



Universität Zürich

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

F S & S

Evaluation LPI in Thüringen – Schlussbericht (Zwischenbericht 5)

Die Einführung der neuen Thüringer Lehrpläne aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Ergebnisse einer repräsentativen Schülerbefragung

Verfasst im Auftrag des ThILLM durch
Dr. Markus Roos

Dezember 2004

Inhalt

1	Executive Summary	1
1.1	Vorbemerkungen.....	1
1.2	Überblick über die Ergebnisse	1
2	Auftrag und Zielsetzung	4
2.1	Auftrag.....	4
2.2	Zielsetzung.....	5
2.2.1	Fragestellungen	5
2.2.2	Schriftliche Erhebung bei Schülerinnen und Schülern 2004	6
2.2.3	Kriterien.....	6
3	Theoretische Vorbemerkungen	8
3.1	Der theoretische Bezugsrahmen.....	8
3.2	Bezüge der Lehrplanimplementation zu anderen schulischen Gestaltungs- und Wirkungsdimensionen	9
3.2.1	Lern- und Entwicklungsprozesse.....	9
3.2.2	Lehre und Unterricht	10
3.2.3	Schulprofil	10
3.2.4	Führung und Kooperation	10
3.2.5	Qualität prüfen und entwickeln	10
3.2.6	Personal- und Organisationsentwicklung.....	10
3.2.7	Kommunikation und Information	10
3.2.8	Partizipation	11
3.2.9	Strukturen.....	11
4	Methodische Angaben	12
4.1	Stichprobe	12
4.1.1	Grundgesamtheit	12
4.1.2	Stichprobenziehung und Erhebungsdesign.....	12
4.2	Erhebungs- und Auswertungsmethode	13
4.3	Erfahrungen bei der Datenerhebung.....	14
4.4	Beschreibung der Stichprobe	15
5	Ergebnisse.....	18
5.1	Auswertung auf Skalen-Ebene.....	18
5.1.1	Überblick über die verwendeten Skalen	18
5.1.2	Veränderungen nach Subgruppen	23
5.1.3	Korrelationen zwischen den Skalen	24
5.2	Lehrplanbezogene Aussagen.....	27
5.2.1	Gewichtung verschiedener Kompetenzbereiche.....	27
5.2.2	Interesse und Desinteresse an den Lerninhalten.....	40
5.3	Unterrichtsbezogene Aussagen	42
5.3.1	Lern- und Unterrichtsformen.....	42
5.3.2	Öffnung des Unterrichts.....	44
5.3.3	Schülerorientierung im Fachunterricht.....	46
5.3.4	Leistungsbeurteilung.....	47
5.3.5	Klassenklima.....	49
5.4	Schulbezogene Aussagen	50
5.4.1	Schulklima.....	50
5.4.2	Schülermitwirkung.....	51
5.5	Bezug zur Befragung der Lehrpersonen 2003	53
6	Diskussion.....	55
6.1	Bewertung der Ergebnisse	55
6.2	Fazit der gesamten Evaluation.....	56
7	Literatur	60

1 Executive Summary

1.1 Vorbemerkungen

Der vorliegende Zwischenbericht 5 repräsentiert gleichzeitig den Schlussbericht der Thüringer Lehrplanevaluation, welche in den Jahren 2000 bis 2004 im Sinne eines Längsschnitts vorgenommen wurde. Während in den Jahren 2000 und 2003 Lehrpersonen befragt wurden, standen in den Jahren 2001 und 2004 die Schülerinnen und Schüler im Fokus des Interesses.

Dieser Schlussbericht legt die Ergebnisse einer im Spätsommer 2004 bei einer repräsentativen Auswahl von Thüringer Schülerinnen und Schülern vorgenommenen schriftlichen Befragung vor. Bei diesen Schülerinnen und Schülern handelt es sich ausschliesslich um solche, die das Gymnasium oder die Regelschule besuchen (9. Schuljahr).

Im Hintergrund dieser Erhebung steht ein systemisches Modell von Schule, gemäss dem die Implementation neuer Lehrpläne mit einer Reihe anderer schulinterner und schulexterner Dimensionen kausal verknüpft ist. Dieser Bericht konzentriert sich auf die Darstellung ausgewählter Schlüsseldimensionen, die in sog. Skalen¹ zusammengefasst werden. Das Antwortformat ist durchgängig vierstufig: Der Skalenwert 1 bedeutet demnach "++", 2 bedeutet "+", 3 entspricht "-" und 4 steht für "--"; entsprechend liegt der neutrale (d.h. weder zustimmende noch ablehnende) Skalenmittelwert bei 2.5.

1.2 Überblick über die Ergebnisse

- Im Vergleich zur Schüเลอร์erhebung 2001 lassen sich viele Verbesserungen feststellen: So verbesserte sich beispielsweise das stoffliche Interesse der Lernenden, das Schulklima, die Schülerorientierung, die Bedeutung der Sozialkompetenz oder die Arbeitstechnik im Fachunterricht.
- Bei der Arbeitstechnik fällt auf, dass die Lehrpersonen den Lernenden heute verstärkt aufzeigen, wie Ergebnisse präsentiert werden können und solche Präsentationen auch bewerten. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler werden überdies Fragen der gesunden Lebensweise und handwerkliche Fähigkeiten häufiger zum Unterrichtsthema – auch die Umwelterziehung konnte Boden gut machen.
- Rückläufige Tendenzen lassen sich v.a. im Bereich der Ideal- oder Wunschvorstellungen der Befragten lokalisieren, d.h. die Schülerinnen und Schüler haben ihre Wünsche eher etwas zurückgenommen. So ist etwa der Wunsch nach Mitwirkung bei der Unterrichtsgestaltung oder nach einer Öffnung des Unterrichts messbar kleiner geworden als noch vor drei Jahren. Auch die Gewichtung der Selbstkompetenz wird in den Augen der Lernenden

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

idealerweise nicht mehr ganz so hoch vorgenommen wie vor drei Jahren. Diese Veränderungen in der Anspruchshaltung der Jugendlichen gegenüber der Schule fallen zwar nicht dramatisch aus, sie weisen aber alle auf geringere, realistischere Ansprüche hin.

- Stagniert haben in den letzten Jahren die tatsächliche Öffnung des Unterrichts, die Schülermitwirkung und das Klassenklima. Keine Veränderungen liessen sich auch bei den Schulnoten über alle Fächer hinweg gesehen ausmachen (einzig die Deutschnote wurde etwas schlechter). Mit der gebotenen Vorsicht (geringe Stichprobengrösse in den einzelnen Fächern) können in der Erhebung 2004 die Fächer Chemie, Physik und Geografie als jene Fächer mit den besten Noten ausgemacht werden. In Mathematik, Musik und Englisch fallen die Noten dagegen am schlechtesten aus.
- Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler wird an ihrer Schule auch 2004 nach wie vor am meisten Gewicht auf die Bereiche "Fachwissen", "Rechtschreibkenntnisse" und "Disziplin" gelegt. Am wenigsten Wert legt die Schule aus Schülerperspektive hingegen auf handwerkliche Fähigkeiten, auf Fragen der gesunden Lebensweise und auf Umwelterziehung.
- Übermässig stark werden die Schülerinnen und Schüler aus eigener Sicht in den Bereichen "Fachwissen" und "Disziplin" gefördert. In (fast) allen anderen erfassten Bereichen hingegen wünschten sich die Jugendlichen eine ausgeprägtere Förderung als jene, die sie aktuell erhalten. Einen besonderen Aufholbedarf hat die Schule aus dieser Sicht bezüglich der handwerklichen Fähigkeiten, den Fähigkeiten zur Zusammenarbeit, den Fragen der gesunden Lebensweise und dem Umgang mit Medien. Der Aufholbedarf ist in den letzten drei Jahren allerdings geringer geworden, d.h. die Schule gewichtet diese Bereiche heute eher im Sinne der Jugendlichen als früher. Dies gilt auch für viele andere Bereiche. Das genau richtige Mass der Gewichtung findet die Schule aus Sicht der Befragten einzig im Bereich der Rechtschreibkenntnisse.
- Jugendliche an der Regelschule unterscheiden sich von ihren Altersgenossen am Gymnasium dadurch, dass sie sich eine stärkere Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz sowie spezifischer Sachkompetenzen (manuell, kreativ, ökologisch) wünschen. Überdies berichten Jugendliche aus der Regelschule eher, dass sie einen offeneren Unterricht wünschen – und auch erhalten. Regelschülerinnen und -schüler fühlen sich im Bereich der Selbstkompetenz, Arbeitstechnik sowie der spezifischen Sachkompetenzen stärker gefördert als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. In der Regelschule unterrichten die Lehrkräfte zudem schülerorientierter, die Schülerinnen und Schüler können an ihrer Schule stärker partizipieren. Dafür haben Regelschüler etwas schlechtere Zensuren ($M=2.79$) als Gymnasiasten (2.53). Auch das Klassenklima wird von Schülerinnen und Schülern am *Gymnasium* positiver beschrieben als an Regelschulen.
- Mädchen unterscheiden sich von Jungen durch ihren deutlicher artikulierten Wunsch nach einer Förderung der Sozial- und Sachkompetenz sowie durch die tatsächlich intensiver erlebte Förderung der Mädchen in diesen beiden Bereichen. Ausserdem haben Mädchen ($M=2.55$) im Mittel bessere Zensuren als Jungen ($M=2.80$); sie erleben im Vergleich zu den Jungen auch die ausgeprägteren Mitwirkungsmöglichkeiten an der Schule (und haben auch das grössere Bedürfnis, selber aktiv mitzuwirken).

- Bezogen auf die Unterrichtsformen erleben die Schülerinnen und Schüler gemäss Eigenangaben den fragend-entwickelnden Unterricht nach wie vor zu häufig. Ebenfalls eine Übersättigung ist bei der "gleichschrittigen" Einzelarbeit zu verzeichnen (alle Schülerinnen und Schüler lösen zum gleichen Zeitpunkt die gleiche Aufgabe). Die Übersättigung rührt wohl daher, dass diese beiden Unterrichtsformen nach wie vor mit Abstand am häufigsten zum Einsatz gelangen. Zum fragend-entwickelnden Unterricht muss aber ergänzt werden, dass er bei den Lernenden erstaunlich beliebt ist (im Gegensatz etwa zur gleichschrittigen Einzelarbeit). Die grösste Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit zeigt sich bezogen auf die Arbeit am Computer. Diese findet deutlich seltener statt, als dies die Jugendlichen erwarten würden.
- Offener Unterricht (Diskussionen, Gruppenarbeiten, eigene Experimente und Untersuchungen, Computereinsatz usw.) findet in etwa gleichem Ausmass statt wie noch im Jahr 2001. Als besonders offen wurden im Jahr 2004 die Fächer Physik, Religionslehre und Geschichte erlebt – die geringste Öffnung wiesen die Fächer Mathematik, Geografie und Deutsch auf. Augenfällig ist, dass sich die Physik im Vergleich der beiden Messzeitpunkte um einen deutlich offeneren Unterricht bemüht. Insgesamt würden sich die Schülerinnen und Schüler aber in allen Fächern einen dezidiert offeneren Unterricht wünschen als jenen, den sie tatsächlich erleben – obschon dieser Wunsch nicht mehr ganz so entschieden vorgetragen wird wie noch vor drei Jahren. Am grössten ist das Bedürfnis nach einer Öffnung des Unterrichts im Bereich der Kunsterziehung.
- Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die Veränderungen zwar nicht immer in allen Subgruppen (Jungen, Mädchen, Gymnasium, Regelschule) synchron stattgefunden haben, dass sie aber zumeist in die erwünschte Richtung verliefen. Werden die SOLL-Werte (Wünsche) ausgeklammert, so verbleibt einzig die Öffnung des Unterrichts an den Gymnasien und die Partizipationsmöglichkeit der Gymnasiastinnen, welche in den letzten Jahren einem rückläufigen Trend unterworfen waren. Damit können die Evaluationsergebnisse als äusserst erfreulich bezeichnet werden.

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

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

2.2 Zielsetzung

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

2.2.1 Fragestellungen

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

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

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

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

³ Vgl. für Studien dieser Art: Büeler, X., Grob, U., & Maag Merki, K. (1999). Young Adult Survey: Pretest im Kt. Schaffhausen. In F. Peter (Ed.), *Bericht über die pädagogischen Rekrutenbefragungen 1998/99* (S. 53-79). Sursee: PRP.
Fend, H., Büeler, X., Grob, U., & Kassis, W. (1996). *Politische Bildung und Persönlichkeitsförderung als Qualitätskriterien von Bildungssystemen*. Bern: Bundesamt für Statistik.
Grob, U., & Maag Merki, K. (2000). *Young adult survey. Konzeptualisierung und erste Erprobung eines Instrumentariums zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen junger Erwachsener*. Dissertation, Universität Zürich/Päd. Institut/FS&S.

2.2.2 Schriftliche Erhebung bei Schülerinnen und Schülern 2004

Nachdem die Lehrpläne zum Zeitpunkt der Erhebung 2004 bereits längere Zeit Grundlage des Unterrichts waren, kann davon ausgegangen werden, dass nun auch bei den Schülerinnen und Schülern genügend Erfahrungen für eine differenzierte Einschätzung vorliegen.

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 im Jahr 2001 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 musste bei diesem Instrument von ganz anderen Vorgaben im Hinblick auf den Fragebogen ausgegangen werden. Für die Erhebung 2004 wurde der Fragebogen 2001 ohne weitere Änderungen übernommen, womit eine optimale Vergleichbarkeit der Daten gewährleistet ist.

Das von uns gewählte Vorgehen kann als Mischung von theoriegeleitet und pragmatisch bezeichnet werden. Wir haben uns einerseits am theoretischen Rahmenmodell orientiert, haben andererseits aber auch die Möglichkeiten und Grenzen in der Anwendbarkeit und Umsetzbarkeit im Auge behalten. Nicht alles, was theoretisch interessiert, kann bei der hier interessierenden Zielgruppe mit Fragebogenmitteln erhoben werden.

2.2.3 Kriterien

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

- *Begründbarkeit*: Transparenz der Annahmen bzw. Intentionen der Autoren sowie der bildungspolitischen und pädagogischen Vorgaben, die die Lehrpläne bestimmt haben.
- *Stimmigkeit*: Zusammenhang und Darstellung der grundlegenden Gedanken und Aussagen auf den verschiedenen Ebenen.
- *Durchsichtigkeit*: Trennung, d.h. Differenzierung rechtlich verbindlicher Vorgaben, pädagogisch grundlegender Empfehlungen und didaktisch-methodischer Erläuterungen sowie Hilfen und Angebote.
- *Verständlichkeit*: Formulierung und Gestaltung der Lehrpläne in der Art, dass sie für den Lehrer vor Ort zugänglich und handhabbar sind.
- *Umsetzbarkeit*: Gliederungsformen, Begriffe und Formulierungen entsprechen der Planungsweise von Lehrkräften, bzw. es lassen sich konkrete Unterrichtsvorschläge aus den Lehrplanvorgaben entwickeln sowie begründen, und es gibt 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 Items ergaben sich einerseits aus obigen Fragestellungen und Kriterien, andererseits aus einem theoretischen Bezugsrahmen, der kurz expliziert werden soll.

Bei der Konzeptualisierung der Evaluation wie auch bei der Konstruktion der Instrumente sind wir von einem systemischen Modell der Schule ausgegangen, gemäss dem sich deren hauptsächlichste Gestaltungs- und Wirkungsdimensionen wechselseitig beeinflussen. Das in Abbildung 1 dargestellte Modell beansprucht allerdings eher heuristische denn empirische Geltung.

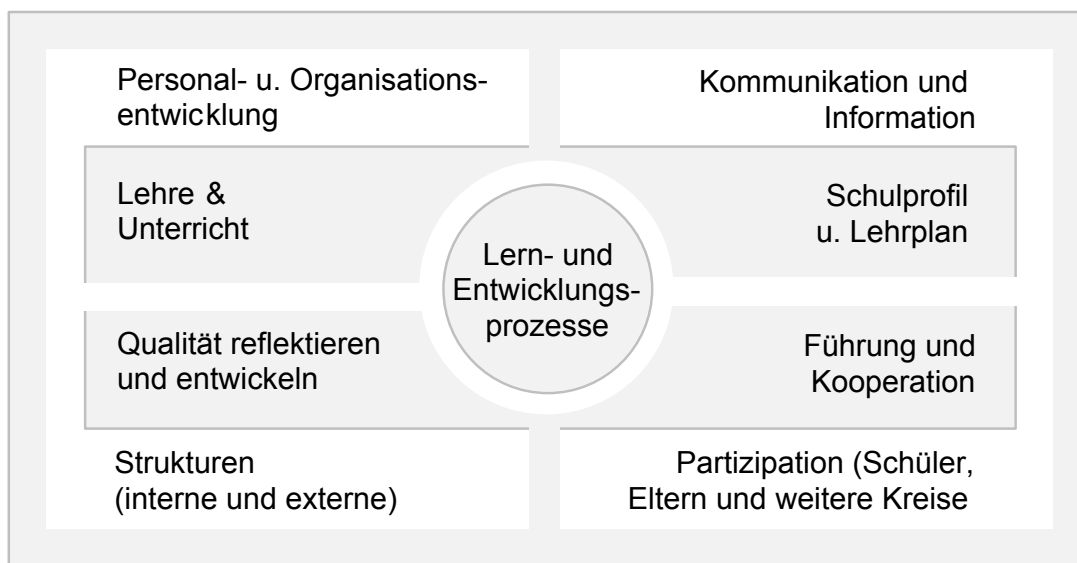


Abbildung 1. Ein Orientierungsrahmen für Schulentwicklungsprozesse. Dunkel hinterlegt sind die primären Gestaltungs-, respektive Wirkungsdimensionen

Obwohl Schulentwicklung in den letzten Jahren zu einem pädagogischen "Megatrend" geworden ist, fehlen in diesem Bereich sowohl empirisch-analytische Studien wie auch konsolidierte Theorien bisher weitgehend⁴. Es deutet zudem vieles darauf hin, dass sich vorliegende Befunde nur sehr begrenzt auf andere Länder und Schulsysteme übertragen lassen⁵. Auch

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

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

eine direkte Übertragung von Befunden aus der - empirisch besser fundierten - Schulwirksamkeitsforschung auf die Schulentwicklungsforschung bietet sich als Ausweg nicht an⁶.

Diese Einschränkungen gelten auch für die hier interessierende Frage, wie Schulen sich entlang der Implementation neuer Lehrpläne entwickeln. Diesbezügliche Forschungsbefunde bleiben recht widersprüchlich und schwer integrierbar⁷. Dieser Umstand ist für die Evaluation insofern eine Hypothek, als er ein hypothesengeleitetes Forschen erschwert, ja verunmöglicht. Immerhin liegen bei der aktuellen Erhebung bereits Ergebnisse aus der Untersuchung 2001 vor, welche verifiziert werden können.

3.2 Bezüge der Lehrplanimplementation zu anderen schulischen Gestaltungs- und Wirkungsdimensionen

Bei der Evaluation der Einführung neuer Lehrpläne genügt es aufgrund des 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.

⁶ Diese Übertragung scheitert an ernsthaften forschungsmethodischen Problemen (vgl. dazu Hargreaves, A. (1999). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Casell, S. 58f.). Faktorenanalytisch erzeugte Beschreibungen sog. effektiver Schulen sagen wenig darüber aus, wie eine Schule zu einer effektiven Schule wird.

⁷ Vgl. Landert, C., Stamm, M., & Trachsler, E. (1998). *Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluation*. Zürich: BiD. Vgl. Künzli, R., & Hopmann, S. (1998). *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. NFP 33: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur: Rüegger.

3.2.2 Lehre und Unterricht

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

3.2.3 Schulprofil

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

3.2.4 Führung und Kooperation

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

3.2.5 Qualität prüfen und entwickeln

Leistungserhebung und Leistungsrückmeldung sind eng mit Lehr- und Lernprozessen verbunden und gehören zu den originären Aufgaben von Schulen. Wesentliche Aspekte sind hierbei, auf welcher Grundlage in Schulen Leistungen bewertet und welche Formen gewählt werden.

3.2.6 Personal- und Organisationsentwicklung

Diese Dimension beinhaltet sowohl individuelle als auch gesamtschulische Entwicklungsprozesse. Systematisch geplante Veränderungen der gesamten Schule sind darunter genauso zu verstehen wie auch die Professionalisierung der Lehrpersonen.

3.2.7 Kommunikation und Information

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

3.2.8 Partizipation

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

3.2.9 Strukturen

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

4 Methodische Angaben

4.1 Stichprobe

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

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.

4.1.1 Grundgesamtheit

Im Falle der LPI-Erhebungen wird die Grundgesamtheit gebildet durch alle Thüringer Schulen, in denen 1999 neue Lehrpläne implementiert wurden. Dies ist der Fall für alle allgemeinbildenden Schularten sowie für die Förderschulen (für Kinder mit Sinnesschädigung, Körperbehinderung) und Förderzentren. In Thüringen gibt es 13 Schulämter und, aufgeteilt nach Schulart im Schuljahr 2003/04, folgende Schüler- und Lehrer/-innenzahlen (vgl. Tabelle 1).

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

Schulart	Schulen	Schüler/-innen	
	absolut	absolut	relativ
Grundschulen	486	54563	25,54%
Regelschulen	294	79617	37,27%
Gymnasien	108	66783	31,26%
Förderschulen	99	15971	7,47%
Gesamtschulen	10	5067	2,37%
Total	1064	213597	100.00%

4.1.2 Stichprobenziehung und Erhebungsdesign

Es wurden 1500 verwertbare Fragebögen (Rücklauf) angestrebt. 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
- 26 Gymnasien je 2 Klassen

Befragt wurden die 9. Klassen (15-Jährige). Auf die ursprünglich geplante Befragung der 6. Klassen wurde verzichtet.

Wenn es möglich war wurden die gleichen Schulen wie 2000 in der Erhebung berücksichtigt. In den Fällen wo dies auf nicht möglich war, wurden Ersatzschulen nach dem Zufallsprinzip ausgewählt 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 Erhebungs- und Auswertungsmethode

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

Die Auswertung der Daten erfolgte durch Dr. Markus Roos (Uni Zürich, FS&S). Zur Auswertung wurde das Softwarepaket SPSS 11.5 eingesetzt. In einem ersten Schritt erfolgten explorative und deskriptive Auswertungen (Verteilungen, Häufigkeiten usw.) der Daten. Ergänzend wurden auch Auswertungen im Hinblick auf Unterschiede und Zusammenhänge nach unabhängigen Variablen vorgenommen. Insbesondere wurde nach Unterschieden zwischen der Erhebung 2001 und 2004 gesucht.

Bei der Darstellung der Resultate werden grundsätzlich nur Ergebnisse berichtet, die aus statistischer Perspektive signifikant sind (was natürlich nicht zwingend einer inhaltlichen Relevanz der Befunde entspricht). Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt dabei entlang der in Tabelle 2 vorgestellten Konventionen.

Tabelle 2. Erklärungen zu den statistischen Kennwerten.

	Bezeichnung	Erklärung
N	Stichprobengröße	Anzahl Personen, welche die Frage beantwortet haben.
M	arithmetisches Mittel	die addierten Einzelwerte werden durch N dividiert.
SD	Standardabweichung	Masszahl für die Streuung der Häufigkeitsverteilung (Quadratwurzel der Varianz); je kleiner der Wert, um so mehr sind sich die Befragten in ihrem Antwortverhalten einig.

p	Signifikanzniveau	Gibt die Wahrscheinlichkeit des Fehlers an, den wir begehen, wenn die Nullhypothese (es bestehe kein Zusammenhang bzw. kein Unterschied) verworfen wird. $p > .05$ oder n.s. nicht signifikant $p < .05$ oder * signifikant $p < .01$ oder ** hochsignifikant $p < .001$ oder *** höchstsignifikant
r	Pearsons r Spearman's rho	Korrelationskoeffizient: Gibt die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen an (Pearsons r für metrisch skalierte Variablen und Spearman's rho für ordinale Daten). 1: Der Zusammenhang ist perfekt (positiv) 0: Es gibt überhaupt keinen Zusammenhang -1: Der Zusammenhang ist genau umgekehrt (negativ)
α	Cronbach-Alpha	Reliabilitätskoeffizient: Gibt die Zuverlässigkeit eines Messinstruments (einer Skala) an. $\alpha < .50$ keine ausreichende Reliabilität $\alpha > .50$ ausreichende Reliabilität $\alpha > .70$ zufriedenstellende Reliabilität $\alpha > .90$ hohe Reliabilität

4.3 Erfahrungen bei der Datenerhebung

Nach Abschluß der Erhebung der Daten für die Schülerbefragung wurden die Testleiter (Studenten) über ihre Erfahrungen und Eindrücke befragt.

Von 38 Testleitern haben 23 geantwortet.

Nur 2 Studenten hatten sich vorher bereits an einer ähnlichen Aktion beteiligt.

Probleme bei der Erhebung gab es bei 4 Studenten.

Als Gründe wurden angegeben:

1. Die Lehrerin wollte durch die Reihen gehen und die Antworten der Schüler betrachten.
2. Der Schulleiter lehnte zunächst die Befragung ab. Er willigte erst bei einem zweiten Anruf ein nachdem durch Erklären der Befragung sein Misstrauen abgebaut wurde.
3. Die Schule hatte keine Vorinformation erhalten, deshalb wusste sie nichts von einer Befragung.

4. In der Klasse waren 6 Migranten, die sehr große Schwierigkeiten mit dem Fragebogen hatten und länger gebraucht hätten.

Die meisten Studenten wurden freundlich in den Schulen aufgenommen bzw. behandelt nur in wenigen Fällen war ein kühler bzw. sachliche Umgang gegeben .

In der überwiegenden Anzahl der besuchten Schulen registrierten die Studenten ein kollegiales Klima.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass einerseits die Lehrer und Schulleitungen Erhebungen ermöglichen und unterstützen jedoch andererseits mehr Überzeugungs- bzw. Informationsarbeit geleistet werden musste.

4.4 Beschreibung der Stichprobe

Aus quantitativer Sicht kann die Erhebung als repräsentativ bezeichnet werden: Nur 21 Schüler haben sich nicht an der Befragung beteiligt. Bei einem Rücklauf von 1246 Fragebögen sind dies weniger als 2%.

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. Ausserdem soll die Stichprobe 2004 mit jener von 2001 verglichen werden. Bei diesen wichtigen Faktoren handelt es sich hier etwa um: Geschlecht, Alter, Schulart, Schulfach.

Erhebung wurde an 52 Schulen durchgeführt. Wenn es möglich war, an der gleichen Schule wie 2001. In einigen Fällen existierten diese Schulen nicht mehr, weshalb Ersatzschulen gesucht werden mussten. Drei Gymnasien haben die Mitwirkung verweigert. Dies spiegelt auch den Gesamteindruck der Studenten während der Befragung. Es hat oft Widerstände und Misstrauen gegeben.

Mit einem Anteil von ca. 45,6 % in der Grundgesamtheit 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 (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3. Rücklauf nach Schulart und Geschlecht.

		2001		2004	
		Absolut	Relativ	Absolut	Relativ
Schulart	Regelschule	438	45.7	653	52.4
	Gymnasium	521	54.3	593	47.6
	Total	959	100.0	1246	100.0
Geschlecht	Junge	412	43.2	595	48.2
	Mädchen	541	56.8	640	51.8
	Total	953	100.0	1246	100.0

Die beiden Stichproben unterscheiden sich insofern, als im Jahr 2004 signifikant mehr Jungen in der Stichprobe vertreten sind ($\chi^2=5.30$; $df=1$; $p<.05$). Ausserdem finden sich in der Stichprobe 2004 prozentual mehr Schülerinnen und Schüler der Regelschule als noch in der Stichprobe 2001 ($\chi^2=9.83$; $df=1$; $p<.01$).

Auch bezüglich des Lebensalters unterscheiden sich die beiden Stichproben ($t=19.31$; $df=2157$; $p<.001$)⁸. Im Jahr 2001 waren die Jugendlichen 15.04 Jahre alt ($SD=.51$), im Jahr 2004 waren sie 14.53 Jahre ($SD=.70$). Die Verteilung des Lebensalters der befragten Schülerinnen und Schüler kann Abbildung 2 entnommen werden.

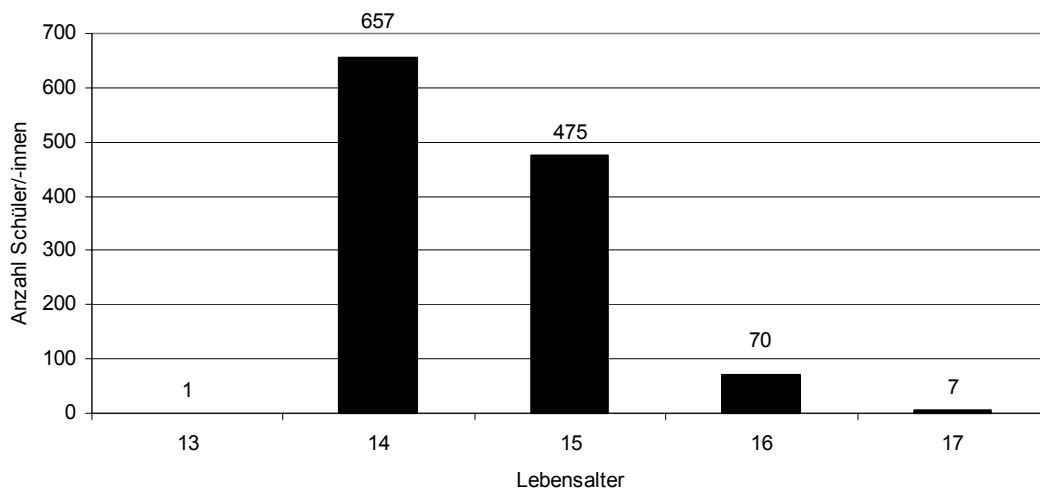


Abbildung 2. Altersverteilung der befragten Schülerinnen und Schüler.

Der Erhebungszeitpunkt war Anfang Schuljahr im Jahr 2004 – Ende Schuljahr im Jahr 2001.

Der Fächeranteil ist im Rücklauf relativ ausgewogen - die Spannweite bewegt sich zwischen 86 Rückmeldungen (Physik) und 129 (Mathematik). Damit reicht der prozentuale Anteil eines einzelnen Faches am Gesamtrücklauf von 6.9 (Physik) bis 10.4% (Mathematik). Auf dieser Grundlage sind auch solide fachbezogene Analysen des Datenmaterials möglich. Allerdings ergeben sich bezüglich der gewählten Fächer bestimmte Unterschiede zwischen den beiden Stichproben 2001 und 2004 ($\chi^2=.117.31$; $df=10$; $p<.001$). Deutlich weniger vertreten sind in der Stichprobe 2004 die Fächer Chemie und Physik; häufiger gewählt wurde hingegen die Mathematik (vgl.

Tabelle 4).

⁸ Für diesen Vergleich wurden offensichtliche Fehlangaben (44 Jahre, 74 Jahre usw.) ausgeschlossen.

Tabelle 4. Rücklauf pro Fach – nach Befragungsjahr.

Fach	2001		2004	
	Absolut	Relativ	Absolut	Relativ
Chemie	143	14.9	92	7.4
Mathematik	67	7.0	129	10.4
Physik	176	18.4	86	6.9
Biologie	74	7.7	117	9.4
Deutsch	64	6.7	123	9.9
Musik	76	7.9	122	9.8
Englisch	70	7.3	122	9.8
Religionslehre	71	7.4	121	9.7
Geschichte	65	6.8	110	8.8
Geographie	74	7.7	111	8.9
Kunsterziehung	79	8.2	113	9.1
Total	959	100.0	1246	100.0

Bei der weiteren Auswertung der Daten gilt es die unterschiedliche Zusammensetzung der beiden Stichproben zu beachten. Einerseits differieren die Stichproben bezüglich der Fächer, auf welche gewisse Fragen bezogen wurden, andererseits waren die Schüler in der zweiten Befragung etwas jünger. Auch die überzufällig höhere Anzahl Regelschülerinnen und Schüler sowie die (relativ) höhere Zahl der Knaben gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse im Auge zu behalten.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der vorgenommenen deskriptiven, explorativen und konfirmativen Analysen präsentiert. Ein Überblick über die verwendeten Skalen und ihre Zusammenhänge vermittelt gleich zu Beginn des Ergebniskapitels eine Gesamtschau der wesentlichsten Resultate. Anschliessend wird differenzierter auf die einzelnen Skalen und ihre Items eingegangen. Und am Ende des Ergebnisteils folgt ein Vergleich der Lehrpersonen-erhebung 2003 mit der Schülerbefragung 2004.

5.1 Auswertung auf Skalen-Ebene

Die von den Schülerinnen und Schülern beantworteten Items wurden für die Auswertung soweit als möglich zu Skalen zusammengefasst. Diese 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 Konsistenz und Eindimensionalität genügt. Die Prüfung ergab, dass alle verwendeten Skalen ausreichend konsistent sind, d.h. das Antwortverhalten der einzelnen Jugendlichen war innerhalb eines bestimmten Themenbereichs jeweils genügend einheitlich (Cronbachs Alpha grösser als .50). Um eine optimale Vergleichbarkeit mit der ersten Schüler-Erhebung im Jahr 2001 zu gewähren, wurden in der aktuellen Befragung absolut identische Skalen eingesetzt.

Ein Wort noch zur Interpretation der Abbildungen und Tabellen. Aufgrund des verwendeten Antwortformates ist die Wiedergabe der Daten in Säulendiagramme und Ziffern etwas gewöhnungsbedürftig. Der Wert 1 steht jeweils für maximale Zustimmung (und erhält damit die kürzeste Säule zugewiesen), Werte unter 2.50 können als eher positiv, Werte darüber als eher negativ gelesen werden. Anders gesagt: je kürzer die Säule, 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 3 zeigt eine allgemeine Übersicht über einen Teil der gebildeten Skalen, bevor diese später differenzierter vorgestellt werden. Aus dieser Abbildung geht auch hervor, welche Veränderungen seit 2001 eingetreten sind (kurze Säulen entsprechen höheren Werten).

Die nähere Betrachtung von Abbildung 3 zeigt, dass sich alle Werte verbessert haben (beim stofflichen Desinteresse ist der höhere Wert als geringeres *Desinteresse* – also positiv – zu interpretieren). Die Arbeitstechnik und die Schülerorientierung im Fachunterricht, aber auch das Schulklima werden bei der jüngsten Untersuchung positiver eingeschätzt als noch vor drei Jahren (mit Ausnahme des Klassenklimas sind alle Unterschiede signifikant).

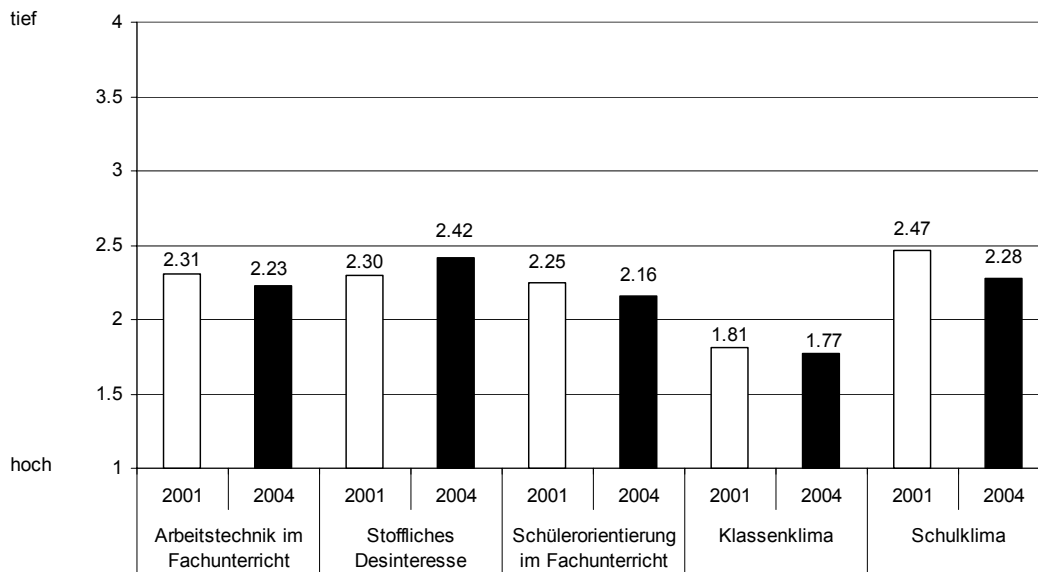


Abbildung 3. Skalenmittelwerte im Vergleich der Stichproben 2001 und 2004 (1. Teil).

Besonders markant hat sich in den letzten drei Jahren aus Sicht der Schülerinnen und Schüler offenbar das Schulklima verbessert. Einem Wert von 2.47 im Jahre 2001 ($SD=.50$) steht hier ein Mittelwert von 2.28 ($SD=.50$) im Jahr 2004 gegenüber. Eine weitere Verbesserung ergab sich beim stofflichen Desinteresse, welches von 2.30 auf 2.42 gesunken ist. Damit bezeichnen sich die Schülerinnen und Schüler heute als interessierter als noch vor drei Jahren. Trotz dieses grösseren Interesses darf der absolute Wert nicht übersehen werden. Er besagt, dass sich die Schülerinnen und Schüler auch im Jahr 2004 für den Schulstoff eher mittelmässig (des-) interessieren. Ein besonders erfreuliches Resultat zeigt sich beim Klassenklima, welches mit 1.77 als wirklich positiv eingeschätzt werden kann. Das Schulklima wird zwar ebenfalls auf der positiven Seite der Antwortskala verortet, bei einem Mittelwert von 2.28 ist aber davon auszugehen, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse geborgener fühlen als in der Schule insgesamt. Die Skalenwerte "Arbeitstechnik" und "Schülerorientierung" weisen darauf hin, dass die Jugendlichen einen Unterricht wahrnehmen, der sich an ihnen orientiert und der Arbeitstechniken hoch gewichtet.

Eine ganze Reihe von weiteren Skalen wurde doppelt erfasst. Zum einen äusserten sich die Schülerinnen und Schüler zur IST-Situation an ihrer Schule und zum anderen gaben sie ihre Idealvorstellung (SOLL) an. Wird vorerst die IST-Situation betrachtet (vgl. Abbildung 4), so stellt sich heraus, dass sich zwei Skalen in die positive Richtung verändert haben: Die Schülerinnen und Schüler schätzen die Bedeutung der Sozialkompetenz und die Bedeutung einzelner, spezifischer Sachkompetenzen (handwerkliche, musische Kompetenzen, Gesundheitserziehung, Umwelterziehung) signifikant höher ein. Bei den übrigen Skalen liegt die "Verbesserung" noch im Zufallsbereich. Stagniert haben z.B. die Öffnung des Unterrichts (2001: $M=2.78$; 2004: $M=2.79$) und die Schülermitwirkung (2001: $M=2.67$; 2004: $M=2.69$).

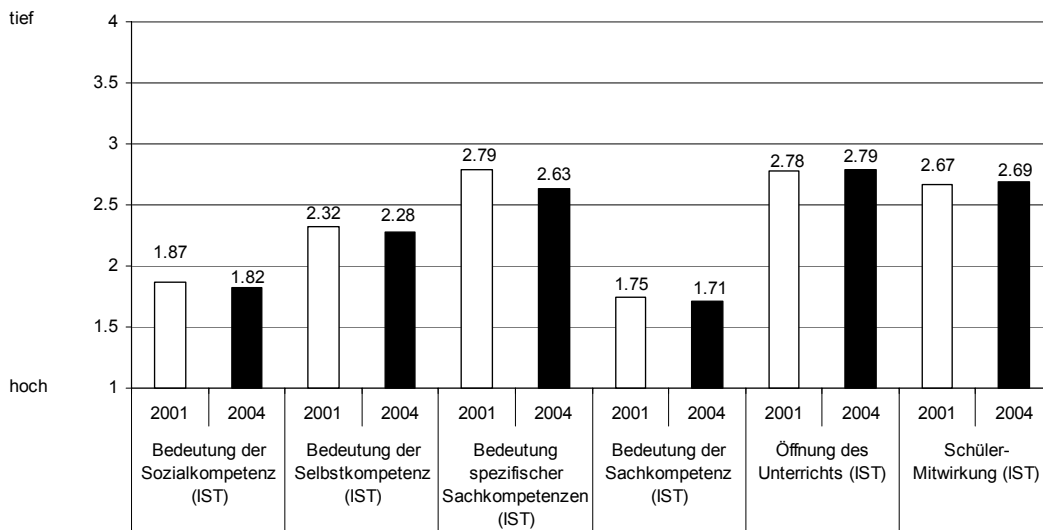


Abbildung 4. Skalenmittelwerte im Vergleich der Stichproben 2001 und 2004 (2. Teil).

Werden die Idealvorstellungen der Schülerinnen und Schüler (SOLL) analysiert, so resultiert insgesamt eine weniger grosse Anspruchshaltung der Jugendlichen als noch vor drei Jahren: Die Jugendlichen wünschen sich heute beispielsweise eine überzufällig geringere Mitwirkung im Unterricht als noch vor drei Jahren. Obwohl dieser Wunsch zur Unterrichtsmitwirkung bei einem Mittelwert von 1.73 auch heute noch ausgeprägt vorhanden ist, so ist doch eine rückläufige Tendenz feststellbar (2001: $M=1.66$). Ebenfalls (auf hohem Niveau) signifikant weniger ausgeprägt ist heute der Wunsch nach einer Öffnung des Unterrichts. Dieser Mittelwert ist von 1.54 (im Jahr 2001) auf 1.63 im Jahr 2004 gefallen. Analoges gilt für die Bedeutung, welche aus dem Blickwinkel der Jugendlichen idealerweise der Selbstkompetenz zukommen sollte. Diese ideale Bedeutung der Selbstkompetenz sank von $M=1.80$ auf $M=1.86$. Alle drei Veränderungen in der Anspruchshaltung sind nicht gross, sie weisen aber alle in Richtung einer geringeren Anspruchshaltung der Jugendlichen (die anderen Veränderungen sind nicht signifikant).

Nicht eingetragen war in den bisherigen Abbildungen die Skala "Leistungsnoten", welche die Schulnoten erfasst, weil diese Skala ein anderes Format aufweist. Die mittlere Schulnote verbleibt mit 2.67 im Jahr 2004 auf dem gleichen Niveau wie noch 2001 mit 2.64 (kein signifikanter Unterschied). Diese Notenwerte sind als durchschnittliche Schulnote aller Schülerinnen und Schüler (in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch sowie in einem weiteren jeweils unterschiedlichen Fach) zu interpretieren.

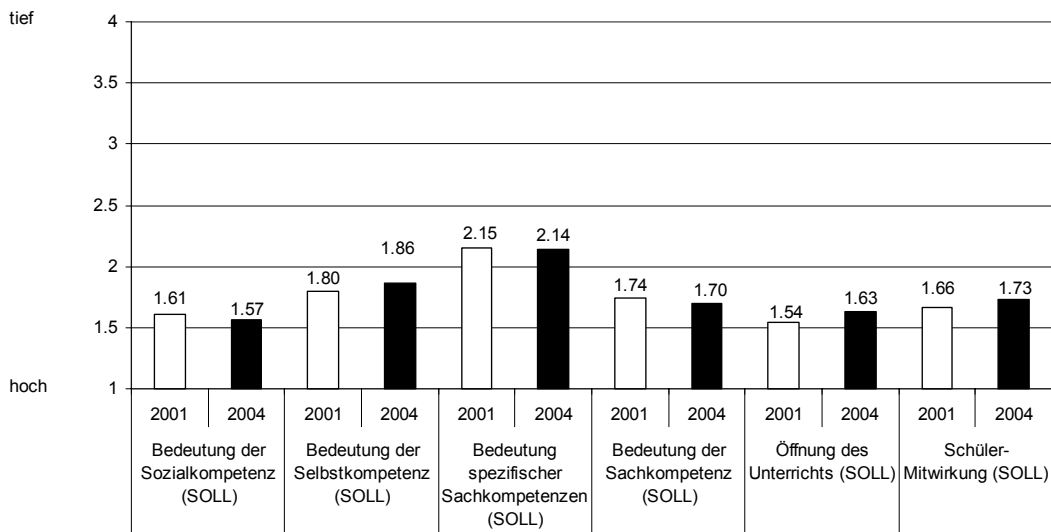


Abbildung 5. Skalenmittelwerte im Vergleich der Stichproben 2001 und 2004 (3. Teil).

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 dieser Superscore die Öffnungstendenzen des Unterrichts und die Interessen der Jugendlichen. Der so gebildete Superscore wird mit "Unterrichtsqualität" bezeichnet; sein Mittelwert liegt heute bei 2.44, im Jahr 2001 lag er noch bei 2.51. Damit hat sich die Unterrichtsqualität aus Sicht der Befragten höchst signifikant verbessert. Wohl ist diese Veränderung insgesamt relativ gering, sie weist aber in die gewünschte Richtung (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5. Superscore Unterrichtsqualität.

Skala	2001		2004		p
	M	SD	M	SD	
Öffnung des Unterrichts	2.78	.52	2.79	.55	n.s.
Arbeitstechnik im Fachunterricht	2.31	.66	2.23	.65	**
Schülerorientierung im Fachunterricht	2.25	.52	2.16	.51	***
Stoffliches Interesse ⁹	2.70	.61	2.58	.62	***
Superscore insgesamt	2.51	.41	2.44	.41	***

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .66 (2001); .65 (2004)

⁹ Zur Integration in den Superscore musste diese Skala umgepolt werden, was inhaltlich dem Wechsel vom Begriff "Desinteresse" zur Bezeichnung "Interesse" entspricht.

Die Skalen zur Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz sowie die Skala zu weiteren (handwerklich-musischen) Sachkompetenzen liessen sich ebenfalls zu einem Superscore zusammenfassen (vgl. Tabelle 6). Bei einem Mittelwert von 2.18 im Jahr 2001 und einem solchen von 2.11 im Jahr 2004 ist die Wichtigkeit der verschiedenen Kompetenzen aus Sicht der Befragten leicht, aber überzufällig gestiegen.

Tabelle 6. Superscore effektive Förderung der Kompetenzen.

Skala	2001		2004		p
	M	SD	M	SD	
Effektive Bedeutung der Sozialkompetenz	1.87	.55	1.82	.57	*
Effektive Bedeutung der Sachkompetenz	1.75	.50	1.71	.52	n.s.
Effektive Bedeutung der Selbstkompetenz	2.32	.63	2.28	.63	n.s.
Effektive Bedeutung spezifischer Sachkompetenzen	2.79	.52	2.63	.54	***
Superscore insgesamt	2.18	.40	2.11	.42	***

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .70 (2001); .72 (2004)

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 seit 2001 unveränderten Mittelwert von 1.82 auf (vgl. Tabelle 7). Damit kann festgehalten werden, dass der Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach einer Förderung ihrer verschiedenen Kompetenzen über diese drei Jahre hinweg insgesamt stabil blieb, die effektive Förderung jedoch leicht verbessert wurde.

Tabelle 7. Superscore erwünschte Förderung der Kompetenzen.

Skala	2001		2004		p
	M	SD	M	SD	
Erwünschte Bedeutung der Sozialkompetenz	1.61	.46	1.57	.50	n.s.
Erwünschte Bedeutung der Sachkompetenz	1.74	.52	1.70	.57	n.s.
Erwünschte Bedeutung der Selbstkompetenz	1.80	.60	1.86	.65	*
Erwünschte Bedeutung spezifischer Sachkompetenzen	2.15	.59	2.14	.59	n.s.
Superscore insgesamt	1.82	.38	1.82	.43	n.s.

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .64 (2001); .69 (2004)

5.1.2 Veränderungen nach Subgruppen

Da die Stichproben 2001 und 2004 in Bezug auf Geschlecht und Schularart nicht absolut identisch zusammengesetzt sind, gilt es allfällige Unterschiede zwischen den beiden Erhebungen vorsichtig zu interpretieren. Die Unterschiede könnten z.B. einzig dadurch zustande gekommen sein, dass in der Erhebung 2004 etwas mehr Regelschulen und etwas mehr Jungen in der Stichprobe vertreten waren als noch in der Erhebung 2001. Eine getrennte Analyse nach den beiden Subgruppen "Geschlecht" und "Schularart" kann deshalb differenzierter aufzeigen, wo die Unterschiede genau herrühren.

Tabelle 8 zeigt die signifikanten Unterschiede in allen Subgruppen auf. Vor dem Schrägstrich steht jeweils der Mittelwert aus dem Jahr 2001, hinter dem Schrägstrich der Mittelwert aus dem Jahr 2004. Ein erster Überblick über diese Tabelle führt zur Erkenntnis, dass einzig bezüglich der Skala "Schulklima" in *allen* Subgruppen eine Verbesserung stattgefunden hat.

Tabelle 8. *Signifikante Veränderungen in den einzelnen Subgruppen (vor dem Schrägstrich: Mittelwert 2001, nach dem Schrägstrich: Mittelwert 2004).*

	Regelschule		Gymnasium		Total
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	
Superscore "Unterrichtsqualität"	2.48/2.39	2.50/2.36			2.51/2.44
Superscore "Kompetenzen" (IST)		2.11/1.98			2.18/2.11
Schulklima	2.47/2.28	2.44/2.21	2.49/2.35	2.48/2.31	2.47/2.28
Sozialkompetenz (IST)		1.83/1.67			1.87/1.82
Sozialkompetenz (SOLL)				1.55/1.47	
Selbstkompetenz (IST)	2.29/2.16				
Selbstkompetenz (SOLL)			1.84/1.97	1.76/1.86	1.80/1.86
Spezifische Sachkompetenz (IST)	2.70/2.53	2.66/2.45		2.87/2.76	2.79/2.63
Spezifische Sachkompetenz (SOLL)	2.23/2.07				
Arbeitstechnik im Fachunterricht	2.33/2.19	2.28/2.09			2.31/2.23
Stoffliches Interesse		2.71/2.57		2.74/2.58	2.70/2.58
Schülerorientierung im Fachunterricht		2.24/2.11			2.25/2.16
Öffnung des Unterrichts (IST)			2.78/2.91	2.82/2.92	
Öffnung des Unterrichts (SOLL)			1.52/1.67	1.61/1.72	1.54/1.63
Schülermitwirkung (IST)				2.64/2.75	
Schülermitwirkung (SOLL)					1.66/1.73
Klassenklima				1.88/1.74	

Die Verbesserung bei der Förderung der Sozialkompetenz (IST) beruht primär auf den im Jahr 2004 positiver ausgefallenen Werten der Regelschülerinnen (Steigerung von M=1.83 auf M=1.67). Analoges gilt für die Schülerorientierung im Fachunterricht, welche ebenfalls auf eine Verbesserung bei den Regelschülerinnen zurückzuführen ist (von M=2.24 auf M=2.11). Die Arbeitstechnik im Fachunterricht hat sich sowohl bei den Regelschülerinnen als auch bei

den Regelschülern verbessert, nicht aber am Gymnasium. Ausserdem hat das Interesse¹⁰ am Schulstoff in den letzten drei Jahren bei den Mädchen unabhängig von der Schulart zugenommen – nicht aber bei den Jungen.

Rückläufige Tendenzen lassen sich einzig am Gymnasium erkennen – und auch hier v.a. bei den Wunsch-Skalen (SOLL). So war etwa der Wunsch nach Förderung der Selbstkompetenz oder der Wunsch nach einer Öffnung des Unterrichts sowohl bei den Gymnasiastinnen als auch bei den Gymnasiasten geringer als noch vor drei Jahren.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die Veränderungen zwar nicht immer in allen Subgruppen synchron stattgefunden haben, dass sie aber zumeist in die erwünschte Richtung verlaufen. Werden die SOLL-Werte ausgeklammert¹¹, so verbleibt einzig die Öffnung des Unterrichts an den Gymnasien und die Partizipationsmöglichkeit der Gymnasiastinnen, welche in den letzten Jahren einem rückläufigen Trend unterworfen waren.

5.1.3 Korrelationen zwischen den Skalen

Das Verständnis der weiteren Darstellung der Ergebnisse wird erleichtert, wenn die Zusammenhänge zwischen den erhobenen Skalen noch etwas besser geklärt sind. Zwei Variablen (z.B. Skalen) hängen umso stärker miteinander zusammen, je näher der Korrelationswert r 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.

Wegen der unterschiedlichen Stichprobengrößen lassen sich die Zusammenhänge zwischen den zwei Erhebungszeitpunkten (2001 und 2004) nicht miteinander vergleichen (der Stichprobenumfang beeinflusst die Höhe der Korrelation). An dieser Stelle sei auch nochmals in Erinnerung gerufen, dass Korrelationen keine kausalen Wirkungsrichtungen belegen können. Damit bleibt unklar, welche der beiden korrelierten Skalen die Ursache und welche die Wirkung darstellt – oder ob sich allenfalls eine nicht erfasste, aber im Hintergrund latent wirkende dritte Variable gleichzeitig auf beide erhobenen Skalen auswirkt. Es kann einzig ausgesagt werden, dass hohe Werte auf Skala A überproportional häufig gleichzeitig mit hohen Werten auf Skala B auftreten.

Tabelle 9 geht auf Korrelationen zwischen den erhobenen Kompetenzskalen ein. Unterhalb der Diagonalen finden sich die Werte der IST-Skalen. Dort lässt sich z.B. ablesen, dass Schülerinnen und Schüler, die an ihrer Schule in der Sachkompetenz gefördert werden, subjektiv auch in der Sozialkompetenz unterstützt werden ($r=.51^{***}$). Schulen, welche spezifische Sachkompetenzen besonders fördern (musische oder handwerkliche Kompetenzen, Gesundheit, Umwelt), fallen dadurch auf, dass sie auch den Bereich

¹⁰ Genauer genommen wurde das Desinteresse erfasst. Um den Bericht leserfreundlicher zu gestalten, wurden die Ergebnisse umgepolt, womit sie inhaltlich dem Konstrukt "Interesse" entsprechen.

¹¹ Die SOLL-Werte werden hier ausgeklammert, weil nicht objektiv entschieden werden kann, ob hohe oder etwas tiefere, dafür möglicherweise realistischere Ansprüche als positiv zu gelten haben.

Selbstkompetenz stärker gewichten ($r=.44^{***}$). Überhaupt hängen alle vier erfassten Kompetenzbereiche miteinander zusammen.

Das ist in den Augen der befragten Schülerinnen und Schüler auch richtig so. Jedenfalls korrelieren auch die SOLL-Werte der erfassten Skalen untereinander positiv (siehe obere, kursiv gesetzte Diagonale von Tabelle 9). So wünschen sich Jugendliche, die für eine starke Förderung der Sozialkompetenz eintreten, in hohem Ausmass auch eine starke Unterstützung der Sachkompetenzen ($r=.49^{***}$). Und der Wunsch nach Förderung der Selbstkompetenz geht mit dem Wunsch nach einer hohen Gewichtung der Sachkompetenz einher ($r=.42^{***}$).

Tabelle 9. Korrelationen zwischen den Kompetenzskalen (Werte 2004)

	Sozial- kompetenz	Selbst- kompetenz	Spezifische Sachkompetenz	Sach- kompetenzen
Sozial- kompetenz		.38 ^{***}	.29 ^{***}	.49 ^{***}
Selbst- kompetenz	.36 ^{***}		.32 ^{***}	.42 ^{***}
Spezifische Sach- kompetenzen	.42 ^{***}	.44 ^{***}		.29 ^{***}
Sach- kompetenzen	.51 ^{***}	.32 ^{***}	.33 ^{***}	

Untere Diagonale: Korrelationen zwischen IST-Skalen
Obere Diagonale: Korrelationen zwischen SOLL-Skalen
1187 < n < 1242

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

Der Zusammenhang zwischen der erwünschten und der tatsächlichen Förderung einer bestimmten Kompetenz ist aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler zwar vorhanden, aber eher bescheiden. Einer leichten Tendenz nach lässt sich deshalb sagen, dass Jugendliche, welche sich eine Förderung in spezifischen Bereichen der Sachkompetenz wünschen (handwerklich, musisch, Umwelt, Gesundheit), diese Förderung auch tatsächlich erhalten ($r=.32^{***}$). Dies gilt – in geringerem Ausmass – auch für die Bereiche Selbst, Sozial- und Sachkompetenz (vgl. Tabelle 10).

Ebenfalls geringe Zusammenhänge ergaben sich zwischen erwünschter und effektiver Mitwirkung im Unterricht ($r=.20^{***}$) sowie zwischen erwünschter und effektiver Öffnung des Unterrichts ($r=.22^{***}$).

Tabelle 11 dokumentiert verschiedene weitere Zusammenhänge zwischen erhobenen Skalen, wobei die meisten Zusammenhänge eher geringeren Ausmasses sind. Hervorzuheben sind ausgeprägt positive Zusammenhänge zwischen Schülerorientierung im Fachunterricht und stofflichem Interesse ($r=.41^{***}$), zwischen Schülerorientierung im Fachunterricht und Schul-

Klima ($r=.42^{***}$) sowie zwischen der Förderung der Arbeitstechnik und der effektiven Öffnung des Unterrichts ($r=.40^{***}$).

Tabelle 10. Korrelation der IST- und SOLL-Werte.

Kompetenz	Korrelation (r)
Sachkompetenz (IST-SOLL)	.25 ^{***}
Sozialkompetenz (IST-SOLL)	.25 ^{***}
Selbstkompetenz (IST-SOLL)	.30 ^{***}
Spezifische Sachkompetenz (IST-SOLL)	.32 ^{***}
Schülermitwirkung (IST-SOLL)	.20 ^{***}
Öffnung des Unterrichts (IST-SOLL)	.22 ^{***}

1191 < n < 1221

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

Tabelle 11. Korrelationsmatrix.

	stoffliches Interesse ¹²	Skala Note	Schülermitwirkung IST	Schulklima	Klassenklima	Schülerorientierung	Öffnung des Unterrichts IST
Skala Note	.17 ^{***}						
Schülermitwirkung IST	.22 ^{***}						
Schulklima	.29 ^{***}	.13 ^{***}	.52 ^{***}				
Klassenklima	.06*	.10 ^{**}	.13 ^{***}	.20 ^{***}			
Schülerorientierung	.41 ^{***}	.11 ^{***}	.33 ^{***}	.42 ^{***}	.13 ^{***}		
Öffnung des Unterrichts IST	.23 ^{***}		.36 ^{***}	.27 ^{***}		.35 ^{***}	
Arbeitstechnik	.19 ^{***}		.27 ^{***}	.22 ^{***}	.10 ^{**}	.34 ^{***}	.40 ^{***}

1226 < n < 1246

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

¹² Eigentlich wurde diese Skala als "stoffliches Desinteresse" erfasst; aus Gründen der Leserfreundlichkeit wurde sie hier inhaltlich umgepolt.

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

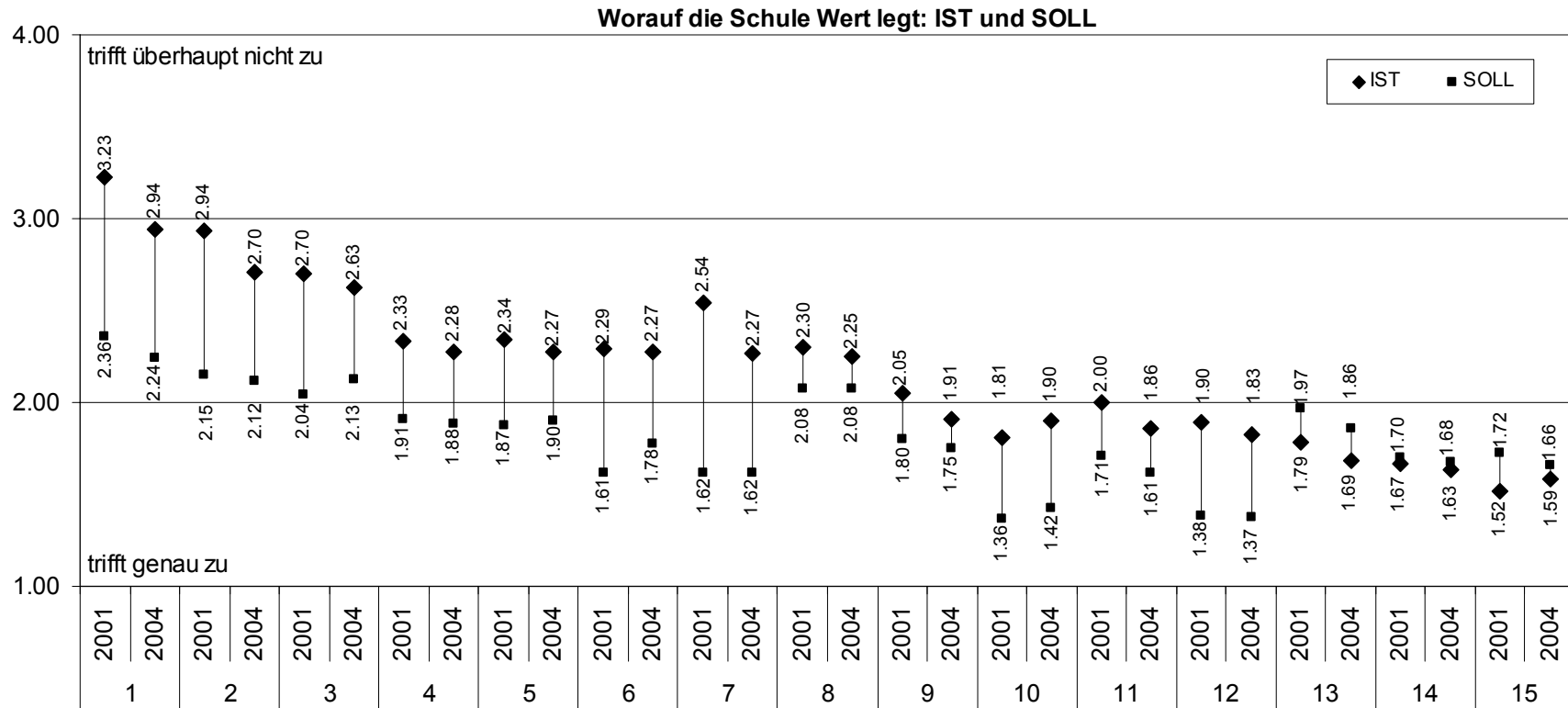
5.2 Lehrplanbezogene Aussagen

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.

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler wird an ihrer Schule auch 2004 nach wie vor am meisten Gewicht auf die Bereiche "Fachwissen" ($M=1.59$), "Rechtschreibkenntnisse" ($M=1.63$) und "Disziplin" ($M=1.69$) gelegt. Am wenigsten Wert legt die Schule aus Schülerperspektive hingegen auf handwerkliche Fähigkeiten ($M=2.94$), auf Fragen der gesunden Lebensweise ($M=2.70$) und auf Umwelterziehung ($M=2.63$).

Bei der Auswertung fällt weiter auf, dass es zwei Bereiche gibt, in denen die Schülerinnen und Schüler stärker gefördert werden als ihnen lieb ist: Aus Schülerperspektive wird an den Schulen nämlich das Fachwissen zu stark gefördert (IST: $M=1.54$; SOLL: $M=1.66$; $t=3.21$; $p<.01$). Ebenfalls zu viel Gewicht legen die Schulen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler auf die Disziplin (IST $M=1.69$; SOLL $M=1.86$; $t=6.01$; $p<.001$). In allen anderen Bereichen werden die Schülerinnen und Schüler weniger stark gefördert, als sie es wünschen würden. Im Jahr 2004 waren diese IST-SOLL-Diskrepanzen besonders gross bezüglich der handwerklichen Fähigkeiten, der Fähigkeiten zur Zusammenarbeit, den Fragen der gesunden Lebensweise und dem Umgang mit Medien. Trotz der relativ grossen Diskrepanzen zwischen Wunsch und Realität ist es den Schulen in diesen Bereichen gelungen, in den letzten Jahren die Lücke zwischen IST und SOLL zu verkleinern. Überhaupt wurde in fast allen Bereichen die Diskrepanz zwischen IST und SOLL im Vergleich zu 2004 geringer. Dies kann so interpretiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler heute realistischere Anforderungen an die Schule stellen als noch vor drei Jahren bzw. dass sie die Schule heute realistischer einschätzen. Das genau richtige Mass der Gewichtung findet die Schule aus Sicht der Befragten einzig im Bereich der Rechtschreibkenntnisse (vgl. Abbildung 6).



- | | | |
|---|---|--|
| 1 Handwerkliche Fähigkeiten | 6 Bilden persönlicher Standpunkte | 11 Gute Umgangsformen |
| 2 Fragen der gesunden Lebensweise | 7 Umgang mit Medien | 12 Vernünftiger Umgang zwischen Schülern |
| 3 Umwelterziehung | 8 Künstlerische Fähigkeiten | 13 Disziplin |
| 4 Bewertung der eigenen Leistung | 9 Richtige Verwendung der deutschen Sprache | 14 Rechtschreibkenntnisse |
| 5 Einschätzung der eigenen Arbeitsweise | 10 Fähigkeiten zur Zusammenarbeit | 15 Fachwissen |

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

Die 15 erfragten Kompetenzbereiche liessen sich bereits 2001 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 bereits 2001 gelungen und wurde 2004 wiederholt. Im Folgenden sollen die vier Kompetenzbereiche, beginnend mit der Sozialkompetenz, differenzierter analysiert werden

5.2.1.1 Sozialkompetenz

Die aktuelle Bedeutung der Sozialkompetenz in einer Schule wurde als "Wert legen auf..." Umgang, Zusammenarbeit, gute Umgangsformen und Disziplin gemessen (vgl. Tabelle 12). Besonders stark fühlen sich die Schülerinnen und Schüler im Bereich der Disziplin gefördert (M=1.69). Während Disziplin und gute Umgangsformen aus Sicht der Befragten heute stärker gefördert werden als 2001, wird die Fähigkeit zur Zusammenarbeit eher etwas weniger gewichtet als früher. Insgesamt aber gehen die Schülerinnen und Schüler davon aus, dass ihre Sozialkompetenz im Jahr 2004 intensiver gefördert wird als vor drei Jahren (M=1.87 im Jahr 2001 und M=1.82 im Jahr 2004).

Tabelle 12. *Bedeutung der Sozialkompetenz (IST): Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.*

2001: 946<N<950; 2004: 1221<N<1235		2001		2004		
Nr.	Item	M	SD	M	SD	p
42	An meiner Schule wird viel Wert gelegt auf...					
	einen vernünftigen Umgang zwischen Schülern	1.90	.82	1.83	.85	n.s.
47	gute Umgangsformen	2.00	.84	1.86	.82	***
41	Disziplin	1.79	.73	1.69	.77	**
45	Fähigkeiten der Zusammenarbeit	1.81	.69	1.90	.75	**
Skala insgesamt		1.87	.55	1.82	.57	*

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .68 (2001); .68 (2004)

Gemäss Wünschen der Schülerinnen und Schüler sollte der vernünftige Umgang zwischen den Lernenden (M=1.37) und deren Fähigkeiten zur Zusammenarbeit besonders stark gefördert werden (M=1.42). Zugenommen hat unter den Schülerinnen und Schülern seit 2001 v.a. der Wunsch nach einer Förderung der Disziplin und der guten Umgangsformen (vgl. Tabelle 13).

Die tatsächlich erlebte Förderung im Bereich der Sozialkompetenz korreliert positiv mit mehreren anderen erhobenen Skalen (vgl. Tabelle 14). So erleben sozial geförderte Jugendliche auch eine ausgeprägtere Förderung der Selbstkompetenz oder der (spezifischen) Sachkompetenz. Ausserdem wird an Schulen mit stärker geförderter Sozialkompetenz auch das Schulklima angenehmer erlebt ($r=.34^{***}$).

Tabelle 13. *Bedeutung der Sozialkompetenz (SOLL): Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.*

2001: 922<N<928; 2004: 1174<N<1202		2001		2004		
Nr.	Item	M	SD	M	SD	p
42	An meiner Schule sollte viel Wert gelegt werden auf...					
	einen vernünftigen Umgang zwischen Schülern	1.38	.59	1.37	.69	n.s.
47	gute Umgangsformen	1.71	.74	1.61	.77	**
41	Disziplin	1.97	.79	1.86	.80	**
45	Fähigkeiten der Zusammenarbeit	1.36	.59	1.42	.63	*
Skala insgesamt		1.61	.46	1.57	.50	n.s.
Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)						
Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .58 (2001); .63 (2004)						

Tabelle 14. *Zusammenhänge mit der Sozialkompetenz (IST).*

	Selbstkompetenz IST	Spezifische Sachkompetenz IST	Sachkompetenz IST	Schulklima
Sozialkompetenz IST	.36***	.42***	.51***	.34***

Abbildung 7 dokumentiert, dass bezüglich der Sozialkompetenz nur ein minimaler Wandel stattgefunden hat – die tatsächliche Bedeutung der Sozialkompetenz ist etwas grösser geworden (M=1.87 im Jahr 2001; M=1.82 im Jahr 2004). Beim Wunsch nach einer Förderung der Sozialkompetenz ist jedoch kein signifikanter Zuwachs zu verzeichnen.

An der Regelschule (M=1.55) ist der Wunsch nach einer Förderung der Sozialkompetenz etwas intensiver als am Gymnasium (M=1.60; t=2.01; df=1219; p<.05). Auch Mädchen tragen den Wunsch nach einer Förderung der Sozialkompetenz entschiedener vor als Jungen (M=1.46 bei den Mädchen gegenüber M=1.69 bei den Jungen; t=8.37; df=1130; p<.001). Dies obschon sich Mädchen punkto Sozialkompetenz bereits intensiver gefördert fühlen als Jungen (Mädchen: M=1.74; Jungen 1.90; t=5.19; df=1233; p<.001).

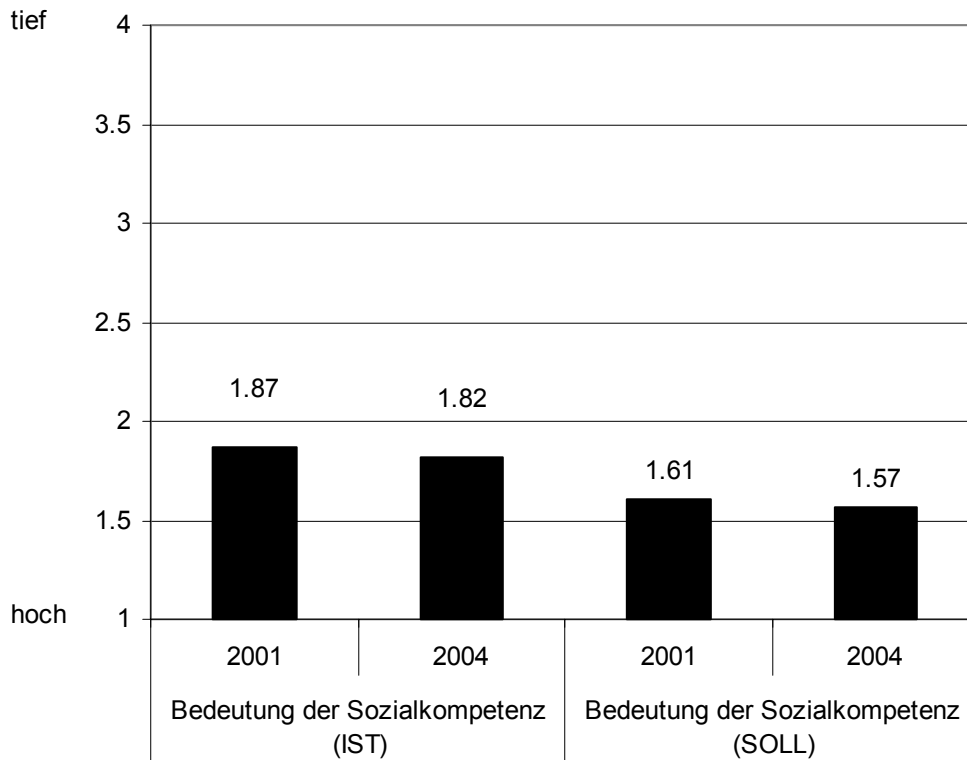


Abbildung 7. Sozialkompetenz: IST und SOLL im Vergleich (2001 und 2004).

5.2.1.2 Selbstkompetenz

Die Bedeutung der Selbstkompetenz wurde ermittelt, indem die Lernenden 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 sehr allgemeiner Indikator für das Konstrukt der Selbstkompetenz angesehen werden.

Die Schülerinnen und Schüler berichten, dass an ihrer Schule heute etwas mehr Wert auf die Einschätzung der eigenen Arbeitsweise gelegt werde als vor drei Jahren. Die Bewertung der eigenen Leistung und das Bilden persönlicher Standpunkte hat sich hingegen nicht wesentlich verändert (vgl. Tabelle 15).

Bezogen auf die Wünsche der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Selbstkompetenz lässt sich festhalten, dass sich einzig eine Veränderung im Bereich der persönlichen Standpunkte ergab: Der Wunsch der Jugendlichen, die Schule möge sie beim Bilden persönlicher Standpunkte unterstützen, wurde etwas kleiner (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 15. *Bedeutung der Selbstkompetenz (IST): Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.*

2001: 936<N<950; 2004: 1216<N<1228		2001		2004		
Nr.	Item	M	SD	M	SD	p
51	An unserer Schule wird viel Wert gelegt auf...					
	Einschätzung der eigenen Arbeitsweise	2.34	.77	2.27	.77	*
52	Bewertung der eigenen Leistung	2.33	.81	2.28	.81	n.s.
53	Bilden persönlicher Standpunkte	2.29	.84	2.27	.81	n.s.
Skala insgesamt		2.32	.63	2.28	.63	n.s.

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)
 Skalenskennwerte: Cronbachs Alpha: .67 (2001); .70 (2004)

Tabelle 16. *Bedeutung der Selbstkompetenz (SOLL): Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.*

2001: 920<N<932; 2004: 1174<N<1196		2001		2004		
Nr.	Item	M	SD	M	SD	p
51	An unserer Schule sollte viel Wert gelegt werden auf...					
	Einschätzung der eigenen Arbeitsweise	1.87	.77	1.90	.83	n.s.
52	Bewertung der eigenen Leistung	1.91	.83	1.88	.84	n.s.
53	Bilden persönlicher Standpunkte	1.61	.73	1.78	.77	***
Skala insgesamt		1.80	.60	1.86	.65	*

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)
 Skalenskennwerte: Cronbachs Alpha: .67 (2001); .68 (2004)

Im Vergleich über die Jahre hinweg fällt auf, dass die gewünschte Bedeutung der Selbstkompetenz (SOLL) in den Augen der Jugendlichen leicht abgenommen hat (vgl. Abbildung 8).

Im Jahr 2004 wünschten sich die Regelschüler eine intensivere Förderung der Selbstkompetenz als die Gymnasiasten (M=1.82 in der Regelschule und M=1.91 am Gymnasium; $t=2.51$; $df=1208$; $p<.05$). Auf diesem Hintergrund ist es erfreulich, dass die Jugendlichen in der Regelschule im Bereich der Selbstkompetenz auch tatsächlich stärker gefördert werden (M=2.16) als jene an den Gymnasien (M=2.40; $t=6.65$; $df=1233$; $p<.001$).

Jugendliche, die sich besonders intensiv in der Selbstkompetenz gefördert fühlen, erleben auch eine stärkere Förderung der spezifischen Sachkompetenzen (musisch-handwerkliche Fähigkeiten, Gesundheit, Umwelt; $r=.44^{***}$), ein besseres Schulklima ($r=.33^{**}$) und mehr Mitwirkungsmöglichkeiten im Unterricht ($r=.35^{***}$).

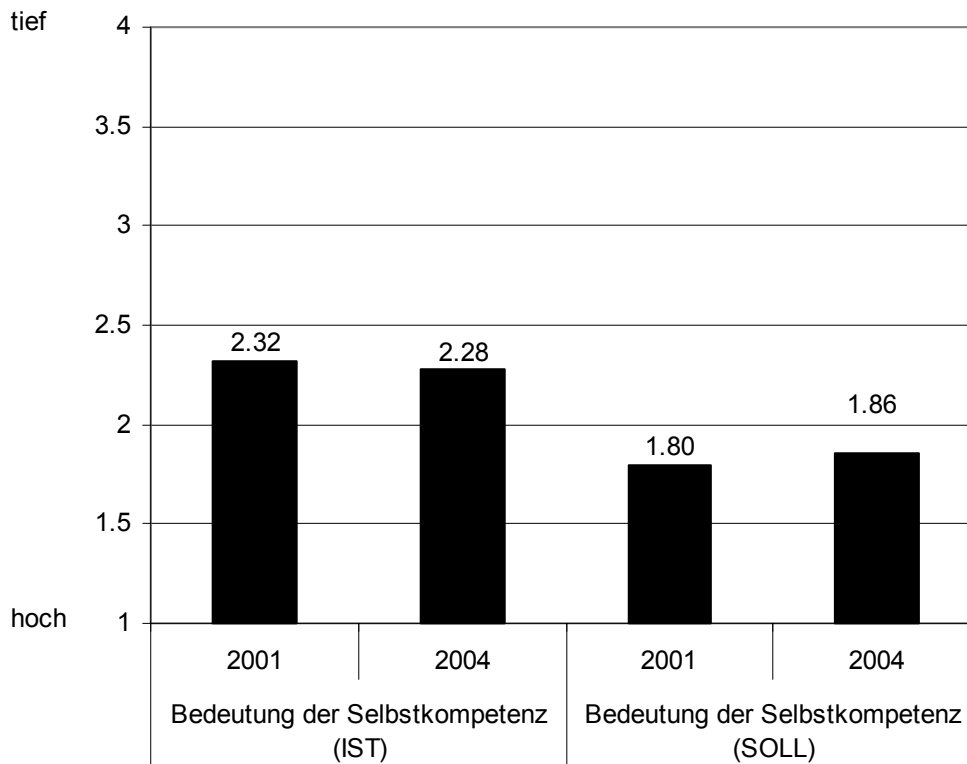


Abbildung 8. *Selbstkompetenz: IST und SOLL im Vergleich (2001 und 2004).*

Auch Arbeitstechniken können als Aspekt der Selbstkompetenz betrachtet werden, weshalb im Folgenden einige Ergebnisse zu diesem Bereich angefügt werden, obwohl sie eine eigene Skala bilden: Die Jugendlichen spüren grundsätzlich, dass sie im Fachunterricht im Bereich der Arbeitstechnik gefördert werden ($M=2.23$; $SD=.65$) – und dies stärker als noch vor drei Jahren ($M=2.31$; $SD=.66$). Einerseits lernen sie verschiedene Methoden zur selbständigen Erarbeitung von Wissen, andererseits auch zur Präsentation der dabei entstandenen Ergebnisse. Die Art der Präsentation des Wissens ist in den letzten Jahren wichtiger geworden, nicht zuletzt auch im Rahmen der Bewertung durch die Lehrperson (2001: $M=2.07$; 2004: $M=1.93$). Die Mittelwerte der einzelnen Items weisen aber nach wie vor auf ein gewisses Optimierungspotenzial hin, zumal die Streuung bei allen Items über $.80$ liegt und damit vergleichsweise hoch ausfällt (vgl. Tabelle 17). Es muss also auch Jugendliche geben, die im jeweils ausgewählten Fach arbeitstechnisch relativ wenig profitieren.

Tabelle 17. Skala "Arbeitstechnik im Fachunterricht"
Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.

2001: 950<N<953; 2004: 1228<N<1237		2001		2004		
Nr.	Item	M	SD	M	SD	p
15	Der Lehrer bewertet nicht nur unser Wissen, sondern auch, wie wir es vorstellen/präsentieren.	2.07	.86	1.93	.83	***
9	Wir lernen verschiedene Methoden zur selbständigen Erarbeitung von Wissen kennen.	2.37	.83	2.34	.82	n.s.
10	Wir lernen verschiedene Methoden zur Präsentation/Vorstellung von Ergebnissen kennen.	2.51	.88	2.41	.89	*
Skala insgesamt		2.31	.66	2.23	.65	**

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .67 (2001); .64 (2004)

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 neuer Arbeitsstrategien an. Die Daten weisen jedenfalls darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler die Gewichtung der Arbeitstechnik mindestens teilweise fachspezifisch erleben ($F=4.55$; $p<.001$). So unterscheidet sich z.B. das Fach mit der grössten arbeitstechnischen Förderung (Deutsch) signifikant von den Fächern Mathematik, Geographie, Chemie, Biologie, Englisch und Religionslehre. Auf der anderen Seite unterscheidet sich das Fach mit der geringsten arbeitstechnischen Förderung (Chemie) signifikant von den Fächern Deutsch und Musik (vgl. Tabelle 18). Während einzelne Fächer die Arbeitstechnik deutlich stärker gewichten als vor drei Jahren (Deutsch, Musik, Kunsterziehung), hat in anderen Fächern ein umgekehrter Trend eingesetzt (Geografie, Englisch, Religionslehre).

Tabelle 18. Gewichtung der Arbeitstechnik im Fachunterricht - nach Fächern und Erhebungsjahr.

Fach	2001		2004	
	M	SD	M	SD
Deutsch	2.06	.64	1.90	.54
Musik	2.56	.64	1.91	.58
Geschichte	2.15	.59	2.16	.62
Kunsterziehung	2.49	.67	2.25	.69
Biologie	2.30	.70	2.26	.69
Physik	2.41	.68	2.28	.67
Religionslehre	2.17	.62	2.30	.62
Geographie	2.14	.66	2.35	.64
Mathematik	2.33	.62	2.36	.63
Englisch	2.21	.60	2.38	.61
Chemie	2.36	.67	2.43	.65
Total	2.31	.66	2.23	.65

Eine deutlichere Gewichtung der Arbeitstechnik erfahren die Jugendlichen in der Regelschule ($M=2.14$), welche gegenüber den Gymnasiasten in diesem Bereich entschiedener gefördert werden ($M=2.33$; $t=5.17$; $df=1238$; $p<.001$). Überdies wird die Arbeitstechnik dort stärker

betont, wo die Öffnung des Unterrichts weiter fortgeschritten ist ($r=.40^{***}$) bzw., dort, wo die Schülerorientierung im Fachunterricht grösser ist ($r=.34^{***}$).

5.2.1.3 Sachkompetenz

Die Bedeutung der Sachkompetenz wurde erfasst als Gewichtung von Fachwissen, Rechtschreibkenntnissen und korrekter Verwendung der deutschen Sprache. Die Analyse der Einzelitems in Tabelle 19 zeigt, dass besonders das Fachwissen intensiv gefördert wird - die geringe Streuung von $SD=.62$ verweist diesmal auf die Tatsache, dass sich die Lernenden in ihrer Aussage ziemlich einig sind.

Tabelle 19. *Bedeutung der Sachkompetenz (IST)*
Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.

2001: 948<N<949; 2004: 1229<N<1234		2001		2004		
Nr.	Item	M	SD	M	SD	p
40	An unserer Schule wird viel Wert gelegt auf...					
	Fachwissen	1.52	.59	1.59	.62	**
46	Rechtschreibkenntnisse	1.67	.71	1.63	.73	n.s.
50	richtige Verwendung der deutschen Sprache in allen Fächern	2.05	.82	1.91	.81	***
Skala insgesamt		1.75	.50	1.71	.52	n.s.

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .50 (2001); .52 (2004)

Zugelegt hat seit 2001 einzig das Bedürfnis nach einer hohen Gewichtung des Fachwissens (vgl. Tabelle 20). Damit ist der Wunsch nach einer Gewichtung des Fachwissens nach wie vor hoch. Rechtschreibung und die Verwendung der deutschen Sprache in allen Fächern haben hingegen stagniert.

Im Bereich der Sachkompetenz stimmen IST und SOLL aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler insgesamt relativ präzise überein. Die tatsächliche Bedeutung der Sachkompetenz liegt im Jahr 2004 bei $M=1.71$, die erwünschte bei $M=1.70$. Abbildung 9 zeigt grafisch, dass bezogen auf die Sachkompetenz keine grossen Veränderungen erfolgt sind.

Der Wunsch nach einer Förderung der Sachkompetenz wurde v.a. von den Mädchen lautstark geäussert ($M=1.63$); Jungen sind hier etwas zurückhaltender ($M=1.77$; $t=3.99$; $df=1114$; $p<.001$). Auch die tatsächliche Förderung der Sachkompetenz wird geschlechtsspezifisch erlebt: Von Mädchen wird die Förderung der Sachkompetenz ausgeprägter erlebt ($M=1.63$) als von Jungen ($M=1.80$; $t=5.73$; $df=1199$; $p<.001$).

Tabelle 20. *Bedeutung der Sachkompetenz (SOLL)*
Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.

2001: 925<N<929; 2004: 1176<N<1179		2001		2004	
------------------------------------	--	------	--	------	--

Nr.	Item	M	SD	M	SD	p
40	An unserer Schule sollte viel Wert gelegt werden auf...					
	Fachwissen	1.72	.66	1.66	.66	*
46	Rechtschreibkenntnisse	1.70	.76	1.68	.79	n.s.
50	richtige Verwendung der deutschen Sprache in allen Fächern	1.80	.77	1.75	.78	n.s.
Skala insgesamt		1.74	.52	1.70	.57	n.s.

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .50 (2001); .63 (2004)

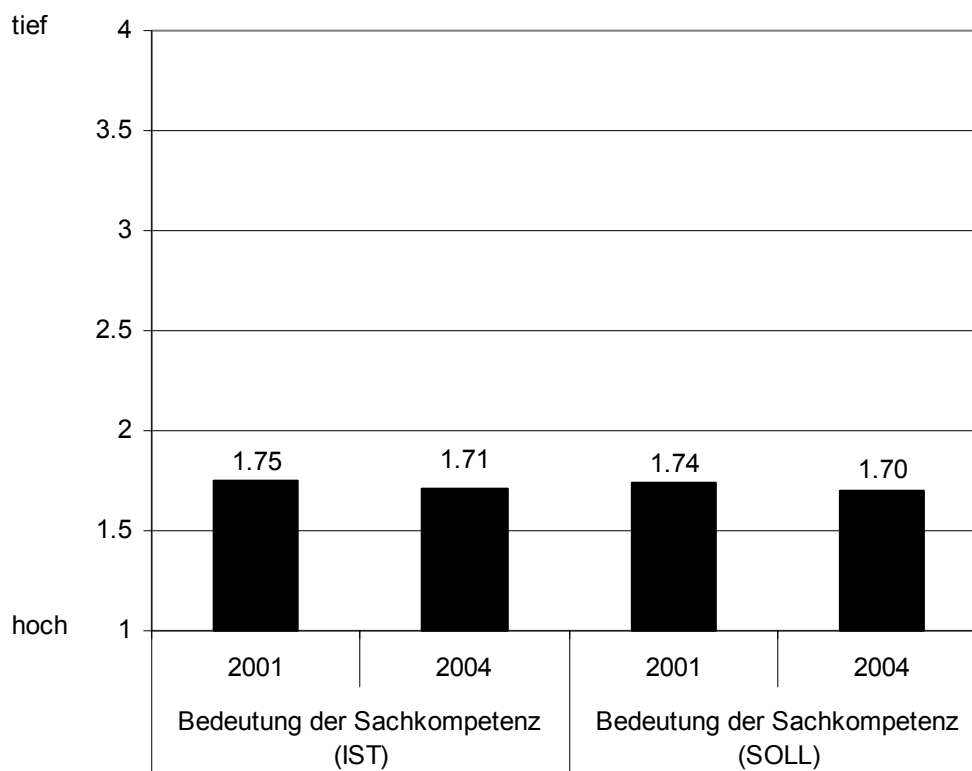


Abbildung 9. Sachkompetenz: IST und SOLL im Vergleich (2001 und 2004).

5.2.1.4 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 für diesen Bereich bereits im Jahr 2001 eine separate Skala, weshalb konsequenterweise auch diesmal eine spezielle skalenbezogene Auswertung vorgenommen werden soll.

Die spezifischen Sachkompetenzen haben in den letzten Jahren augenfällige Zuwachsraten erzielt. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler werden v.a. Fragen der gesunden Lebensweise und handwerkliche Fähigkeiten häufiger zum Unterrichtsthema – auch die Umwelterziehung konnte Boden gut machen. Keine Veränderung ergab sich hingegen für die künstlerischen Fähigkeiten (vgl. Tabelle 21). Die erfreulichen Fortschritte dürfen dennoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass den spezifischen Sachkompetenzen auch im Jahr 2004 keine herausragende Stellung im Schulalltag zukommt ($M=2.63$).

Tabelle 21. *Bedeutung spezifischer Sachkompetenzen (IST)*
Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.

2001: 945<N<951; 2004: 1224<N<1229		2001		2004		
Nr.	Item	M	SD	M	SD	p
43	An unserer Schule wird viel Wert gelegt auf...					
	handwerkliche Fähigkeiten	3.23	.73	2.94	.84	***
44	künstlerische Fähigkeiten	2.30	.71	2.25	.70	n.s.
48	Fragen der gesunden Lebensweise	2.94	.81	2.70	.79	***
49	Umwelterziehung	2.70	.87	2.63	.85	*
Skala insgesamt		2.79	.52	2.63	.54	***

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)
Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .56 (2001); .60 (2004)

Das Bedürfnis nach einer Förderung der spezifischen Sachkompetenzen wäre unter den Studierenden durchaus vorhanden, allerdings nicht im Übermass (vgl.

Tabelle 22). Auffallend ist bei diesen Wünschen der Jugendlichen die jeweils nach wie vor hohe Standardabweichung. Die Jugendlichen sind sich demnach recht uneins in der Frage, ob z.B. handwerkliche oder künstlerische Fähigkeiten stärker gefördert werden sollten – dies war schon im Jahr 2001 so. Während Umwelterziehung heute etwas weniger gefragt ist, stossen handwerkliche Qualitäten heute auf grössere Resonanz als vor drei Jahren.

Die spezifischen Sachkompetenzen haben im Schulalltag deutlich an Bedeutung zugelegt (M=2.79 im Jahr 2001 und M=2.63 im Jahr 2004). Das Bedürfnis nach dieser Förderung stagnierte dagegen in dieser Zeit (M=2.15 bzw. 2.14). Abbildung 10 zeigt diese Situation grafisch auf.

Tabelle 22. *Bedeutung spezifischer Sachkompetenzen (SOLL)*
Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.

2001: 921<N<931; 2004: 1175<N<1211		2001		2004		p
Nr.	Item	M	SD	M	SD	
43	An unserer Schule sollte viel Wert gelegt werden auf...					
	handwerkliche Fähigkeiten	2.36	.97	2.24	.96	**
44	künstlerische Fähigkeiten	2.08	.96	2.08	.94	n.s.
48	Fragen der gesunden Lebensweise	2.15	.88	2.12	.84	n.s.
49	Umwelterziehung	2.04	.88	2.13	.89	*
Skala insgesamt		2.15	.59	2.14	.59	n.s.

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)
 Skalenskennwerte: Cronbachs Alpha: .53 (2001); .53 (2004)

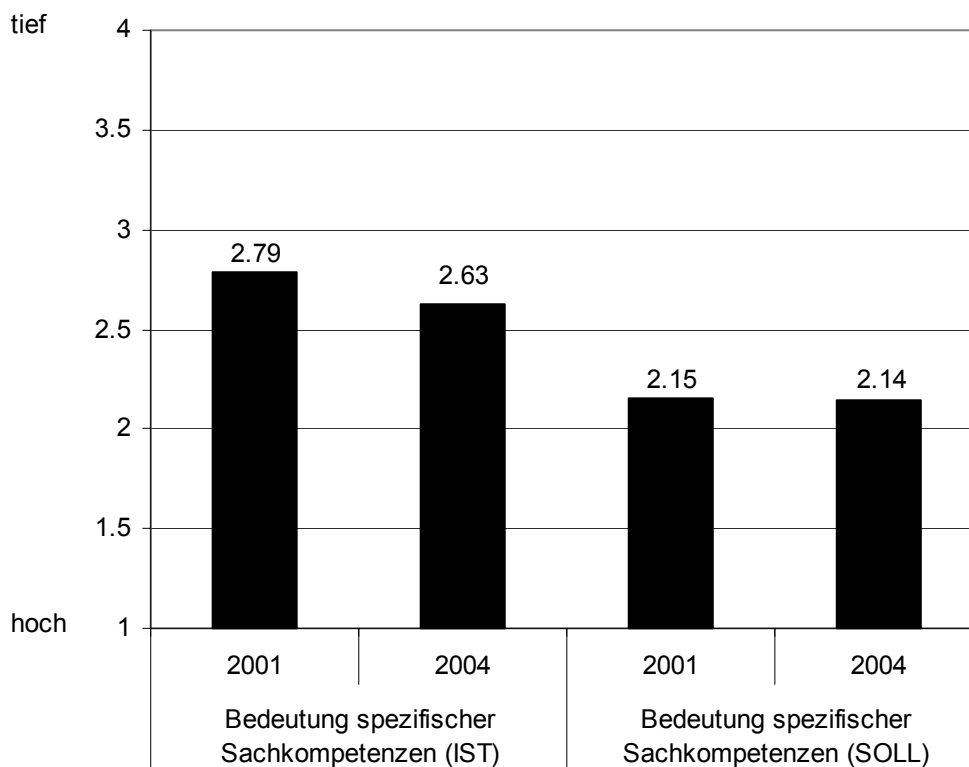


Abbildung 10. *Spezifische Sachkompetenzen: IST und SOLL im Vergleich (2001 und 2004).*

Die spezifische Sachkompetenz erfreut sich in der Regelschule (M=2.09) einer grösseren Nachfrage als am Gymnasium (2.19; t=2.98; df=1213; p<.01). Auch die tatsächliche Förde-

rung der spezifischen Sachkompetenzen ist an Regelschulen ($M=2.50$) ausgeprägter als an Gymnasien ($M=2.78$; $t=9.57$; $df=1238$; $p<.001$).

Werden an einer Schule die spezifischen Sachkompetenzen stärker gefördert, so werden auch Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz stärker unterstützt. Ausserdem wird an solchen Schulen das Schulklima, die Schülermitwirkung im Unterricht und die Öffnung des Unterrichts positiver erlebt (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 23. Zusammenhänge mit den spezifischen Sachkompetenzen (IST).

	Sozialkompetenz IST	Selbstkompetenz IST	Sachkompetenz IST	Schülermitwirkung IST	Schulklima	Öffnung des Unterrichts IST
Spezifische Sachkompetenzen IST	.42***	.44***	.33***	.46***	.34***	.33***

5.2.2 Interesse und Desinteresse an den Lerninhalten

Erstaunlicherweise ist das Interesse am Unterricht und an den Lerninhalten bei den Lernenden insgesamt eher mässig. Jedenfalls weist die Skala "Stoffliches Desinteresse" einen Mittelwert von $M=2.42$ ($SD=.62$) 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 tatsächliche Interesse der Jugendlichen offenbar verhalten. Dieser Befund könnte darauf verweisen, dass die Schülerinnen und Schüler trotz ihrer fachlichen Lernbereitschaft offenbar oft Inhalte vorgesetzt bekommen, die sie nur mässig zu begeistern vermögen.

Als erfreulich kann jedoch die Tatsache bezeichnet werden, dass das stoffliche Desinteresse in den vergangenen drei Jahren abgenommen hat. Die Jugendlichen geben etwas öfter an, dass sie der Unterrichtsstoff meistens sehr interessiert; umgekehrt langweilen sie sich weniger häufig. Überdies sind sie weniger stark der Ansicht, dass der Unterrichtsstoff später doch nicht brauchbar sei (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24. Stoffliches Desinteresse
Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.

2001: 953<N<955; 2004: 1238<N<1243		2001		2004		
Nr.	Item	M	SD	M	SD	p
8	Ich langweile mich oft im Unterricht.	2.12	.82	2.28	.82	***
4	Das meiste, was ich im Unterricht lerne, kann ich später doch nicht gebrauchen.	2.28	.84	2.38	.86	**
5	Der Unterrichtsstoff interessiert mich meistens sehr. (-)	2.50	.77	2.39	.83	**
Skala insgesamt		2.30	.61	2.42	.62	***

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .62 (2001); .60 (2004)

(-) Dieses Item ist neg. gepolt. Es wurde hier mit den Originalwerten übernommen; fließt aber in die Berechnung des Mittelwertes in gepolter Weise ein.

Wie zu erwarten, ist das stoffliche Desinteresse fachspezifisch ausgeprägt ($F=2.98$; $p<.01$). Das Desinteresse ist in den Fächern Physik, Chemie und Religionslehre besonders ausgeprägt – umgekehrt interessieren sich die Jugendlichen primär für die Fächer Geschichte, Musik und Kunsterziehung (vgl. Tabelle 25). Besonders augenfällig ist in diesem Zusammenhang das Fach Musik. War das Desinteresse am Fach Musik im Jahr 2001 bei einem Mittelwert von 2.11 noch relativ ausgeprägt, ist die Musik heute unter den drei interessantesten Fächern zu finden ($M=2.55$).

Tabelle 25. Fachspezifisches, stoffliches Desinteresse.

Fach	2001		2004	
	M	SD	M	SD
Geschichte	2.44	.56	2.59	.65
Musik	2.11	.61	2.55	.63
Kunsterziehung	2.23	.54	2.49	.61
Biologie	2.38	.65	2.48	.63
Englisch	2.35	.55	2.43	.57
Mathematik	2.36	.65	2.43	.62
Deutsch	2.40	.60	2.39	.60
Geographie	2.45	.71	2.34	.64
Religionslehre	2.21	.62	2.31	.58
Chemie	2.27	.61	2.30	.66
Physik	2.26	.58	2.28	.63
Gesamt	2.30	.61	2.42	.62

Das Desinteresse ist weder schulartabhängig noch geschlechtsspezifisch. Es lässt sich jedoch belegen, dass das stoffliche Interesse und die Schülerorientierung im Fachunterricht miteinander einher gehen ($r=.41^{***}$). Ebenso korrespondiert das stoffliche Interesse mit dem Schulklima ($r=.29^{***}$).

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.

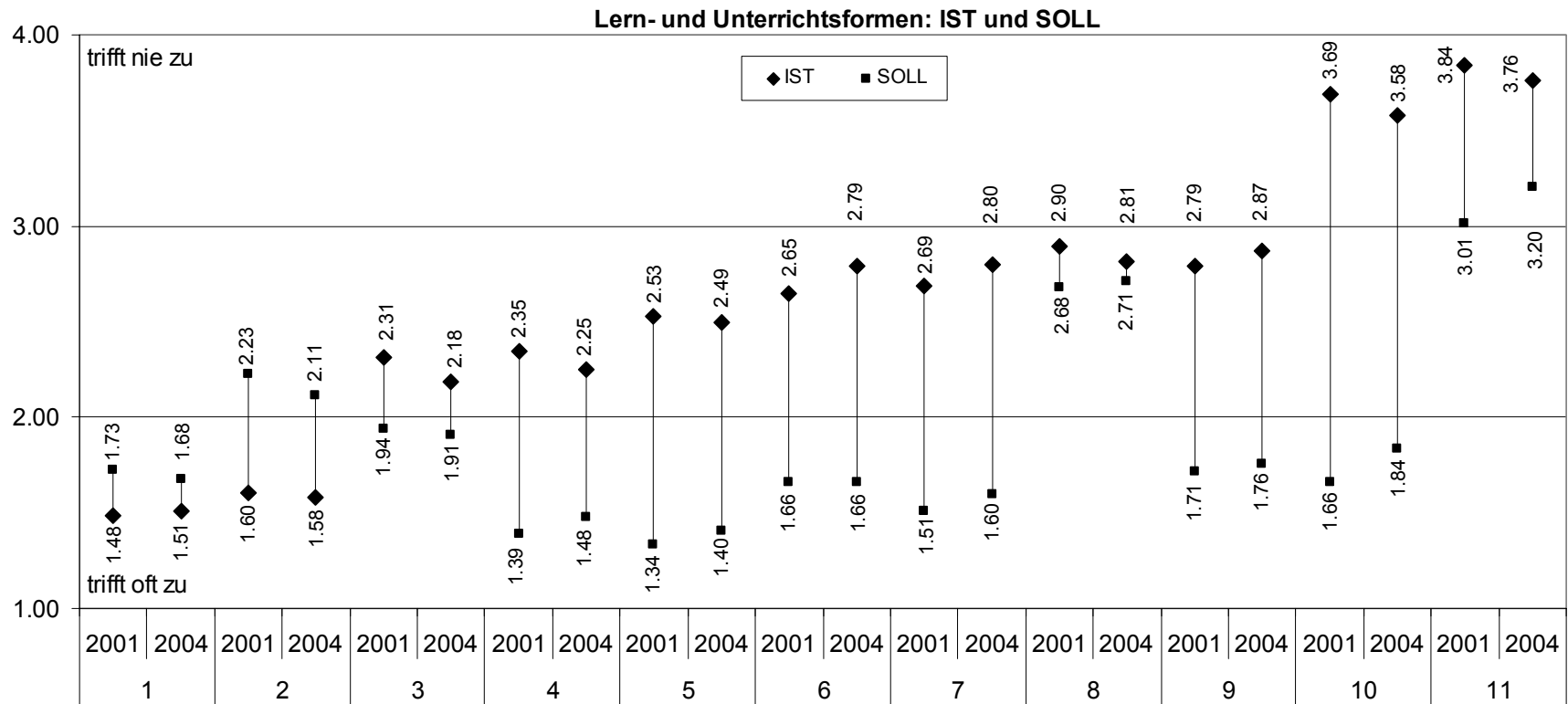
5.3 Unterrichtsbezogene Aussagen

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 aus Sicht der Schülerinnen und Schüler nach wie vor eher etwas zu häufig eingesetzt; alle verbleibenden Unterrichtsformen hingegen zu selten (vgl. Abbildung 11). Bei den zwei eher zu häufig eingesetzten Formen handelt es sich wie bereits 2001 um den fragend-entwickelnden Unterricht sowie um die gleichschrittige Einzelarbeit (alle Schülerinnen und Schüler lösen zur gleichen Zeit die gleichen Aufgaben). Diese beiden Formen gelangen im Unterricht deutlich am häufigsten zur Anwendung ($M=1.51$ bzw. 1.58), was wohl zu einer Sättigung der Schülerinnen und Schüler führt. Speziell zum fragend-entwickelnden Unterricht muss aber festgehalten werden, dass er bei den Jugendlichen trotzdem relativ beliebt ist ($M=1.68$); weniger beliebt ist dagegen die gleichschrittige Einzelarbeit ($M=2.11$). Das beste Mass aus Sicht der Lernenden treffen die Lehrpersonen auch heute noch beim Einsatz von differenzierenden Einzelarbeiten: Diese werden von den Lernenden nur eher selten gewünscht ($M=2.71$) und von den Lehrpersonen relativ selten angeboten ($M=2.81$). Die grösste Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit zeigt sich bei der Arbeit mit dem Computer. Hier wäre der Wunsch der Schülerinnen und Schüler relativ gross ($M=1.84$), in Wirklichkeit werden Computer hingegen eher selten eingesetzt ($M=3.58$). Überhaupt sind die Diskrepanzen zwischen den Wünschen der Jugendlichen und der tatsächlichen Unterrichtsgestaltung in den meisten Bereichen relativ gross. Insgesamt fällt aber auf, dass die Schülerinnen und Schüler heute eher einen Unterricht erleben, der ihren Bedürfnissen entspricht (die IST-SOLL-Diskrepanzen wurden kleiner), obschon sich auch bei der zweiten Erhebungswelle alle IST- und SOLL-Werte höchst signifikant voneinander unterscheiden.

Am wenigsten beliebt ist gemeinsamer Unterricht mit Schülerinnen und Schülern anderer Klassenstufen. Besonders beliebt wäre hingegen ein von der Lehrperson gestalteter, abwechslungsreicher Unterricht mit Bildern, Filmen, Karten (usw.).



- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 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 | <ul style="list-style-type: none"> 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 11. Lern- und Unterrichtsformen aus Sicht der Lernenden - Anspruch und Realität.

5.3.2 Öffnung des Unterrichts

Aus sechs Items zu den Unterrichtsformen lässt sich eine konsistente Skala bilden; und zwar sowohl zur effektiven Verbreitung dieser sechs Formen (vgl. Tabelle 26) als auch zur gewünschten Häufigkeit dieser Formen (vgl. Tabelle 27). Diese Skala wird als "Öffnung des Unterrichts" bzw. "Erwünschte Öffnung des Unterrichts" bezeichnet, weil die stark lehrpersonenzentrierten oder "gleichschrittigen" Formen fehlen.

Die Dichte von Gruppenarbeiten hat aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler in den letzten Jahren etwas abgenommen; auch Videos und Filme werden weniger im Unterricht angeschaut. Hingegen arbeiten die Schülerinnen und Schüler etwas mehr am Computer. Trotz dieser Steigerung bei der Arbeit am Computer findet diese auch im Jahr 2004 eher selten statt (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26. *Öffnung des Unterrichts (IST)*
Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.

2001: 944<N<948; 2004: 1210<N<1232		2001		2004		
Nr.	Item	M	SD	M	SD	p
21	Der Lehrer und die Klasse diskutieren gemeinsam.	2.35	.97	2.25	.95	*
22	Die Schüler bearbeiten in Gruppen Aufgaben.	2.65	.93	2.79	.86	***
25	Die Schüler führen selbst Untersuchungen/Experimente durch.	2.79	1.03	2.87	1.00	n.s.
27	Die Schüler sehen sich Filme und Videos an.	2.69	.96	2.80	.95	**
28	Die Schüler arbeiten mit dem Computer.	3.69	.62	3.58	.73	***
29	Der Lehrer gestaltet den Unterricht mit Bildern, Filmen, Karten, ... abwechslungsreich.	2.53	.96	2.49	.93	n.s.
Skala insgesamt		2.78	.52	2.79	.55	n.s.

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .57 (2001); .64 (2004)

Die tatsächliche Öffnung des Unterrichts ist umso grösser, je eher sich die Jugendlichen im Bereich der Arbeitstechnik gefördert fühlen ($r=.40^{***}$), je grösser die Schülerorientierung im Fachunterricht ($r=.35^{***}$) und je ausgeprägter die Schülermitwirkung ist ($r=.36^{***}$).

Der Wunsch nach einer Öffnung des Unterrichts ist bei den Betroffenen nach wie vor relativ gross, obschon dieser Wunsch im Vergleich zur letzten Erhebung nicht mehr ganz so entschieden vorgetragen wird. Am stärksten rückläufig war der Wunsch nach der Arbeit mit dem Computer (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27. Öffnung des Unterrichts (SOLL)
Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.

2001: 928<N<940; 2004: 1197<N<1214		2001		2004		
Nr.	Item	M	SD	M	SD	p
21	Der Lehrer und die Klasse diskutieren gemeinsam.	1.39	.62	1.48	.68	**
22	Die Schüler bearbeiten in Gruppen Aufgaben.	1.66	.75	1.66	.77	n.s.
25	Die Schüler führen selbst Untersuchungen/Experimente durch.	1.71	.90	1.76	.93	n.s.
27	Die Schüler sehen sich Filme und Videos an.	1.51	.69	1.60	.78	**
28	Die Schüler arbeiten mit dem Computer.	1.66	.84	1.84	.91	***
29	Der Lehrer gestaltet den Unterricht mit Bildern, Filmen, Karten, ...abwechslungsreich.	1.34	.54	1.40	.60	**
Skala insgesamt		1.54	.41	1.63	.47	***

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .54 (2001); .61 (2004)

Differenziertere Analysen führten zur Erkenntnis, dass die Öffnung des Unterrichts fachspezifisch erfolgt ($F=6.35$; $df=10$; $p<.001$). Auch der Wunsch nach einer Öffnung des Unterrichts erweist sich als fachspezifisch ($F=4.95$; $df=10$; $p<.001$). Als besonders offen wurden im Jahr 2004 die Fächer Physik, Religionslehre und Geschichte erlebt – die geringste Öffnung wiesen die Fächer Mathematik, Geografie und Deutsch auf. Augenfällig ist auch, dass sich die Physik im Vergleich der beiden Messzeitpunkte um einen deutlich offeneren Unterricht bemüht. Am grössten ist das Bedürfnis nach einer Öffnung des Unterrichts im Bereich der Kunsterziehung (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28. Fächerspezifische Öffnung des Unterrichts (IST und SOLL) im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte.

	2001		2004	
	IST	SOLL	IST	SOLL
Mathematik	2.95	1.69	3.00	1.84
Deutsch	2.81	1.63	2.86	1.61
Musik	2.84	1.67	2.85	1.62
Kunsterziehung	2.92	1.67	2.79	1.53
Geschichte	2.68	1.51	2.66	1.62
Geographie	2.77	1.59	2.90	1.76
Chemie	2.76	1.47	2.82	1.66
Physik	2.81	1.49	2.58	1.56
Biologie	2.56	1.42	2.74	1.56
Englisch	2.80	1.52	2.81	1.57
Religionslehre	2.64	1.48	2.60	1.57

Insgesamt würden sich die Schülerinnen und Schüler einen deutlich offeneren Unterricht wünschen als jenen, den sie tatsächlich erleben. Da der Wunsch nach einem offenen Unterricht nicht mehr ganz so dezidiert vorgetragen wird wie noch vor zwei Jahren, wurde die IST-SOLL-Diskrepanz in den letzten drei Jahren etwas kleiner (vgl. Abbildung 12).

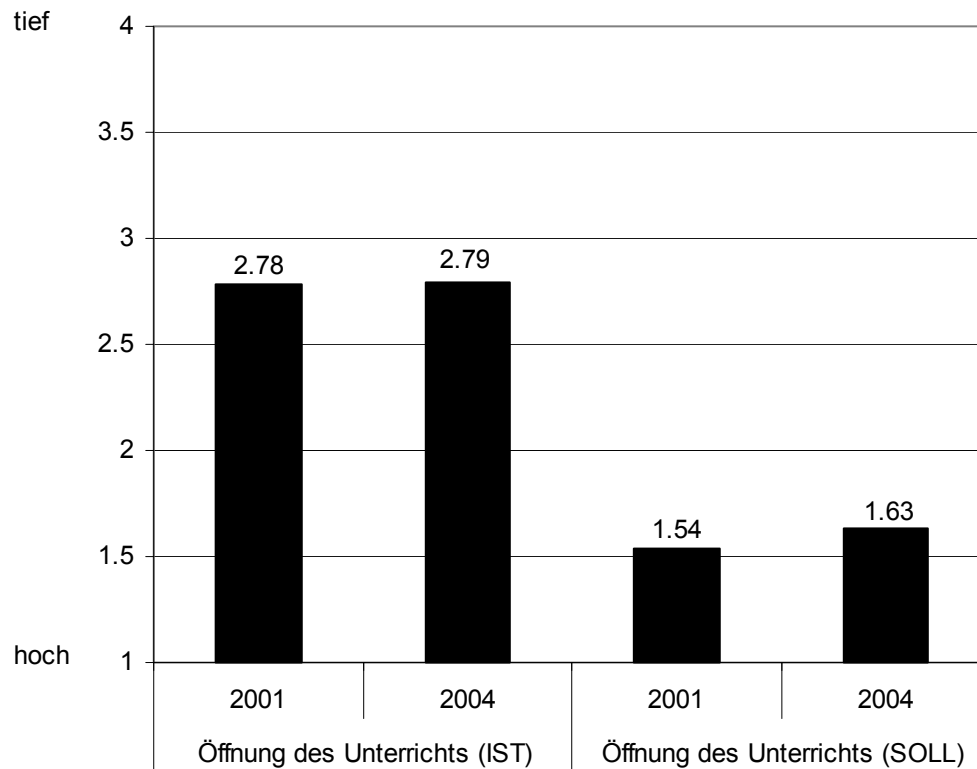


Abbildung 12. Öffnung des Unterrichts in den Jahren 2001 und 2004 (IST und SOLL) im Vergleich.

Offenbar ist die Öffnung des Unterrichts in der Regelschule ($M=2.68$) weiter fortgeschritten als am Gymnasium ($M=2.91$; $t=7.76$; $df=1232$; $p<.001$). Auch die Wünsche der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich bezüglich der Öffnung des Unterrichts schulartspezifisch: Die Regelschüler wünschen sich den offeneren Unterricht als Gymnasiasten (Regelschule: $M=1.56$; Gymnasium $M=1.70$; $t=5.38$; $df=1235$; $p<.001$).

5.3.3 Schülerorientierung im Fachunterricht

Als "Schülerorientierung im Fachunterricht" wird hier ein Set von Items bezeichnet, das sich auf den Einbezug der Lernenden in den Unterricht sowie eine transparente, faire Beurteilung bezieht (vgl.

Tabelle 29). Bei einem Mittelwert von $M=2.16$ ($SD=.51$) kann von einer gegenüber 2001 erhöhten Schülerorientierung im Fachunterricht ausgegangen werden. Insbesondere die Erwähnung der Zielstellungen in den Lehrplänen gelingt den Lehrpersonen heute offenbar besser. Daneben werden die Jugendlichen aber auch stärker in die Unterrichtsplanung

einbezogen – sie dürfen ihre Meinungen eher einbringen als vor drei Jahren. Überdies akzeptieren die Jugendlichen heute ihre Leistungsbewertungen besser als früher (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29. *Skala "Schülerorientierung im Fachunterricht"*
Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.

2001: 946<N<954; 2004: 1239<N<1227		2001		2004		
Nr.	Item	M	SD	M	SD	p
1	Mein Lehrer spricht mit uns oft über die Zielstellungen in den Lehrplänen.	2.62	.81	2.41	.78	***
12	Der Lehrer bezieht Schüler kaum in die Planung des Unterrichts ein. (-)	2.45	.97	2.55	.98	*
13	Meine Meinung über den Unterricht ist nicht unbedingt erwünscht. (-)	2.44	.98	2.56	.97	**
14	Wenn im Unterricht Probleme auftreten, kann ich mich an meinen Lehrer wenden.	1.73	.90	1.70	.88	n.s.
16	Der Lehrer erklärt uns die Kriterien für die Bewertung unserer Leistungen.	1.92	.86	1.93	.86	n.s.
19	Die Bewertung meiner Leistungen finde ich meist gerecht, ich würde mich ebenso einschätzen.	2.11	.74	2.01	.77	**
Skala insgesamt		2.25	.52	2.16	.51	***

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .63 (2001); .62 (2004)

(-) Dieses Item ist neg. gepolt. Es wurde mit den Originalwerten übernommen. Es fließt aber in die Berechnung des Mittelwertes in gepolter Weise ein.

Die Schülerorientierung im Fachunterricht wird von Schülerinnen und Schülern der Regelschule (M=2.12) positiver eingeschätzt als von jenen der Gymnasien (M=2.20; $t=2.64$; $df=1244$; $p<.01$). Hingegen wird die Schülerorientierung nicht geschlechtsspezifisch wahrgenommen.

Die Schülerorientierung ist umso ausgeprägter, je eher die Schülerinnen und Schüler in der Arbeitstechnik gefördert werden ($r=.34^{***}$), je offener unterrichtet wird ($r=.35^{***}$), je angenehmer das Schulklima ist ($r=.42^{***}$) und je intensiver die Jugendlichen an ihrer Schule mitwirken können ($r=.33^{***}$).

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 2.49 am besten aus (vgl.

Tabelle 30). Die vier so erhobenen Noten lassen sich zum Faktor "Schulnoten" bündeln. Insgesamt sind die Schulnoten in diesen drei Jahren weder besser noch schlechter geworden. Einzig die Deutsch-Note wurde etwas schlechter (2001: 2.51; 2004: 2.61).

Tabelle 30. Skala "Schulnoten"
Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.

2001: 939<N<950; 2004: 1221<N<1196		2001		2004		
Item		M	SD	M	SD	p
Mathematik-Note		2.81	1.00	2.83	.94	n.s.
Englisch-Note		2.72	.88	2.72	.98	n.s.
Deutsch-Note		2.51	.77	2.61	.91	**
Fachnote (im Fach, auf welches sich der Fragebogen bezog)		2.51	.89	2.49	1.00	n.s.
Skala insgesamt		2.64	.67	2.67	.70	n.s.

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .74 (2001); .68 (2004)

Wird die Fachnote der einzelnen Fragebögen nach den 11 Fächern aufgeschlüsselt, so ergibt sich

Tabelle 31. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass die Mittelwerte jeweils auf den Angaben von nur ca. 100 Schülerinnen und Schülern basieren. Mit der gebotenen Vorsicht können in der Erhebung 2004 die Fächer Chemie, Physik und Geografie als jene Fächer mit den besten Noten ausgemacht werden. In Mathematik, Musik und Englisch fallen die Noten dagegen am schlechtesten aus.

In den Fächern Deutsch, Kunsterziehung, Chemie, Musik, Physik und Religionslehre unterscheiden sich die Noten der Jahre 2001 und 2004 signifikant. Ein einheitlicher Trend lässt sich zwar nicht ausmachen, es fällt aber auf, dass die beiden naturwissenschaftlichen Fächer Chemie und Physik in der jüngsten Befragung deutlich bessere Zensuren dokumentieren, während musische Fächer (Musik, Kunsterziehung) schlechtere Zensuren ergaben.

Die Skala "Schulnoten" unterscheidet sich zwischen Schülerinnen und Schülern. Mädchen haben mit 2.55 die besseren Zensuren als Knaben mit 2.80 ($t=6.53$; $df=1225$; $p<.001$). Ausserdem fallen die Zensuren am Gymnasium besser aus ($M=2.53$) als an der Regelschule ($M=2.79$; $t=6.71$; $df=1226$; $p<.001$). Diese beiden Unterschiede liessen sich bereits bei der letzten Erhebung festmachen.

Tabelle 31. Fachnoten.

	2001		2004	
	M	SD	M	SD
2001: 64<N<176 2004: 86<N<121				
Mathematik	2.81	1.00	2.83	.94
Musik	2.30	.79	2.72	1.01
Englisch	2.72	.88	2.72	.98
Deutsch	2.51	.77	2.61	.91
Biologie	2.49	.90	2.55	.89
Religionslehre	2.11	.85	2.55	1.05
Kunsterziehung	2.08	.75	2.44	1.22
Geschichte	2.53	.76	2.42	.85
Geographie	2.49	.99	2.27	1.12
Physik	2.79	.89	2.15	.80
Chemie	2.58	.85	2.14	1.00

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 auszeichnet.

Das Klassenklima verblieb seit 2001 insgesamt auf unverändert positivem Niveau. Einzig ein Item, wonach sich die meisten Jugendlichen in der Klasse untereinander gut verstehen, wurde 2004 positiver beantwortet (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32. Skala "Klassenklima"
Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.

2001: 946<N<954; 2004: 1239<N<1227		2001		2004		p
Nr.	Item	M	SD	M	SD	
66	Die meisten Schüler in unserer Klasse verstehen sich richtig gut untereinander.	1.89	.82	1.81	.80	*
67	Ich werde von meinen Mitschülern anerkannt.	1.60	.68	1.62	.68	n.s.
68	In unserer Klasse sieht jeder im anderen den Konkurrenten. (-)	3.07	.84	3.12	.85	n.s.
Skala insgesamt		1.81	.60	1.77	.57	n.s.

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .63 (2001); .56 (2004)

(-) Dieses Item ist neg. gepolt. Es wurde mit den Originalwerten übernommen. Es fließt aber in die Berechnung des Mittelwertes in gepolter Weise ein.

Das Klassenklima wird von Schülerinnen und Schülern am Gymnasium ($M=1.73$) positiver beschrieben als an Regelschulen ($M=1.81$; $t=2.62$; $df=1241$; $p<.01$).

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 ($r=.52^{***}$).

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 33).

Tabelle 33. *Skala "Schulklima"*
Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.

2001: 939<N<954; 2004: 1238<N<1231		2001		2004		
Nr.	Item	M	SD	M	SD	p
65	Mit den Bedingungen an meiner Schule bin ich zufrieden.	2.39	.85	2.27	.89	**
63	An meiner Schule gibt es nach dem Unterricht interessante Angebote.	2.88	1.00	2.29	1.02	***
64	Die Lehrer an meiner Schule kommen gut miteinander aus	1.87	.68	1.73	.68	***
37	Die Lehrer meiner Schule sind auf der Höhe der Zeit.	2.57	.78	2.43	.79	***
36	Viele Lehrer beteiligen sich aktiv an Vorhaben bzw. Veränderungen innerhalb der Schule.	2.43	.80	2.33	.80	**
32	Die meisten Lehrer meiner Schule üben Druck auf die Schüler aus. (-)	2.31	.75	2.35	.75	n.s.
Skala insgesamt		2.47	.50	2.28	.50	***

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .67 (2001); .66 (2004)

(-) Dieses Item ist neg. gepolt. Es wurde mit den Originalwerten übernommen. Es fliesst aber in die Berechnung des Mittelwertes in gepolter Weise ein.

Erfreulicherweise darf hier berichtet werden, dass sich das Schulklima seit 2001 höchst signifikant verbessert hat. Die Jugendlichen sind heute v.a. deutlich zufriedener mit den interessanten Angeboten ihrer Schule nach dem Unterricht. Aber auch die Partizipation der Lehrkräfte an der Schule wird von den Schülerinnen und Schülern positiver eingeschätzt – überhaupt sind die Jugendlichen mit ihren Lehrkräften und den Bedingungen an ihrer Schule heute zufriedener!

Das Schulklima wird (ganz im Gegensatz zum Klassenklima) an Regelschulen ($M=2.25$) positiver beschrieben als an Gymnasien ($M=2.33$; $t=2.80$; $df=1241$; $p<.01$). Ein angenehmes Schulklima geht einher mit einer starken Förderung der Sozialkompetenz ($r=.34^{***}$), der Selbstkompetenz ($r=.33^{***}$), der spezifischen Sachkompetenzen ($r=.34^{***}$) und der Schülerorientierung im Fachunterricht ($r=.42^{***}$).

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 34).

Tabelle 34. *Schülermitwirkung (IST)*
Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.

2001: 945<N<951; 2004: 1237<N<1220		2001		2004		
Nr.	Item	M	SD	M	SD	p
55	Ich kann in meiner Schule aktiv mitwirken bei...					
	der Raumgestaltung.	2.62	.98	2.61	.99	n.s.
56	der Schulhofgestaltung.	3.17	.87	3.26	.84	*
57	der Auswahl von Unterrichtsthemen.	3.35	.72	3.40	.74	n.s.
59	der Vorbereitung von Projekttagen.	2.31	.95	2.31	.92	n.s.
60	der Gestaltung von Schulfesten.	2.24	.97	2.43	1.00	***
61	Unsere Schülervvertretung bestimmt das Leben an der Schule mit.	2.36	.75	2.28	.78	*
31	Die Lehrer an meiner Schule sind Partner der Schüler.	2.62	.72	2.60	.76	n.s.
Skala insgesamt		2.67	.49	2.69	.51	n.s.

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)
Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .66 (2001); .66 (2004)

Die Schülermitwirkung stagniert seit 2001. Bei der Mitgestaltung von Schulfesten und des Schulhofes ist gar ein Negativtrend auszumachen. Dafür bestimmen heute die Schülervertretungen das Schulleben etwas aktiver mit als früher.

Die Schülermitwirkung ist umso grösser, je dezidierter die spezifischen Sachkompetenzen (musische, handwerkliche Fertigkeiten, Umwelterziehung, Medien) gefördert werden ($r=.46^{***}$) und je offener der Unterricht erlebt wird ($r=.36^{***}$).

Die Schülermitwirkung wird heute von den Schülerinnen Schülern bezüglich der Auswahl von Unterrichtsthemen und der Vorbereitung von Projekttagen nicht mehr so entschieden eingefordert wie noch vor drei Jahren. Bei den anderen Items der Schülermitwirkungsskala (SOLL) liessen sich keine Abweichungen zu den früheren Messungen feststellen (vgl. Tabelle 35).

Auf diesem Hintergrund hat das Bedürfnis nach Schülermitwirkung insgesamt eher abgenommen, während die effektive Schülermitwirkung stagnierte. Damit verkleinerte sich die IST-SOLL-Diskrepanz ganz leicht. Wie Abbildung 13 belegt, ist eine solche Diskrepanz aber nach wie vor augenfällig.

Die tatsächliche Schülermitwirkung ist an den Regelschulen ($M=2.61$) ausgeprägter als an Gymnasien ($M=2.77$; $t=5.71$; $df=1241$; $p<.001$). Ausserdem erleben Mädchen ($M=2.65$) ausgeprägtere Mitwirkungsmöglichkeiten als Jungen ($M=2.74$; $t=3.10$; $df=1233$; $p<.01$); sie haben auch das intensivere Bedürfnis nach Mitgestaltung (Mädchen: $M=1.69$; Jungen: $M=1.77$; $t=2.35$; $df=1155$; $p<.05$).

Tabelle 35. Schülermitwirkung (SOLL)
Fragebogennummer, Einzelitems Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz der Stichproben 2001 und 2004 im Vergleich.

2001: 927<N<937; 2004: 1188<N<1217		2001		2004		p
Nr.	Item	M	SD	M	SD	
55	Ich möchte in meiner Schule aktiv mitwirken können bei...					
	der Raumgestaltung.	1.69	.87	1.66	.82	n.s.
56	der Schulhofgestaltung.	1.95	.92	2.01	.95	n.s.
57	der Auswahl von Unterrichtsthemen.	1.56	.67	1.68	.75	***
59	der Vorbereitung von Projekttagen.	1.41	.62	1.51	.68	**
60	der Gestaltung von Schulfesten.	1.70	.85	1.75	.87	n.s.
Skala insgesamt		1.66	.52	1.73	.58	**

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

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .66 (2001); .74 (2004)

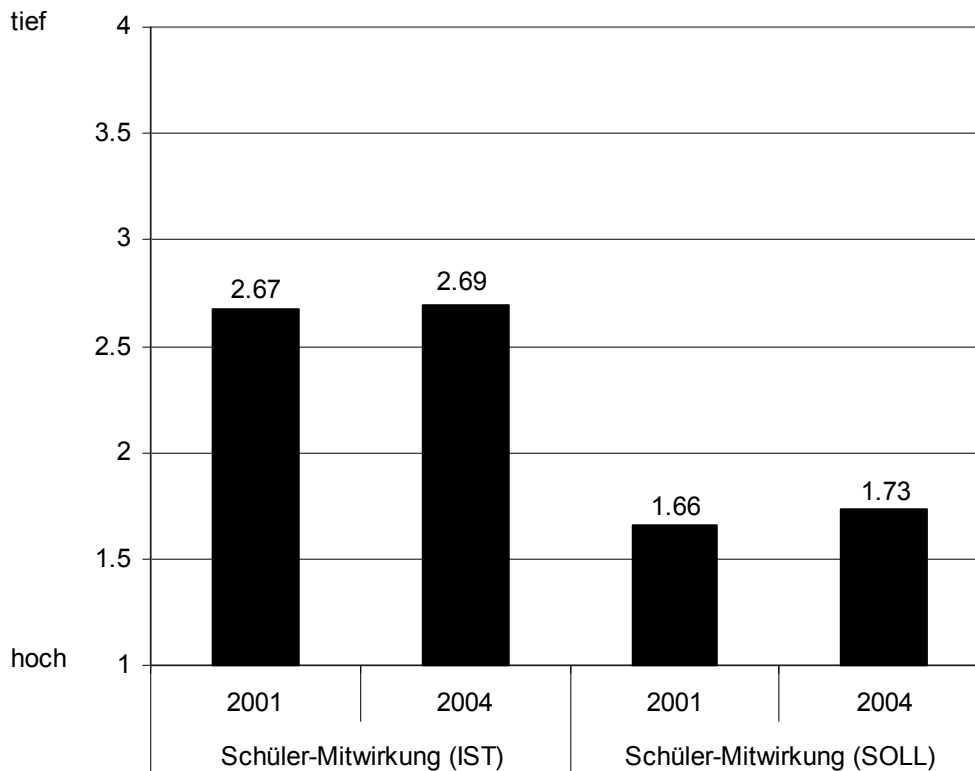


Abbildung 13. Schülermitwirkung: IST und SOLL im Vergleich (2001 und 2004).

5.5 Bezug zur Befragung der Lehrpersonen 2003

Bezüge zwischen der Lehrer- und Schülerbefragung lassen sich nur indirekt herstellen. Deshalb wurde der Zwischenbericht 4 (Lehrpersonen) auf Parallelen und Unterschiede zum vorliegenden Zwischenbericht 5 (Schlussbericht) 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 Lehrpersonendaten zu gewähren.

Folgende Aspekte sind beim Vergleich der Ergebnisse aufgefallen, weil sie bei Lehrpersonen und Schülern sehr *ähnlich* liegen (Mittelwertabweichung nicht grösser als ca. 0.30):

- Lehrpersonen (M=2.13) und Schüler (M=2.20) finden etwa gleichermassen, die Leistungsfeststellung über Klassenarbeiten sei am objektivsten.
- Lehrpersonen hospitieren nicht so häufig gegenseitig im Unterricht: Sie selber gaben bezüglich dieser Frage einen Mittelwert von 3.23 an, die Schülerinnen und Schüler meldeten einen Mittelwert von 3.44.
- Mit den Bedingungen an der eigenen Schule sind sowohl Lehrpersonen (M=2.01) als auch Schülerinnen und Schüler (M=2.27) ziemlich zufrieden.

- Bezüglich der Anforderungen des Lehrplans finden sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler, dass diese recht realistisch seien (Lehrpersonen: $M=1.97$; Schüler: $M=2.02$).
- Das Verhältnis unter den Lehrpersonen, das von diesen selber als positiv beschrieben wird ($M=1.43$ bezogen auf sich selber und andere Lehrpersonen bzw. $M=1.71$ bezogen auf andere Lehrpersonen untereinander), wird von den Schülerinnen und Schülern ebenfalls positiv wahrgenommen ($M=1.73$).
- Die lebenspraktische Bedeutung (bzw. Zukunftsbedeutung) der Lehrplaninhalte wurde bei Lehrpersonen und Schülern sprachlich etwas unterschiedlich erfragt. Bei den Lehrpersonen hiess das Item: "Die Lehrplaninhalte sind nur von geringer lebenspraktischer Bedeutung" ($M=2.13$). Bei den Schülern lautete es: "Das meiste, was ich im Unterricht lerne, kann ich später doch nicht gebrauchen" ($M=2.38$). Wird trotz sprachlicher Unterschiede eine inhaltliche Äquivalenz dieser beiden Items unterstellt, so ist interessant, dass die Lehrpersonen stärker als die Jugendlichen betonen, Lehrplaninhalte hätten nur eine mässige lebenspraktische Bedeutung (bzw. Zukunftsbedeutung).

Neben diesen Aspekten, die bei Lehrpersonen und Jugendlichen relativ ähnlich ausfallen, konnten aber auch Divergenzen im Antwortverhalten dieser beiden Befragungsgruppen festgestellt werden (Mittelwertabweichungen von mehr als ca. 0.30):

- Bezüglich fächerübergreifendem Lernen sagten die Schülerinnen und Schüler aus, sie würden zwar gelegentlich Wissen aus anderen Fächern verwenden ($M=2.35$), aber nur ab und zu in verschiedenen Fächern koordiniert am gleichen Thema arbeiten ($M=2.54$). Der Skalenmittelwert zum fächerübergreifenden Lehren und Lernen bei den Lehrpersonen fällt etwas höher aus ($M=2.05$).
- Die Lehrpersonen ($M=1.85$) finden ausserdem stärker als die Lernenden ($M=2.33$), dass sich viele Lehrpersonen aktiv an Vorhaben bzw. Veränderungen innerhalb der Schule beteiligen würden.
- Während die Jugendlichen bei der Frage nach der Partnerschaft zwischen Lehrpersonen und Schülern nur einen Wert in der Mitte der Antwortskala erreichen ($M=2.60$), empfinden sich die Lehrpersonen deutlich als Partner der Schüler ($M=1.52$). Beim Vergleich dieser beiden Einzelitems klaffen also die Wahrnehmungen von Lehrpersonen und Jugendlichen 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 ($M=1.70$).
- Die Lehrpersonen finden, die neuen Lehrpläne nähmen ziemlich angemessen Bezug auf die Ausbildung der Sozial- und Selbstkompetenz ($M=2.00$), die Schülerinnen und Schüler äusserten dagegen die Ansicht, im Bereich der Sozial- und insbesondere im Bereich der Selbstkompetenz könnten sie sich eine intensivere Förderung vorstellen (die SOLL-Werte lagen in diesen Bereichen deutlich höher als die IST-Werte).

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

6 Diskussion

Auf eine Zusammenfassung der Ergebnisse wird an dieser Stelle verzichtet, zumal diese in Kapitel 1.2 nachgeschlagen werden kann. Vielmehr soll hier in Kürze eine Bewertung der Ergebnisse sowie ein Rückblick auf die Gesamt-Evaluation vorgenommen werden.

6.1 Bewertung der Ergebnisse

Evaluation impliziert 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.

Die Bewertung der Ergebnisse fällt insofern positiv aus, als fast alle Veränderungen im erwünschten Sinne erfolgten. Damit haben sich die jahrelangen Anstrengungen des Thillm, der Schulleitungen und der Lehrpersonen bezahlt gemacht. Die intendierten (Bildungs-) Wirkungen des neuen Lehrplans kommen offenbar bei den Jugendlichen an – und zwar im Verlaufe der Zeit immer besser. Es scheint, als würden die Lehrpersonen ihre neue Aufgabe immer professioneller übernehmen. Der neue Thüringer Lehrplan hat hier offenbar einen positiven Impuls geliefert. Die im Jahr 2004 bei den Schülerinnen und Schülern positiver ausgefallenen Ergebnisse können aber auch dahingehend interpretiert werden, dass umfassende Schulreformen einige Jahre Zeit brauchen, bevor sie die Schülerinnen und Schüler flächendeckend erreichen.

Die Tatsache, dass sich verschiedene Dimensionen gleichzeitig verbesserten, unterstützt die in Kp. 3.1. vorgetragene theoretische Konzeption, wonach sich verschiedene Dimensionen von Schule in einer Wechselwirkung miteinander befinden und schliesslich die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen beeinflussen. Auch die vielfältigen Korrelationen zwischen den erhobenen Skalen weisen in die gleiche Richtung.

Gemäss unseren Daten wurde der Unterricht in Thüringen mit dem neuen Lehrplan vielfältiger, ganzheitlicher und insgesamt schülergerechter. Aber auch die Schülerinnen und Schüler haben sich immer besser an die aktuelle Situation angepasst und ihre Wünsche entsprechend neu gewichtet und artikuliert. Damit kann von einer deutlich grösseren Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule ausgegangen werden, was wiederum auf die Leistungsbereitschaft und die Leistungen zurückwirken dürfte. Die Tatsache, dass Fachwissen und Rechtschreibkenntnisse nach wie vor im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, deutet darauf hin, dass die grössere Schülerzufriedenheit nicht mit einer geringeren Fachorientierung oder geringeren Leistungsanforderungen erkauft wurden.

Die positiven Ergebnisse dieser Evaluation sollen nicht zu einem Stillstand in den Thüringer Schulen verleiten. Zum einen sei daran erinnert, dass die Lehrpersonenbefragung 2003 durchaus auch Mängel bzw. negative Tendenzen aufzeigte, zum anderen liessen sich auch einige der (bereits wirklich guten) Werte der Schülerbefragung weiter optimieren. Einerseits wäre hier eine ausgeglichene Gewichtung der verschiedenen Kompetenzbereiche zu erwähnen (Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz), andererseits würden sich die Lernenden nach wie vor einen bedeutend offeneren Unterricht wünschen als sie ihn heute erleben (zumal

die Öffnung des Unterrichts in den letzten drei Jahren stagnierte). So könnte etwa eine weitere Abkehr vom fragend-entwickelnden Unterricht hin zu mehr selbstverantworteter Schülertätigkeit ein Ziel für die nächsten Jahre darstellen. Ein weiteres Ziel könnte in der stärkeren Integration des Computers in den Unterricht liegen. Diese beiden Massnahmen würden zu einer weiteren Öffnung des Unterrichts beitragen.

In Anbetracht der Tatsache, dass Lehrpläne keine unbeschränkte Lebensdauer haben und sich die Welt immer schneller verändert, gilt es ausserdem bereits heute erste Gedanken über eine Aktualisierung oder eine neue Auflage des Lehrplans anzustellen.

6.2 Fazit der gesamten Evaluation

Als allgemeines Ziel der wissenschaftlichen Evaluation 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. Als zentrale Akteure wurden die Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler definiert, weshalb diese im Mittelpunkt der Fragebogenerhebungen standen. Bei beiden Akteuren war eine Eingangserhebung sowie Zweitbefragung nach drei Jahren vorgesehen. Da die Lehrkräfte die Auswirkungen des neuen Lehrplans vor den Schülerinnen und Schüler zu spüren bekamen, wurden sie ein Jahr vor den Lernenden befragt (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36. Befragungszeitpunkte der beiden Teilstichproben.

	Jahr	2000	2001	2002	2003	2004
Lehrpersonen		X			X	
Schülerinnen und Schüler			X			X

Bei den Lehrpersonen fiel die erste Erhebung grundsätzlich positiv aus. Diese Fragebogenuntersuchung ergab u.a., dass ...

- 86% den Lehrplan gut bis sehr gut kannten
- sie den neuen Lehrplan insgesamt als praktikabel und vom Anforderungsniveau her angemessen betrachteten
- das fächerübergreifende Lernen deutlich besser akzeptiert wurde als das stufenübergreifende Lernen, welches auf geringere Akzeptanz stiess
- Lehrkräfte ihr Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern als befriedigend bis sehr befriedigend wahrnahmen
- die Werte punkto Schulleitung, Schulklima und Organisationsentwicklung ausnehmend positiv ausfielen, bezogen auf die Kommunikation und Kooperation moderat positiv
- sich Grundschulen besonders leicht mit den neuen Lehrplänen arrangieren konnten
- mittelgrosse Schulen mit 300-500 Schülerinnen und Schülern mehr Schwierigkeiten mit den neuen Lehrplänen aufwiesen als kleinere und grössere Schulen
- Junglehrpersonen mehr Mühe mit dem neuen Lehrplan bekundeten als erfahrene Lehrkräfte.

Die zweite Fragebogenerhebung (2003) verwies dann allerdings auf eine gewisse Ernüchterung bei den Lehrkräften: Die meisten erhobenen Skalen erfuhren eine messbare Veränderung in der unerwünschten Richtung. Diese Veränderungen waren zwar alles andere als erdrutschartig, doch waren sie in fast allen erhobenen Bereichen auszumachen. Nicht verändert hatte sich einzig das Schulklima, welches nach wie vor als hervorragend bezeichnet werden konnte. Im Detail ergab die zweite Befragung der Lehrpersonen, dass ...

- besonders das fächerübergreifende Lernen und die Praktikabilität des Lehrplans kritischer eingeschätzt wurden, namentlich in den Grundschulen
- die Burnout-Rate unter den Lehrkräften leicht zugenommen hatte, v.a. an den mittel-grossen Schulen
- mehr als 90% der befragten Lehrpersonen aufgrund des neuen Lehrplans Veränderungen in ihrem Lehrerhandeln vorgenommen hatten (z.B. indem die Zielstellungen in den Bereichen "Sozial- und Selbstkompetenz" sowie "Methodenkompetenz" dem neuen Lehrplan angepasst wurden)
- der Lehrplan nach wie vor weitgehend akzeptiert wurde, in seinem Anforderungsniveau als angemessen und als recht praktikabel eingeschätzt wurde
- die Schulleitungen nach wie vor recht breit akzeptiert und geschätzt waren und die Organisationsentwicklung an den Schulen breit vorangetrieben wurde.

Im Weiteren konnten verschiedene Ergebnisse der ersten Lehrpersonenbefragung repliziert werden, so z.B. die Tatsache, dass kleinere Schulen gemäss Angaben der Lehrpersonen besser abschneiden als grössere Schulen. Solche Replikationen bisheriger Ergebnisse deuten auf die Robustheit der Erhebungsinstrumente und des Erhebungsdesigns hin.

Erfreulicher war dann das Bild bei den Schülerinnen und Schülern. Hier konnte in verschiedenen Bereichen eine Verbesserung ausgemacht werden. Schon die erste Erhebung 2001 verwies auf eine insgesamt zufriedene, lernbereite und neugierige Schülerschaft. Ausgewählte Ergebnisse wiesen darauf hin, dass ...

- 86% der Lernenden wahr nahmen, dass sie in der Schule im Bereich verschiedenster Kompetenzen gefördert werden; dennoch wünschten sie sich eine noch intensivere Förderung
- 61% der Lernenden ihren Unterricht eher positiv einschätzten
- Thüringer Kinder und Jugendliche im Bereich der Sachkompetenz deutlich am stärksten gefördert wurden; auch die Förderung im Bereich der Sozialkompetenz war ausgeprägt; etwas weniger Förderung verspürten sie im Bereich der Selbstkompetenz und am wenigsten wurden sie bezogen auf musisch-handwerkliche und ökologische Fähigkeiten gefördert
- sich trotz intensiver Förderung bei den Lernenden ein mittleres Ausmass an Desinteresse ausmachen liess, v.a. bezogen auf die Naturwissenschaften
- von den Unterrichtsformen her der fragend-entwickelnde Unterricht recht verbreitet war – was durchaus auch im Sinne der Schülerinnen und Schüler war

- das Klassenklima von den Lernenden recht positiv wahrgenommen wurde; insgesamt wurde es positiver beschrieben als das Schulklima.
- Mitwirkungsmöglichkeiten nur teilweise vorhanden waren.

Die zweite Befragung bei den Thüringer Schülerinnen und Schülern führte zu folgenden zwei grundlegenden Erkenntnissen: Die Schülerinnen und Schüler erleben die Thüringer Lehrpläne heute positiver als noch vor drei Jahren; ausserdem sind die IST-SOLL-Diskrepanzen bei den Lernenden merklich kleiner geworden, d.h. die Schule hat sich den Wünschen der Jugendlichen angepasst *und* die Wünsche der Jugendlichen haben sich der Schulrealität angenähert. Im Detail ...

- verbesserte sich das Interesse der Lernenden am Schulstoff, das Schulklima, die Schülerorientierung des Unterrichts, die Bedeutung der Sozialkompetenz sowie die Arbeitstechnik im Fachunterricht
- ist der Wunsch nach Mitwirkung bei der Unterrichtsgestaltung und der Wunsch nach einer Öffnung des Unterrichts deutlich kleiner geworden
- blieben die Schulnoten der Lernenden über die untersuchten drei Jahre hinweg insgesamt konstant – einzig die Deutschnote wurde etwas schlechter
- stehen Fachwissen, Rechtschreibkenntnisse und Disziplin aus Sicht der Lernenden nach wie vor im Mittelpunkt des Unterrichts
- findet offener Unterricht insgesamt etwa in gleichem Ausmass statt wie noch vor drei Jahren. Einzig an den Gymnasien war die Öffnung des Unterrichts einem rückläufigen Trend unterworfen – genauso wie die Partizipationsmöglichkeit, welche an den Gymnasien ebenfalls rückläufig war. Dies waren aber in der Schülerbefragung die einzigen beiden "Rückschritte", die zu verzeichnen waren. Durch diesen Befund wird nochmals unterstrichen, dass die Trends der Schülerergebnisse wirklich erfreulich ausgefallen sind.

In einigen Bereichen deckten sich die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler mit jenen der Lehrkräfte; so etwa bezogen auf den Sinn von Klassenarbeiten, auf die Häufigkeit gegenseitiger Hospitationen der Lehrkräfte im Unterricht, auf die Zufriedenheit mit den allgemeinen Bedingungen an der Schule, auf die Angemessenheit der Anforderungen des Lehrplans oder bezogen auf das Verhältnis der Lehrkräfte untereinander. Zu diesen Berührungspunkten zwischen Lernenden und Lehrenden lässt sich festhalten, dass sich diese bereits in der ersten Erhebungswelle dokumentierten. Ebenfalls bereits in der ersten Erhebung zeigten sich folgende *Divergenzen* zwischen den Ansichten dieser beiden Akteure (die sich auch in der zweiten Befragung wieder erwiesen): Beteiligung der Lehrkräfte an Veränderungen innerhalb der Schule, partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Lernenden, Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz. Die Richtung dieser Unterschiede ist immer so zu verstehen, dass sich die Lehrkräfte in ein positiveres Licht stellen, als sie von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden. So nehmen die Lehrkräfte etwa ein positiveres Lehrer-Schüler-Verhältnis wahr als die Lernenden.

Die Einschätzung der lebenspraktischen und zukünftigen Bedeutung der Lehrplaninhalte divergierte in der ersten Erhebung zwischen Lehrpersonen und Lernenden noch um 0.52 Skalenpunkte. In der zweiten Erhebung liessen sich solchermassen gravierende Divergenzen nicht mehr belegen (Unterschied: 0.25 Skalenpunkte). Beide Seiten haben sich einander in

ihrer Einschätzung angenähert, so dass die Lehrpersonen heute nur noch tendenziell von einer etwas höheren lebenspraktischen Bedeutung der Lehrplaninhalte ausgehen als die Schülerinnen und Schüler.

Als Fazit der gesamten Evaluation lässt sich somit folgendes Bild festhalten: Während sich die Werte der Lehrpersonen über die Zeit hinweg auf hohem Niveau leicht verschlechterten, verbesserten sich die Schülerwerte (ebenfalls auf hohem Niveau). Es fällt nicht leicht, dieses Ergebnis zu interpretieren. Möglicherweise ist bei den Lehrpersonen die erste Euphorie über den neuen Lehrplan nach den ersten Jahren verflogen. Sie haben dem neuen Lehrplan damals einen "Vorschuss-Bonus" gewährt – nach ein paar Jahren wichen diese besonders optimistischen Einschätzungen einer etwas realistischeren Sicht. Umgekehrt bedurfte es bei den Schülerinnen und Schülern möglicherweise einer gewissen Zeit, bis die neuen Ideen in ihrer vollen Breite auf Resonanz stossen konnten.

Uns bleibt zum Schluss zu hoffen, dass die positiven Schülerwerte aus dem Jahr 2004 weiterhin auf diesem hohen Niveau gehalten werden können – oder dass sie gar noch weiter gesteigert werden.

7 Literatur

- Büeler, X., Grob, U., & Maag Merki, K. (1999). Young Adult Survey: Pretest im Kt. Schaffhausen. In F. Peter (Ed.), Bericht über die pädagogischen Rekrutenbefragungen 1998/99 (S. 53-79). Sursee: PRP.
- Büeler, X. (2000). Schulentwicklung - Praxis und Wissenschaft? *journal für schulentwicklung*(4), S. 17-31.
- Fend, H. (1990). Bilanz der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 687-709. Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. *Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H., Büeler, X., Grob, U., & Kassis, W. (1996). Politische Bildung und Persönlichkeitsförderung als Qualitätskriterien von Bildungssystemen. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Grob, U., & Maag Merki, K. (2000). Young adult survey. Konzeptualisierung und erste Erprobung eines Instrumentariums zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen junger Erwachsener. Dissertation, Universität Zürich/Päd. Institut/FS&S.
- Hargreaves, A. (1999). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Casell, S. 58f.
- Künzli, R., & Hopmann, S. (1998). Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. NFP 33: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur: Rüegger.
- Landert, C., Stamm, M., & Trachsler, E. (1998). Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluation. Zürich: BiD.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press