b>2.22</b>	<b>.64</b>

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)  
 Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .62

Natürlich stellt sich hier die Frage, ob die arbeitstechnische Förderung fächerabhängig ist oder nicht. Möglicherweise bieten sich gewisse Fächer besonders gut für die Einführung, Anwendung und Erprobung von Arbeitsstrategien an. Die Daten weisen jedenfalls darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler die Gewichtung der Arbeitstechnik mindestens teilweise fachspezifisch erleben. So unterscheidet sich z.B. das Fach mit der grössten arbeitstechnischen Förderung (Englisch) signifikant von den Fächern Physik, Musik, Chemie und Kunsterziehung. Auf der anderen Seite

unterscheidet sich das Fach mit der geringsten arbeitstechnischen Förderung (Physik) von den Fächern Englisch, Deutsch und Geografie (vgl. Tabelle 12).

**Tabelle 12. Gewichtung der Arbeitstechnik im Fachunterricht - nach Fächern.**

Fach	M	SD	N
Englisch	2.04	.59	185
Deutsch	2.08	.61	180
Geografie	2.11	.61	195
Religion	2.13	.64	188
Geschichte	2.15	.56	195
Mathematik	2.19	.58	176
Biologie	2.24	.65	175
Kunsterziehung	2.35	.68	198
Chemie	2.36	.67	143
Musik	2.38	.68	188
Physik	2.41	.68	174
<b>Total</b>	<b>2.22</b>	<b>.64</b>	<b>1997</b>

Bezüglich der Differenzen zwischen den untersuchten Subgruppen zeigt sich auch hier wieder ein bereits bekanntes Bild: Die Schüler in der 6. Klasse nehmen im Fachunterricht eine gezieltere arbeitstechnische Förderung wahr ( $M=2.13$ ;  $SD=.61$ ) als jene der 9. Klasse ( $M=2.31$ ;  $SD=.66$ ;  $t=6.43^{***}$ ). Zwischen Jungen und Mädchen bzw. zwischen Regelschulen und Gymnasien bestehen hingegen bezüglich der arbeitstechnischen Förderung im Fachunterricht keine Unterschiede. Eine stärkere Gewichtung der Arbeitstechnik erleben Schüler, welche eher einen offenen Unterricht ( $r=.41^{***}$ ) mit einer grösseren Schülerorientierung ( $r=.40^{***}$ ) besuchen.

### 5.2.1.3 Spezifische Sachkompetenzen

Bei den hier vorzustellenden sog. "spezifischen Sachkompetenzen" handelt es sich um einen speziellen Aspekt der Sachkompetenz (manuell, kreativ, ökologisch usw.). Die Datenauswertung ergab aber für diesen Bereich eine separate Skala, weshalb konsequenterweise eine spezielle skalenbezogene Auswertung vorgenommen werden soll.

Die spezifischen Sachkompetenzen werden in der Schule nur mittelmässig gefördert (vgl. Tabelle 13). Insbesondere fällt auf, dass die handwerklichen Fähigkeiten und die Gesundheitserziehung einen geringen Stellenwert im Schulalltag einnehmen. Wo die spezifischen Sachkompetenzen aber trotzdem intensiver gefördert werden, erleben die Schüler tendenziell auch eine ausgeprägtere Förderung der Sachkompetenz ( $r=.29^{***}$ ), der Selbstkompetenz ( $r=.39^{***}$ ) sowie der Sozialkompetenz ( $r=.36^{***}$ ).

**Tabelle 13. Skala "Bedeutung spezifischer Sachkompetenzen"**  
**Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.**

Nr.	Item	Ist		Soll		t	N
		M	SD	M	SD		
43	An unserer Schule wird viel Wert gelegt auf... handwerkliche Fähigkeiten	2.92	.89	2.21	1.01	27.68***	1909
44	künstlerische Fähigkeiten	2.15	.73	1.98	.94	6.78***	1910
48	Fragen der gesunden Lebensweise	2.74	.84	2.07	.89	31.02***	1907
49	Umwelterziehung	2.48	.89	1.93	.89	23.74***	1887
	<b>Skala insgesamt</b>	<b>2.57</b>	<b>.58</b>	<b>2.04</b>	<b>.63</b>	<b>34.99***</b>	<b>1942</b>

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)  
 Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .64 (IST) bzw. .59 (SOLL)

Bei den Sechstklässlern (M=2.37; SD=.57) ist die Förderung spezifischer Sachkompetenzen etwas ausgeprägter als bei den Neuntklässlern (M=2.79; SD=.52); die Sechstklässler äussern aber auch den grösseren Wunsch, in diesem Bereich gefördert zu werden. Analog verhält es sich mit den Regelschulen und Gymnasien: Regelschulen (M=2.41; SD=.61) engagieren sich im Bereich der spezifischen Sachkompetenzen stärker als Gymnasien (M=2.71; SD=.52), die Regelschüler fordern dies aber auch mehr. Je mehr spezifische Sachkompetenzen bei den Jugendlichen bereits gefördert werden, desto grösser wird der Wunsch nach noch intensiverer Förderung in diesem Bereich und umgekehrt ( $r=.40^{***}$ ).

Beim Wunsch nach der Förderung spezifischer Kompetenzen fallen zunächst einmal die hohen Streuungen auf, besonders im handwerklichen (SD=1.01) und im künstlerischen (SD=.94) Bereich. Gewisse Jugendliche können also mit einer Förderung dieser Kompetenzen relativ wenig anfangen (zumal auch die Mittelwerte teilweise eher moderat ausfallen), während andere Jugendliche intensiv danach verlangen.

#### **5.2.1.4 Sachkompetenz**

Die Bedeutung der Sachkompetenz wurde erfasst als Gewichtung von Fachwissen, Rechtschreibkenntnissen und korrekter Verwendung der deutschen Sprache. Die Analyse der Einzelitems in Tabelle 14 zeigt, dass besonders das Fachwissen intensiv gefördert wird - die geringe Streuung von SD=.61 verweist diesmal auf die Tatsache, dass sich die Lernenden in dieser Aussage ziemlich einig sind. Sollte die Einschätzung von 95% der Schülerinnen und Schüler zutreffen, dass sich ihre Fachlehrperson in ihrem Fach recht gut oder gut auskennt, so kann davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen einen Unterricht erleben, der ihnen viel und korrektes Sachwissen bietet. Eine besonders intensive Förderung der Sachkompetenz erleben die Gymnasiasten (M=1.65; SD=.49), die Sechstklässler (M=1.62; SD=.51) sowie die Mädchen (M=1.65; SD=.50).

**Tabelle 14. Skala "Bedeutung der Sachkompetenz"**  
**Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.**

Nr.	Item	Ist		Soll		t	N
		M	SD	M	SD		
40	An unserer Schule wird viel Wert gelegt auf... Fachwissen	1.54	.61	1.68	.70	8.19***	1911
46	Rechtschreibkenntnisse	1.62	.72	1.74	.79	5.11***	1910
50	Richtige Verwendung der deutschen Sprache in allen Fächern	1.87	.79	1.75	.79	5.82***	1899
<b>Skala insgesamt</b>		<b>1.68</b>	<b>.51</b>	<b>1.72</b>	<b>.57</b>	<b>3.10**</b>	<b>1932</b>

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)  
 Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .53 (IST) sowie .409 (SOLL)

Die Mädchen äussern einen etwas grösseren Wunsch nach intensiver Förderung im Bereich der Sachkompetenz. Der Wunsch nach noch stärkerer Gewichtung der Sachkompetenz korreliert mit einem grösseren Bedürfnis, in der Sozialkompetenz ( $r=.48^{***}$ ), aber auch in der Selbstkompetenz ( $r=.39^{***}$ ) oder in den spezifischen Sachkompetenzen ( $r=.34^{***}$ ) gefördert zu werden.

Insgesamt lassen sich die Jugendlichen für die einzelnen Aspekte der Sachkompetenz stark begeistern. Die bisherigen Ergebnisse zeigen damit, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Fachwissen intensiv gefördert werden und diese Förderung (fast) in diesem Ausmass auch wünschen. Ob im Bereich des Fachwissens tatsächlich die aus Schülerperspektive spannenden Lerninhalte ausgewählt werden, zeigt die nun folgende Analyse des Interesses an den Lerninhalten.

### 5.2.2 Interesse und Desinteresse an den Lerninhalten

Erstaunlicherweise ist das Interesse am Unterricht und an den Lerninhalten bei den Schülern insgesamt eher mässig (vgl. Tabelle 15). Jedenfalls weist die Skala "Stoffliches Desinteresse" einen Mittelwert von  $M=2.46$  ( $SD=.64$ ) auf, was ziemlich genau der Mitte der Antwortskala entspricht. Das Desinteresse wurde dabei gemessen als Langweile im Unterricht, künftige Unbrauchbarkeit der Lerninhalte und Desinteresse am Stoff. Trotz der oben konstatierten ausgeprägten effektiven und auch erwünschten Ausrichtung an der Sachkompetenz ist das Interesse der Jugendlichen offenbar sehr verhalten. Dieser Befund verweist darauf, dass die Schülerinnen und Schüler trotz ihrer fachlichen Lernbereitschaft oft Inhalte vorgesetzt bekommen, die sie nur mässig zu begeistern vermögen.

<sup>9</sup> Dieser tiefe Alpha-Wert weist daraufhin, dass die Skala eine zu geringe innere Konsistenz aufweist. Streng genommen dürfte sie unter diesen Bedingungen gar nicht verwendet werden. Mit der nötigen Vorsicht bei der Interpretation wird sie hier dennoch aufgeführt, um Vergleiche zwischen Realität und Wunsch anzustellen.

**Tabelle 15. Skala "Stoffliches Desinteresse"**  
**Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.**

Nr.	Item	M	SD
8	Ich langweile mich oft im Unterricht.	2.27	.85
4	Das meiste, was ich im Unterricht lerne, kann ich später doch nicht gebrauchen.	2.47	.88
5	Der Unterrichtsstoff interessiert mich meistens sehr. (-)	2.36	.79
	<b>Skala insgesamt</b>	<b>2.46</b>	<b>.64</b>

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)  
 Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .63

Der geschlechtsspezifische Effekt bezüglich dem fachlichen Interesse ist vernachlässigbar gering: die Mädchen (M=2.43; SD=.63) sind signifikant, aber nur ganz leicht desinteressierter als die Jungen (M=2.50; SD=.65). Zwischen dem schulischen Interesse der Regelschule und des Gymnasiums besteht auf Skalenebene kein Unterschied. Einzig im Fach Englisch sind die Regelschüler (M=2.47; SD=.59) etwas desinteressierter als die Gymnasiasten (M=2.65; SD=.61).

Die fachspezifische Analyse zeigt, dass das geringste Interesse dem Fach Physik gilt: Insbesondere gegenüber den Fächern Mathematik, Geschichte, Biologie und Englisch ist die Physik (gemäss Scheffé-Test<sup>10</sup>) in den Schüleraugen signifikant weniger interessant. Auch Chemie und Musik interessieren weniger als Geschichte (vgl. Tabelle 16). Damit ist Geschichte aus Schülerperspektive das interessanteste Fach.

**Tabelle 16. Desinteresse nach Fächern.**

Fach	M	SD	N
Physik	2.26	.58	175
Chemie	2.27	.61	143
Musik	2.32	.65	188
Kunsterziehung	2.41	.62	198
Religion	2.42	.63	189
Deutsch	2.51	.62	181
Geografie	2.52	.66	195
Mathematik	2.55	.64	176
Englisch	2.57	.60	185
Biologie	2.58	.68	175
Geschichte	2.62	.61	196
<b>Total</b>	<b>2.46</b>	<b>.64</b>	<b>2001</b>

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

<sup>10</sup> Der Scheffé-Test ist als relativ streng bekannt, d.h. er zeigt nur relativ grosse Unterschiede an.

Je älter die Schüler, desto geringer fällt einer schwachen Tendenz nach ihr grundsätzliches Interesse an den Lerninhalten aus ( $r=-.24.***$ ). In der 9. Klasse ( $M=2.30$ ;  $SD=.61$ ) ist damit das Desinteresse am Unterricht insgesamt grösser als in der 6. Klasse ( $M=2.61$ ;  $SD=.63$ ). Am deutlichsten ist dieser Unterschied in den Fächern Religion, Englisch, Biologie sowie Musik festzustellen (vgl. Tabelle 17).

**Tabelle 17. Unterschiede im inhaltlichen Desinteresse - gegliedert nach Fach und Klassenstufe.**

	6. Klasse		9. Klasse		t	N
	M	SD	M	SD		
Geschichte	2.71	.62	2.44	.56	3.08**	196
Kunsterziehung	2.53	.64	2.23	.54	3.59***	198
Mathematik	2.67	.61	2.36	.65	3.15**	166
Musik	2.46	.64	2.11	.61	3.85***	188
Biologie	2.73	.67	2.38	.65	3.43**	175
Englisch	2.70	.60	2.35	.55	4.03***	185
Religion	2.56	.60	2.21	.62	3.81***	189

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)  
Chemie und Physik wird in der 6. Klasse nicht unterrichtet.

Der vermutete Zusammenhang zwischen Fachnote und schulischem Interesse am betreffenden Fach ist sehr gering ( $r=.14***$ ). Etwas beachtlichere Korrelationen ergeben sich hingegen zwischen Fachinteresse und Schulklima ( $r=.33***$ ) bzw. zwischen Fachinteresse und Schülerorientierung im entsprechenden Fach ( $r=.45***$ ).

Damit schliesst die Darstellung der Ergebnisse zu den einzelnen Fächern und Kompetenzen bzw. zum Lehrplan. Im Folgenden interessiert mehr die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung: Unterrichtsformen, Öffnung des Unterrichts, Schülerorientierung und Leistungsbeurteilung im Unterricht.

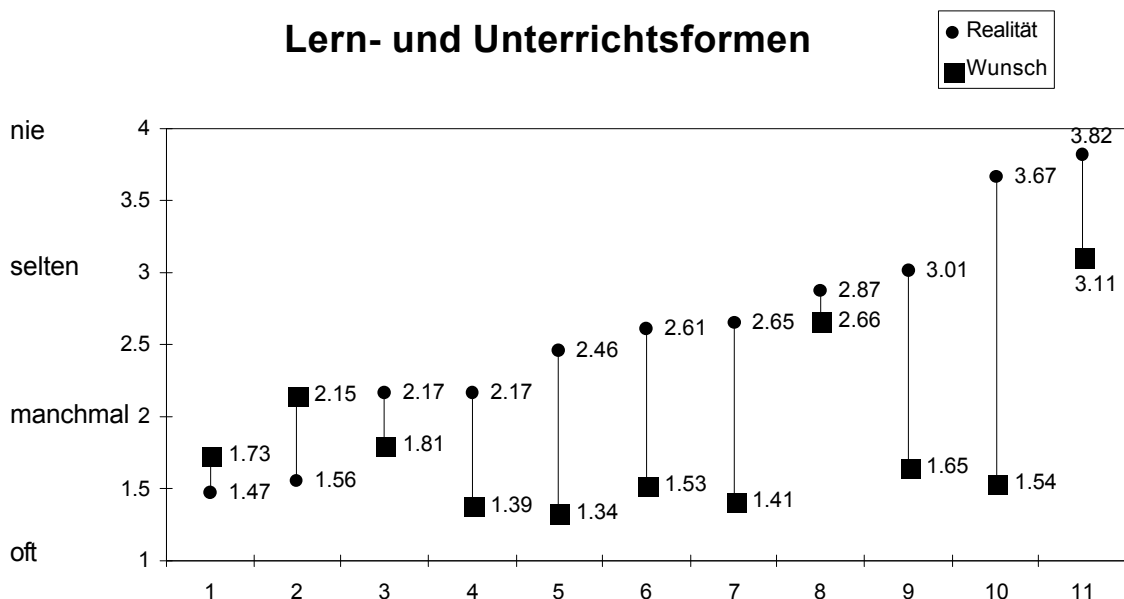
## 5.3 Unterrichtsbezogene Aussagen

### 5.3.1 Lern- und Unterrichtsformen

Zunächst gilt es, die Verbreitung verschiedener Lern- und Unterrichtsformen zu klären. Zu diesem Zweck wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie häufig sie gewisse Unterrichtsformen effektiv erleben und wie oft sie diese gerne erleben würden. Auch hier kann die Diskrepanz zwischen effektiver und erwünschter Situation als Gradmesser für die Zufriedenheit mit der Unterrichtssituation interpretiert werden.

Zwei Unterrichtsformen werden dabei aus Sicht der Schüler eher etwas zu häufig eingesetzt; alle verbleibenden der erfragten Unterrichtsformen hingegen zu selten. Bei den zwei eher zu häufig eingesetzten Formen handelt es sich um den fragend-

entwickelnden Unterricht sowie um die gleichschrittige Einzelarbeit. Diese beiden Formen gelangen im Unterricht deutlich am häufigsten zur Anwendung (M=1.47 bzw. 1.56), was wohl zu einer Sättigung der Schüler führt. Speziell zum fragend-entwickelnden Unterricht muss aber festgehalten werden, dass er bei den Schülern trotzdem relativ beliebt ist (M=1.73), weniger beliebt ist dagegen die gleichschrittige Einzelarbeit (M=2.15). Das beste Mass aus Sicht der Schüler treffen die Lehrpersonen beim Einsatz von differenzierenden Einzelarbeiten: Diese werden von den Lernenden nur eher selten gewünscht (M=2.66) und von den Lehrpersonen relativ selten angeboten (M=2.87). Damit sind Einzelarbeiten (ob nun gleichschrittig oder differenzierend) bei den Schülern ganz grundsätzlich nicht sonderlich beliebt (vgl. Abbildung 8).



- 1 Der Lehrer redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten
- 2 Jeder Schüler arbeitet für sich an den gleichen Aufgaben
- 3 Die Schüler bearbeiten Arbeitsblätter
- 4 Der Lehrer und die Klasse diskutieren gemeinsam
- 5 Der Lehrer gestaltet den Unterricht mit Bildern, Filmen, Karten abwechslungsreich
- 6 Die Schüler bearbeiten in Gruppen Aufgaben
- 7 Die Schüler sehen sich Filme und Videos an
- 8 Jeder Schüler arbeitet für sich an unterschiedlichen Aufgaben
- 9 Die Schüler führen selbst Untersuchungen/Experimente durch
- 10 Die Schüler arbeiten mit dem Computer
- 11 Wir haben gemeinsamen Unterricht mit Schülern aus anderen Klassenstufen

**Abbildung 8. Lern- und Unterrichtsformen aus Sicht der Schüler - Anspruch und Realität.**

**Antwortformat:** 1 = trifft oft zu bis 4 = trifft nie zu

**Unterschiede:** alle  $p < .000$  (zw. Wunsch und Realität)

Drei Viertel der befragten Schüler finden, dass ihre Lehrperson im Unterricht anschauliche Beispiele verwende. Und dennoch: Der von den Schülern *gewünschte* Unterricht zeichnet sich primär durch noch mehr Abwechslungsreichtum (M=1.34) aus (Bilder, Filme, Karten). Daneben gelangen in diesem bevorzugten Unterricht oft Klassengespräche (M=1.39), Gruppenarbeiten (M=1.53), Computerarbeiten (M=1.54) sowie eigene Experimente/Untersuchungen (1.65) zum Einsatz. All diese be-

sonders beliebten Formen treffen die Schülerinnen und Schüler in der Realität aber nur gelegentlich an. Am wenigsten beliebt ist bei den Schülern der klassenübergreifende Unterricht (M=3.11), der aber in der Praxis sowieso ein absolutes Schattendasein fristet (M=3.82).

### 5.3.2 Öffnung des Unterrichts

Aus sechs Items zu den Unterrichtsformen lässt sich eine einigermaßen konsistente Skala bilden; und zwar sowohl zur *effektiven* Verbreitung dieser sechs Formen als auch zur *gewünschten* Häufigkeit dieser Formen (vgl. Tabelle 18). Da die Skalen zur effektiven und gewünschten Häufigkeit aus analogen Items bestehen, ist eine optimale Vergleichbarkeit zwischen IST und SOLL auch auf Skalenebene gegeben. Diese Skala wird als "Öffnung des Unterrichts" bzw. "Erwünschte Öffnung des Unterrichts" bezeichnet, weil die stark lehrpersonenzentrierten oder "gleichschrittigen" Formen fehlen.

Da bei der Öffnung des Unterrichts Realität und Wunsch aus Schülerperspektive besonders stark divergieren, soll ein Vergleich auf Ebene der Einzelitems genauer aufzeigen, wo die Unterschiede herrühren (grosse Abweichungen lassen sich einerseits an der Differenz der beiden Mittelwerte ablesen, andererseits dient die Höhe des etwas abstrakteren t-Wertes dem gleichen Zweck). Eine Analyse dieser Divergenzen zeigt nun, dass der Computereinsatz aus Schülersicht ganz besonders unbefriedigend gelöst ist. Der Computereinsatz kommt in der Realität kaum vor (M=3.67), wäre aber sehr beliebt (M=1.54). Bei Gruppenarbeiten, Durchführung von Experimenten, Video-Einsatz oder abwechslungsreicher Unterrichtsgestaltung ist die Diskrepanz zwischen IST und SOLL ebenfalls sehr ansehnlich, wenn auch nicht ganz so gross wie beim Computereinsatz. Noch am zufriedensten zeigen sich die Lernenden mit der Häufigkeit von gemeinsamen Diskussionen mit der Lehrperson.

**Tabelle 18. Skala "Öffnung des Unterrichts"**  
**Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.**

Nr.	Item	Ist		Soll		t	N
		M	SD	M	SD		
21	Der Lehrer und die Klasse diskutieren gemeinsam.	2.16	.96	1.39	.67	34.23***	1914
22	Die Schüler bearbeiten in Gruppen Aufgaben.	2.60	.90	1.53	.72	45.59***	1916
25	Die Schüler führen selbst Untersuchungen/Experimente durch.	3.00	.97	1.65	.85	55.14***	1908
27	Die Schüler sehen sich Filme und Videos an.	2.63	.97	1.41	.66	54.88***	1910
28	Die Schüler arbeiten mit dem Computer.	3.67	.67	1.54	.79	99.56***	1917
29	Der Lehrer gestaltet den Unterricht mit Bildern, Filmen, Karten, ...abwechslungsreich.	2.46	.95	1.34	.56	51.52***	1926
	<b>Skala insgesamt</b>	<b>2.75</b>	<b>.53</b>	<b>1.48</b>	<b>.41</b>	<b>96.47***</b>	<b>1984</b>

Antwortformat: von 1 (trifft oft zu) bis 4 (trifft nie zu)  
Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .59 (IST) und .57 (SOLL)

Bei den Mädchen ist der Wunsch nach einer Öffnung des Unterrichts ein bisschen grösser als bei den Knaben. Sechstklässler erleben (und wünschen sich) einen etwas offeneren Unterricht als die Neuntklässler, wobei auch hier die Unterschiede gering sind. Ähnlich verhält es sich mit den Schularten: Die Regelschüler haben (und wünschen) einen ganz geringfügig offeneren Unterricht als die Gymnasiasten. Die Mittelwertabweichungen bei all diesen statistisch signifikanten Unterschieden liegt jeweils in einem Bereich von kaum 0.10.

### 5.3.3 Schülerorientierung im Fachunterricht

Als "Schülerorientierung im Fachunterricht" wird hier ein Set von Items bezeichnet, das sich auf den Einbezug der Schüler in den Unterricht sowie eine transparente, faire Beurteilung bezieht (vgl. Tabelle 19). Bei einem Mittelwert von  $M=2.17$  ( $SD=.51$ ) kann von einer mässigen Schülerorientierung im Fachunterricht ausgegangen werden. Diese Schülerorientierung wird nicht geschlechtsspezifisch wahrgenommen - auch zwischen den Schularten (Regelschule und Gymnasium) besteht bezüglich Schülerorientierung kein Unterschied. Hingegen lässt sich ein kleiner Unterschied zwischen den Schulstufen ausmachen: die Sechstklässler ( $M=2.09$ ;  $SD=.49$ ) erleben eine grössere Schülerorientierung im Fachunterricht als die Neuntklässler ( $M=2.25$ ;  $SD=.52$ ;  $t=6.84^{***}$ ). Zwischen der Schülerorientierung in den einzelnen Fächern lassen sich gemäss Scheffé-Test keine signifikanten Unterschiede ausmachen.

**Tabelle 19. Skala "Schülerorientierung im Fachunterricht"**  
*Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.*

Nr.	Item	M	SD
1	Mein Lehrer spricht mit uns oft über die Zielstellungen in den Lehrplänen.	2.54	.82
12	Der Lehrer bezieht Schüler kaum in die Planung des Unterrichts ein. (-)	2.56	.97
13	Meine Meinung über den Unterricht ist nicht unbedingt erwünscht. (-)	2.55	.98
14	Wenn im Unterricht Probleme auftreten, kann ich mich an meinen Lehrer wenden.	1.63	.85
16	Der Lehrer erklärt uns die Kriterien für die Bewertung unserer Leistungen.	1.89	.84
19	Die Bewertung meiner Leistungen finde ich meist gerecht, ich würde mich ebenso einschätzen.	2.07	.79
	Skala insgesamt	2.17	.51

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)  
Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .61

Die Schülerorientierung im Fachunterricht hängt aber mit anderen erhobenen Faktoren zusammen. So wird etwa die Schülerorientierung im Fachunterricht dann besonders hoch erlebt, wenn das Schulklima insgesamt gut ist, wenn die Schüler in der Schule eine hohe Mitwirkungsmöglichkeit haben, und wenn sie merken, dass die Sozial- und Selbstkompetenz an ihrer Schule bedeutsam ist. Auf der Ebene des jeweiligen Schulfachs hängt die Schülerorientierung auch mit der Gewichtung der Arbeitstechnik sowie der Öffnung des Fachunterrichts zusammen (vgl. Tabelle 20).

**Tabelle 20. Korrelationen mit der Schülerorientierung im Fachunterricht (1988<n<1998).**

Schul- klima	Arbeitstechnik im Fachunterricht	Öffnung des Unterrichts	Schülermit- wirkung	Bedeutung der Selbstkompetenz	Bedeutung der Sozialkompetenz
.41***	.40***	.35***	.34***	.27***	.25***

Dieser Befund verweist auf Schulen, die sowohl auf Schulebene als auch auf Unterrichtsebene bessere Werte aufweisen als andere Schulen bzw. auf Zusammenhänge zwischen Schul- und Unterrichtsqualität.

### 5.3.4 Leistungsbeurteilung

Im Fragebogen wurden vier Noten erhoben: Einerseits die drei Noten in Mathematik, Deutsch und Englisch, andererseits die Note in jenem Fach, auf das sich der Fragebogen bezog (Fachnote). Diese Fachnote, die sich aus allen 11 erhobenen Fächern zusammensetzt, fällt mit 2.40 am besten aus (vgl. Tabelle 21). Die vier so erhobenen Noten lassen sich zum Faktor "Schulnoten" bündeln.

**Tabelle 21. Skala "Schulnoten"  
Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.**

Item	M	SD
Mathematik-Note	2.76	.95
Englisch-Note	2.68	.92
Deutsch-Note	2.51	.79
Fachnote (im Fach, auf welches sich der Fragebogen bezieht)	2.40	.89
<b>Total</b>	<b>2.59</b>	<b>.69</b>

Antwortformat: Notenskala  
Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .77

Die Noten der Gymnasiasten (2.40) fallen deutlich besser aus als jene der Regelschüler (2.81). Ausserdem erzielen die Mädchen insgesamt die besseren Noten als die Jungen - die Sechstklässler etwas bessere als die Neuntklässler (vgl. Tabelle 22).

**Tabelle 22. Unterschiede in den Schulnoten (Deutsch, Englisch, Mathematik, Fachnote).**

	M (Note)	SD	t	N
Regelschule	2.81	.71	13.88***	904
Gymnasium	2.40	.62		1091
Jungen	2.73	.71	8.10***	883
Mädchen	2.48	.65		1097
6. Klasse	2.55	.71	2.94**	1042
9. Klasse	2.64	.67		953

Wird die Fachnote der einzelnen Fragebögen nach den 11 Fächern aufgeschlüsselt, so ergibt sich Tabelle 23. Bei den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch ist N deutlich grösser, weil hier im Gegensatz zu den anderen Fächern *alle* Schülerinnen und Schüler nach der entsprechenden Note gefragt wurden. Mit der gebotenen Vorsicht können die Fächer Kunsterziehung, Religion und Musik als jene Fächer mit den besten Noten ausgemacht werden. In Physik, Mathematik, Englisch, Chemie und fallen die Noten dagegen am schlechtesten aus.

**Tabelle 23. Fachnoten.**

Fach	M (Note)	SD	N
Kunsterziehung	2.07	.76	195
Religion	2.08	.88	187
Musik	2.11	.84	181
Geschichte	2.33	.77	187
Geografie	2.43	.90	192
Biologie	2.49	.87	172
Deutsch	2.51	.79	1987
Chemie	2.58	.85	141
Englisch	2.68	.92	1983
Mathematik	2.76	.95	1987
Physik	2.79	.89	170

Zwei Drittel der Schüler finden die Ermittlung der Noten über schriftliche Arbeiten die beste Methode. 85% geben auch zu, dass die meisten Schüler nur für gute Noten lernen würden. Die Lernziele sind aus Schülersicht so ausgestaltet, dass die meisten Schüler den Anforderungen gerecht werden können (M=1.96; SD=.67).

### 5.3.5 Klassenklima

Beim Konstrukt des Klassenklimas wird davon ausgegangen, dass sich ein gutes Klima durch eine geringe Konkurrenzorientierung, gegenseitige Akzeptanz und gegenseitiges Verständnis füreinander auszeichnet. Das Klassenklima kann insofern als gut bezeichnet werden, als sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig offenbar relativ stark anerkennen (M=1.64; SD=.72), ausserdem verstehen sich die Jugendlichen einer Klasse untereinander recht gut. Bei einer Streuung von .90 und einem Mittelwert von 2.92 fällt die gegenseitige Konkurrenz in der Klasse relativ gering aus. Trotzdem weist dieser Wert (auch aufgrund der Streuung) darauf hin, dass in gewissen Klassen das "Ellenbogendenken" nach wie vor anzutreffen ist (vgl. Tabelle 24).

**Tabelle 24. Skala "Klassenklima"**  
**Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.**

Nr.	Item	M	SD
66	Die meisten Schüler in unserer Klasse verstehen sich richtig gut untereinander.	1.83	.82
67	Ich werde von meinen Mitschülern anerkannt.	1.64	.72
68	In unserer Klasse sieht jeder im anderen den Konkurrenten. (-)	2.92	.90
	<b>Skala insgesamt</b>	<b>1.85</b>	<b>.60</b>

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)  
 Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .56

Auch beim Klassenklima gibt es den oft vorgefundenen Unterschied zwischen Sechst- und Neuntklässlern (also etwas positivere Werte für die Sechstklässler), hier fällt dieser Unterschied aber vernachlässigbar gering aus.

## 5.4 Schulbezogene Aussagen

Die folgenden Analysen beziehen sich nicht mehr auf die Klassenebene, sondern vielmehr auf die Ebene der lokalen Einzelschule. Es geht dabei zunächst ums Schulklima und anschliessend um die Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule, welche eng mit dem Schulklima zusammenhängen ( $r=.53^{***}$ ).

### 5.4.1 Schulklima

Das Schulklima wird hier als gutes Verhältnis unter den Lehrpersonen, als Aufgeschlossenheit der Lehrpersonen, als Projektbeteiligung der Lehrpersonen, als geringe Druckausübung durch die Lehrpersonen, als interessante ausserunterrichtliche Angebote sowie als allgemeine Zufriedenheit mit den Schulbedingungen erfasst (vgl. Tabelle 25).

**Tabelle 25. Skala "Schulklima"**  
**Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.**

Nr.	Item	M	SD
65	Mit den Bedingungen an meiner Schule bin ich zufrieden.	2.17	.86
63	An meiner Schule gibt es nach dem Unterricht interessante Angebote.	2.66	1.04
64	Die Lehrer an meiner Schule kommen gut miteinander aus	1.66	.67
37	Die Lehrer meiner Schule sind auf der Höhe der Zeit.	2.43	.80
36	Viele Lehrer beteiligen sich aktiv an Vorhaben bzw. Veränderungen innerhalb der Schule.	2.31	.80
32	Die meisten Lehrer meiner Schule üben Druck auf die Schüler aus. (-)	2.50	.81
	<b>Skala insgesamt</b>	<b>2.29</b>	<b>.52</b>

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)  
 Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .68

Das so verstandene Schulklima wird von den Schülerinnen und Schülern mittelmäßig eingeschätzt, jedenfalls fällt es bedeutend tiefer als das oben vorgestellte Klassenklima aus. Speziell positiv fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler glauben, die Lehrpersonen kämen an ihrer Schule gut miteinander aus. Bei einem Mittelwert von 2.12 (SD=0.48) erleben die Sechstklässler ein statistisch höchst signifikant besseres Schulklima als die Neuntklässler (M=2.47; SD=.50).

## 5.4.2 Schülermitwirkung

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, in welchen Bereichen der Schule sie aktiv mitwirken *dürfen* und ob sie in diesen Bereichen auch aktiv mitwirken *wollen*. Wenn auch hier die IST- und SOLL-Skalen der Schülermitwirkung gegenüber gestellt werden, gilt es folgende Besonderheit zu beachten: Die Skala "Erwünschte Schülermitwirkung" ist vom Aufbau der Items her nicht völlig analog zur Skala "Effektive Schülermitwirkung". Dies liegt daran, dass für die zwei letzten Items, welche die Schülermitwirkung inhaltlich gut abbilden, gar nicht nach einem Soll-Zustand gefragt wurde. Mindestens auf Ebene der vergleichbaren Einzelitems ist aber ein Vergleich der beiden Skalen problemlos möglich (vgl. Tabelle 26).

**Tabelle 26. Skala "Schüler-Mitwirkung" \***  
Fragebogennummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung.

Nr.	Item	Ist		Soll		t	n
		M	SD	M	SD		
55	Ich kann in meiner Schule aktiv mitwirken bei... der Raumgestaltung.	2.39	1.00	1.56	.79	35.92***	1918
56	der Schulhofgestaltung.	3.05	.92	1.87	.92	46.90***	1916
57	der Auswahl von Unterrichtsthemen.	3.21	.81	1.54	.72	73.47***	1921
59	der Vorbereitung von Projekttagen.	2.21	.95	1.37	.62	38.11***	1909
60	der Gestaltung von Schulfesten.	2.25	.98	1.60	.82	26.79***	1902
61	Unsere Schülervvertretung bestimmt das Leben an der Schule mit.	2.33	.77	-	-	-	-
31	Die Lehrer an meiner Schule sind Partner der Schüler.	2.53	.78	-	-	-	-
	<b>Skala insgesamt</b>	<b>2.57</b>	<b>.53</b>	<b>1.59</b>	<b>.52</b>	<b>69.59***</b>	<b>1962</b>

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .69 (wohl für IST als auch für SOLL)

\* Erstaunlicherweise lädt das Item "Mitwirkung bei der Planung von Klassenfahrten" (58a) nicht auf diesen Faktor.

Ein relativ bescheidenes Mitwirkungsrecht haben die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Vorbereitung von Projekttagen, Schulfesten und bei der Raumgestaltung. Wenig vorhanden ist ein solches Mitwirkungsrecht in der Schulhofgestaltung und bei der Auswahl von Unterrichtsthemen. Ein Vergleich dieses IST-Zustandes mit den Wünschen der Jugendlichen führt zu einer Bestätigung der weiter oben vorgelegten Hypothese, dass die Schülerinnen und Schüler den Unterricht deshalb manchmal etwas langweilig finden, weil sie in die Themenwahl kaum einbezogen

werden. Jedenfalls fällt in Tabelle 26 auf, dass die Abweichung zwischen Realität und Wunsch bei der Themenwahl am grössten ist. Ebenfalls nicht sonderlich zufrieden sind die Jugendlichen mit ihrer Mitwirkungsmöglichkeit bezüglich der Schulhofgestaltung.

Die Sechstklässler ( $M=2.48$ ;  $SD=0.54$ ) geben eine grössere Möglichkeit zur Mitwirkung in der Schule an als die Neuntklässler ( $M=2.67$ ;  $SD=0.49$ ). Dies ist insofern nicht besonders problematisch als die Sechstklässler ( $M=1.52$ ;  $SD=.52$ ) auch eine etwas intensivere Mitwirkung als die Neuntklässler ( $M=1.66$ ;  $SD=.52$ ) fordern. Analog liegt der Fall bei den Schularten: Regelschüler wünschen sich etwas mehr Mitwirkung an der Schule als die Gymnasiasten, sie bekommen diese Mitwirkung von der Schule aber auch etwas stärker zugestanden. Bei den Mädchen ist dieser Mitwirkungswunsch etwas grösser als bei den Knaben.

## **5.5 Wünsche der Schülerinnen und Schüler**

Die Schülerinnen und Schüler wurden ganz am Schluss des Fragebogens gebeten, drei Änderungswünsche zur Schule oder zum Unterricht frei zu formulieren. Bereits bei der Dateneingabe wurden diese Wünsche kategorisiert, so dass sie hier nur quantifiziert wiedergegeben werden können. Diese Wünsche, die abschliessend präsentiert werden sollen, beziehen sich auf alle Ebenen und Aspekte der Schule; insbesondere jene gut 400 Wünsche, die so verschieden ausfielen, dass sie sich jeder Kategorisierung entzogen. Auch von den anderen Wünschen sollen nur die grössten vorgestellt werden.

Tabelle 27 zeigt die Kategorien bzw. Unterkategorien der genannten Wünsche sowie die jeweilige Anzahl der Nennungen. Natürlich ist eine solche Kategorisierung immer etwas grobmaschig, andererseits führt genau diese Verallgemeinerung zu einer neuen Übersichtlichkeit. Die meisten Nennungen entfallen auf mehr Mitbestimmung im Unterricht (755). Bezogen auf den Unterricht wird aber auch häufig der stärkere Einbezug des Computers (288), eine abwechslungsreichere Methodik (241) oder eine bessere, fairere Bewertung (241) ins Feld geführt. Die zweitgrösste Unterkategorie von Wünschen bezieht sich auf die materiellen und räumlichen Bedingungen an der Schule (693). Auch die sozialen Beziehungen sind oft Gegenstand von Wünschen: 152 Wünsche beziehen sich auf eine verstärkte Mitbestimmung auf Schulebene, 377 Wünsche drehen sich um die Beziehung zu Lehrpersonen, 124 weitere um Beziehungen zwischen Schülern. Daneben ist die Schulorganisation (272) oder das Nachmittagsangebot (248) beliebter Gegenstand von Wünschen. Tabelle 27 zeigt ausserdem die Tatsache, dass einige Kinder und Jugendliche kürzere Schulstunden bzw. längere Pausen wünschen.

Weitere Wünsche beziehen sich auf einzelne Schulfächer. Mit Abstand die meisten Wünsche, nämlich deren 100, entfallen hier auf das Fach Sport. Daneben sind Kunsterziehung, Englisch, Deutsch und Geschichte Fächer, die für offene Wünsche der Schülerinnen und Schüler sorgen (vgl. Tabelle 28).

**Tabelle 27. Wünsche der Schülerinnen und Schüler zur Schule und zum Unterricht.**

Kategorie	Unterkategorie	Anzahl Nennungen
Soziale Beziehungen	Mitbestimmung	152
	Lehrer - Schüler	377
	Schüler - Schüler	124
	Gewalt von Ausländern	9
Schule	Organisation	272
	Nachmittagsangebote	248
Bedingungen	materielle/räumliche	693
	Schulessen	63
Lehrpersonen	allgemein	300
	einzelne Person	72
Weniger Unterricht	kürzere Stunden	227
	längere Pausen	95
Unterricht	allgemein	231
	Inhalte	95
	Mitbestimmung	755
	Methoden	241
	mehr Freude	94
	Bewertung	241
	Computer	288
Hausaufgaben	73	

**Tabelle 28. Fächer, auf die sich die Wünsche der Schülerinnen und Schüler beziehen.**

Fach	Anzahl Nennungen
Sport	100
Kunsterziehung	26
Englisch	25
Deutsch	22
Geschichte	20
Mathematik	17
Biologie	17
Musik	15
Geographie	7
Physik	6
Ethik	5
Werken	4
Latein	4
Religion	4
Französisch	3

## 6. DISKUSSION

### 6.1 Datenqualität

Die Analyse der Daten ergab insgesamt eine nachvollziehbare Schülerperspektive. Der hohe Rücklauf verbunden mit der verhältnismässig geringen Fehlerquote beim Ausfüllen der Fragebögen verweist ebenfalls auf eine hohe Datenqualität.

Die Wahrscheinlichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler die Fragen ehrlich beantwortet haben, ist hoch: Das gesamte Spektrum der Antwortskala wurde ausgeschöpft – die Jugendlichen hatten also nicht etwa Angst vor negativen oder positiven Urteilen. Dies hängt sicher auch damit zusammen, dass eine externe Person die Erhebung in Abwesenheit der Lehrperson durchführte. Schwieriger zu beantworten ist die Frage, inwiefern die Items tatsächlich verstanden wurden. V.a. von den jüngeren Befragten meldeten die studentischen Hilfskräfte, dass es bei ihnen gelegentlich zu Verständnisproblemen gekommen sei. Trotzdem können in den Daten bezüglich dieses potenziellen Problems keine Besonderheiten ausgemacht werden.

Eine weitere Möglichkeit, die Datenqualität einzuschätzen, besteht in einer Aussenvalidierung. Es bietet sich hier an, die Angaben der Schülerinnen und Schüler zu jenen der Lehrpersonen in Bezug zu setzen, um zu prüfen inwiefern sich diese decken bzw. inwiefern sie divergieren.

### 6.2 Bezug zur Befragung der Lehrpersonen

Ein direkter, statistischer Bezug auf der Ebene von Einzelaussagen (mit konfirmatorischer Testung der Unterschiedshypothese) lässt sich aus technischen Gründen nicht realisieren. Deshalb wurde der Zwischenbericht 2 auf Parallelen und Unterschiede zum vorliegenden Zwischenbericht 3 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 sechsstufigen Mittelwerte der Lehrpersonen auf eine vierstufige Skala umgerechnet, um eine optimale Vergleichbarkeit mit den Schülerdaten zu gewährleisten.

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

- Bezüglich fächerübergreifendem Lernen sagen die Schülerinnen und Schüler, sie würden gelegentlich Wissen aus anderen Fächern verwenden (M=2.29) und ab und zu in verschiedenen Fächern koordiniert am gleichen Thema arbeiten (M=2.57). Der Skalenmittelwert zum fächerübergreifenden Lehren und

Lernen bei den Lehrpersonen fällt etwas höher, aber grundsätzlich im gleichen Rahmen aus (M=1.95).

- Lehrpersonen (M=2.17) und Schüler (M=2.27) 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 3.26 an, die Schülerinnen und Schüler melden einen Mittelwert von 3.32.
- Mit den Bedingungen an der eigenen Schule sind sowohl Lehrpersonen (M=2.01) als auch Schüler (M=2.17) ziemlich zufrieden.
- Bezüglich der Anforderungen des Lehrplans finden sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler, dass diese einigermaßen realistisch seien (Lehrpersonen: M=1.92; Schüler: M= 1.96).
- Das Verhältnis unter den Lehrpersonen, das von diesen selber als positiv beschrieben wurde (M=1.43 bezogen auf sich selber und andere Lehrpersonen bzw. M=1.74 bezogen auf andere Lehrpersonen untereinander), wird von den Schülerinnen und Schülern ebenfalls positiv wahrgenommen (M=1.66).

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

- 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=1.94). Bei den Schülern lautete es: "Das meiste, was ich im Unterricht lerne, kann ich später doch nicht gebrauchen" (M=2.46). Wird trotz sprachlicher Unterschiede eine inhaltliche Äquivalenz dieser beiden Items unterstellt, so ist interessant, dass die Lehrpersonen stärker als die Jugendliche betonen, Lehrplaninhalte hätten nur eine mässige lebenspraktische Bedeutung (bzw. Zukunftsbedeutung).
- Die Lehrpersonen (M=1.83) finden ausserdem stärker als die Schüler (M=2.31), 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=2.53), empfinden sich die Lehrpersonen deutlich als Partner der Schüler (M=1.45). 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=1.63).

- Die Lehrpersonen finden, die neuen Lehrpläne nähmen ziemlich angemessen Bezug auf die Ausbildung der Sozial- und Selbstkompetenz (M=1.92), die Schülerinnen und Schüler äussern dagegen die Ansicht, im Bereich der Sozial- und insbesondere im Bereich der Selbstkompetenz könnten sie sich eine intensivere Förderung vorstellen (die SOLL-Werte liegen in diesen Bereichen deutlich höher als die IST-Werte).
- Die Skala "stufenübergreifendes Lernen" erreichte in der Beurteilung durch die Lehrpersonen einen Mittelwert von 2.53 (was ziemlich genau in der Mitte der Antwortskala liegt). In der Realität erleben die Schülerinnen und Schüler aber fast nie klassenübergreifenden Unterricht (M=3.82) und sie wünschen es auch nicht besonders (M=3.11).

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.

### 6.3 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 abschliessenden Bewertungen vorgenommen werden können, sollen bereits einige vorsichtige und vorläufige Gedanken dazu geäussert werden.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse das Bild einer lernbereiten Jugend, die vielerorts in einem äusserst positiven Klassenklima gefördert wird. Die Kinder und Jugendlichen sind daran interessiert, sich in ihren Kompetenzen intensiv fördern zu lassen, und sie werden in diesen Kompetenzen auch tatsächlich gefördert. Bezüglich der Selbstkompetenz sowie bezüglich der spezifischen Sachkompetenzen besteht aber aus der Sicht der Jugendlichen - gerade aufgrund ihrer hohen Lern- und Leistungsbereitschaft - ein gewisses Optimierungspotenzial. In der momentanen Situation erleben die Schülerinnen und Schüler nämlich fachliches und überfachliches Lernen noch nicht auf gleicher Augenhöhe, wie dies der Lehrplan fordert (obschon die Divergenzen nicht alarmierend sind). Sollen die Kinder im Rahmen der Lehrplanentwicklung tatsächlich konsequent in den Mittelpunkt gestellt werden, so wäre zu prüfen, ob deren Lernbedürfnisse im aktuellen Unterricht genügend berücksichtigt werden, zumal sich da und dort Gefühle der Langeweile nicht verbergen lassen.

Einen Beitrag gegen das Desinteresse könnte z.B. der verstärkte Einbezug der Lernenden in die Themenwahl, die Arbeit mit Interessengruppen oder Wahlfachangeboten leisten. Daneben könnte die von den Schülerinnen und Schülern so dezidiert geforderte Öffnung des Unterrichts zu mehr Involvement führen. Ohne pädagogische Probleme technisch lösen zu wollen, würde ein verstärkter Einbezug von Computern in den Unterricht einem deutlich geäusserten und wenig befriedigten Bedürfnis der Lernenden gerecht werden. Eine Ausweitung der Mitwirkungsmöglichkeiten auf Ebe-

ne der Einzelschule würde mit grosser Wahrscheinlichkeit positive Effekte auf das Schulklima zeigen.

## **6.4            Ausblick**

Hier schliesst der Zwischenbericht 3. Auf dem Hintergrund der Zwischenberichte 2 und 3 sollen in den Jahren 2003 bzw. 2004 abermals Befragungen von Lehrpersonen und Schülern durchgeführt werden. Es stellt sich dann die Frage, welche Veränderungen die entsprechenden Skalen nach einigen Jahren erfahren werden. Da im Bereich der Schulentwicklungsforschung keine absoluten Standards existieren, werden diese Veränderungen in der Retrospektive eine noch differenziertere Beurteilung der vorliegenden Ergebnisse ermöglichen.

## 7. LITERATUR

- Büeler, X. (1996). Prozess oder Produkt? Erfassung und Beschreibung von Schulqualität. *Bildung und Erziehung*, 49, 135-154.
- Büeler, X. (1997). Gute Schulen in systemischer Sicht. *Grundschule*, 29(4), 13-15.
- Büeler, X. (1998). Schulqualität und Schulwirksamkeit. In H. Altrichter, W. Schley, & M. Schratz (Eds.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (pp. 661-698). Innsbruck: Studien Verlag.
- Büeler, X. (2000). Qualitätssicherung Schweiz: Konzepte und Erfahrungen. In U. Steffens & T. Bargel (Eds.), *Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule", Heft 11* (pp. (im Druck)). Wiesbaden: HIBS.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. (2 ed.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Hopkins, D. (1999). Teaching and learning and the challenge of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 257-267.
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement: reflections on school effectiveness. Contexts of learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M. (1996). *Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M., & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogischer Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Steffens, U., & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.