

Zweiter Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt MODUS 21

**Prof. Dr. Eckart Liebau
Regina Bürger
Dipl.-Psych. Katharina Schmid
OStR Wolfram Thom**

**Institut für Pädagogik
Projektgruppe MODUS 21
Bismarckstr. 6
91054 Erlangen**

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
Beteiligungsquoten.....	4
Wahrnehmung von MODUS 21 in den Kollegien	7
Unterricht	23
Einbeziehung der Eltern	52
Zusammenarbeit der Beruflichen Schulen mit Ausbildungsbetrieben / Praktikumsgebern / Unternehmen	62
Schulleben	65
Kooperation im Kollegium.....	70
Kollegium und Schulleitung.....	79
Schulklima.....	85
Schülerhaltungen und – erfahrungen.....	91
Zufriedenheit	99
Pädagogische Prioritäten im Alltag.....	105
Belastungen	109
Zusammenfassung	115

Einleitung

Der zweite Zwischenbericht stellt die wichtigsten Ergebnisse der Schüler- und Lehrerbefragung vom Frühjahr 2005 zusammenfassend dar. Er knüpft an den ersten Zwischenbericht (Juli 2005) sowie an die Zwischenauswertung zu den pädagogischen Prioritäten der Lehrkräfte (September 2005) an; die dort berichteten Ergebnisse werden in der Regel nicht noch einmal aufgenommen. Um die Verknüpfung zu erleichtern, erinnern wir hier knapp an die zentralen Befunde des ersten Berichts im Blick auf die Schüler und die Lehrer.

a) Die Perspektive der Schüler:

- Das Schulklima wird als sehr positiv wahrgenommen. Die Schüler fühlen sich in den Schulen wohl, sie gehen vorwiegend gerne zur Schule und die meisten mögen ihre Lehrerinnen und Lehrer recht gerne.
- Die Schüler nehmen eine deutliche Orientierung der Lehrer am Förderungsaufrag wahr und fühlen sich zu selbständiger Arbeit ermutigt. Im Blick auf die Partizipation an der Unterrichtsgestaltung und auf die Einbeziehung von Eltern in den Unterricht zeigt sich allerdings noch erheblicher Entwicklungsbedarf.
- Die Förderungsorientierung schlägt sich in der Sicht der Schüler nicht nur im Unterricht mit der Aufforderung zu selbständigem Lernen und der Thematisierung von Lernstrategien nieder, sondern auch in neuen Formen der Leistungserhebung sowie der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Leistungsförderung und schließlich in zusätzlichen Beratungs- und Hilfsangeboten. Im Blick auf die Individualisierung der Lernförderung sind in der Sicht der Schüler deutliche Unterschiede zwischen den Förder- und Hauptschulen einerseits, den Gymnasien andererseits zu konstatieren.
- Die Schüler der Modus-Schulen erleben die Schule ganz überwiegend als einen lebendigen, attraktiven Ort ihres Alltagslebens; und sie wünschen sich weitere Entwicklungen in dieser Richtung. Das schließt auch den Wunsch nach stärkerer Partizipation in den schulischen Gremien ein. Insgesamt ergibt sich ein Bild eines vielfältigen, aktiven und von den Schülern sehr geschätzten Schullebens.

b) Die Perspektive der Lehrer:

- Die Lehrer zeigen eine hohe Berufszufriedenheit im Verbund mit einer hohen, freilich nach oben immer noch offenen und damit zur Weiterentwicklung einladenden Schulfriedenheit. Sie fühlen sich wohl an der Schule und nehmen die Schüler ernst. Die Prinzipien des Modellversuchs werden ebenso positiv eingeschätzt wie die konkrete Entwicklung der Schule. Eine Ausweitung des persönlichen Handlungsspielraums wird gesehen; soweit sich im Lauf des Versuchs Einstellungsänderungen ergeben haben, führen sie eher zu einer positiveren als zu einer negativeren Sicht des Gesamtanliegens.

- Die bisher ausgewerteten Daten zum Unterricht zeigen ein differenziertes Bild. Die offenen Unterrichtsmethoden haben sich in den Förder-, Grund- und Hauptschulen bereits weitgehend durchgesetzt; auch in den Realschulen, Gymnasien und Berufsschulen erreichen sie inzwischen relativ hohe Anteile, sind aber offensichtlich noch nicht vollständig normalisiert. Projektunterricht und fächerverbindender bzw. fächerübergreifender Unterricht werden von starken Gruppen als wichtige Entwicklungsaufgaben angesehen.
- Sehr erfreulich ist, dass die Förderung der leistungsschwächeren und der leistungsstärkeren Schüler ein Anliegen darstellt, das den Lehrern der Modus-Schulen sehr wichtig ist. Entsprechende Maßnahmen werden auch im Blick auf eine pädagogische Schulentwicklung als sehr bedeutend eingeschätzt.
- Auf der Ebene der pädagogisch-organisatorischen Entwicklungsperspektiven ist das besondere Interesse der Modus-Lehrer am Erhalt und Ausbau eines interessenorientierten Angebots für die Schüler (einschließlich Sport und Theater), an der Bereitstellung außerunterrichtlicher Betreuungs- und Aufenthaltsräume (Cafeteria etc.), an der Rhythmisierung des Schulalltags und an der Stärkung der Teamorganisation im Blick auf jahrgangsbezogene Lehrerteams festzuhalten.
- Auch an den Modus-Schulen ist die Beteiligung der Eltern am Unterricht und an der schulischen Arbeit insgesamt bisher nicht besonders stark entwickelt. Zwar werden Eltern gelegentlich in die schulische Arbeit einbezogen; aber dies geschieht bisher nur selten im Zentrum der pädagogischen Tätigkeiten, in den Konferenzen und vor allem im Unterricht.

Beteiligungsquoten

Bei den Lehrkräften wurde eine Quasi-Vollerhebung durchgeführt. Von der Befragung ausgenommen wurden lediglich Lehrkräfte, die ihre Tätigkeit an ihrer Schule erst zu dem Schulhalbjahr, in dem die Befragung durchgeführt wurde, aufgenommen hatten. Auch die an den MODUS-Schulen tätigen Studienreferendarinnen und -referendare bzw. Lehramtsanwärterinnen und -anwärter wurden um eine Teilnahme an der Befragung gebeten, sofern sie bereits seit Beginn des Schuljahres 2004/05 an der entsprechenden Schule tätig waren und es sich dabei um ihr Einsatzjahr handelte. Vor diesem Hintergrund ergibt sich eine Grundgesamtheit von 2353 Lehrkräften (inklusive der Schulleiterinnen bzw. Schulleiter). Von den 44 Schulleiterinnen und Schulleiter nahmen 42 (95,5%) an der Befragung teil.

Tabelle 1: Beteiligungsquoten der Befragung der Schulleiterinnen bzw. Schulleiter

Beteiligungsquoten	Beteiligung (in absoluten Zahlen)	Grundgesamtheit (in absoluten Zahlen)
95,5 %	42	44

In den insgesamt 44 Modus-Schulen haben sich an der freiwilligen Befragung 65,7 % der Lehrkräfte (inkl. der Schulleiterinnen und Schulleiter) beteiligt. Innerhalb der allgemein bildenden Schulen lag die Beteiligungsquote mit 67,0 % der Lehrkräfte (der Grundgesamtheit von 1942 Personen) etwas höher als in den Beruflichen Schulen mit 59,7 % (einer Grundgesamtheit von 409 Lehrkräften).

Tabelle 2: Beteiligungsquoten der Lehrerbefragung (inkl. Schulleiter)

	Beteiligungsquoten	Beteiligung (in absoluten Zahlen)	Grundgesamtheit (in absoluten Zahlen)
allgemein bildende Schulen	66,8 %	1301 Personen	1947 Personen
berufliche Schulen	60,1 %	244 Personen	406 Personen
Gesamt (44 Modus-Schulen)	65,7 %	1545 Personen	2353 Personen

Innerhalb der Schularten des allgemein bildenden Schulwesens sind differierende Werte zu verzeichnen:

Tabelle 3: Beteiligungsquoten der Lehrerbefragung nach Schularten (inkl. Schulleiter)

	Beteiligungsquoten	Beteiligung (in absoluten Zahlen)	Grundgesamtheit (in absoluten Zahlen)
Förderschulen	74,1 %	43 Personen	58 Personen
Grundschulen	78,3 %	83 Personen	106 Personen
Grund- und (Teil-) Hauptschulen	72,0 %	90 Personen	125 Personen
Hauptschulen	77,8 %	119 Personen	153 Personen
Realschulen	68,2 %	152 Personen	223 Personen
Gymnasien	63,5 %	814 Personen	1282 Personen
berufliche Schulen	60,1 %	244 Personen	406 Personen

Zwar findet sich insgesamt eine für eine umfangreiche schriftliche Befragung sehr hohe Beteiligung; aber man muss vermuten, dass die tendenziell eher unzufriedenere Gruppe der Lehrer sich nur in geringerem Maße an der Befragung beteiligt hat. Daher dürften die Ergebnisse insgesamt einen leichten Bias zugunsten der MODUS-Befürworter in den Kollegien haben.

Da im Hinblick auf die Variablen Geschlecht und Alter Angaben zur Verteilung in der Grundgesamtheit vorliegen, ist es möglich zu überprüfen, ob sich in Bezug auf diese Variablen systematische Unterschiede zwischen der Gruppe derer, die sich an der Befragung beteiligten, und der Grundgesamtheit ergaben.

Insbesondere wenn diese Variablen in den nachfolgenden Analysen in Korrelationen einbezogen werden, sollte eine etwaige Über- und Unterrepräsentation der Gruppen bedacht werden.

Tabelle 4: Repräsentation ausgewählter Variablen in Stichprobe und Grundgesamtheit (Befragung der Lehrkräfte; ohne Schulleiterinnen und Schulleiter)

	Geschlecht		Alter		
	weiblich	männlich	bis 40	41-50	51 und älter
Stichprobe	52,6 %	47,4 %	35,8 %	30,6 %	33,6 %
Grundgesamtheit	50,8 %	49,2 %	33,2 %	27,8 %	39,0 %
Differenz	1,8 %	-1,8 %	2,6 %	2,8 %	-5,4 %

	Referendare
Stichprobe	3,3 %
Grundgesamtheit	3,3 %
Differenz	0 %

In die Schüleruntersuchung wurden die Schülerinnen und Schüler aus 38 MODUS-Schulen einbezogen. Da nur Schülerinnen und Schüler ab der fünften Jahrgangsstufe befragt wurden, wurden die Schülerinnen und Schüler der Grundschulen und die der Grundschulbereiche der Förder- und Volksschulen ausgenommen.

Durchgeführt wurde eine Vollerhebung. Die Beteiligung an der Befragung war freiwillig und selbstverständlich anonym. Voraussetzung für die Beteiligung der Schüler unter 18 Jahren war eine schriftliche Zustimmung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zur Befragung sowie die persönliche Zustimmung des Kindes bzw. Jugendlichen. An den 38 Schulen, die an der Schülerbefragung teilnahmen, beträgt die Grundgesamtheit 29.210 Personen. An der Befragung beteiligt haben sich davon insgesamt 17.616 Schülerinnen und Schüler, d.h. 60,3 %.

Tabelle 5: Beteiligungsquoten der Schülerbefragung

	Beteiligungsquoten	Beteiligung (in absoluten Zahlen)	Grundgesamtheit (in absoluten Zahlen)
allgemein bildende Schulen	64,4 %	14871 Personen	23097 Personen
berufliche Schulen	44,9 %	2745 Personen	6113 Personen
Gesamt (38 Modus-Schulen)	60,3 %	17616 Personen	29210 Personen

Die Beteiligungsquoten fallen im Vergleich unter den Schularten unterschiedlich aus. Außerdem finden sich zwischen den einzelnen Schulen teilweise deutliche Unterschiede, die auf schulspezifische Bedingungen zurückzuführen sein dürften.

An den allgemein bildenden Schulen haben sich also fast zwei Drittel (64,4 %), an den berufsbildenden Schulen knapp die Hälfte der gesamten Schülerschaft (44,9%) beteiligt. Für eine freiwillige anonyme Vollerhebung sind das sehr erfreuliche Werte.

Tabelle 6: Beteiligungsquoten der Schülerbefragung nach Schularten

	Beteiligungsquoten	Beteiligung (in absoluten Zahlen)	Grundgesamtheit (in absoluten Zahlen)
Förderschulen	61,6 %	109 Personen	177 Personen
Grund- und (Teil-) Hauptschulen	50,7 %	347 Personen	684 Personen
Hauptschulen	74,2 %	1444 Personen	1945 Personen
Realschulen	72,7 %	2358 Personen	3243 Personen
Gymnasien	62,3 %	10613 Personen	17048 Personen
berufliche Schulen	44,9 %	2745 Personen	6113 Personen

Wahrnehmung von MODUS 21 in den Kollegien

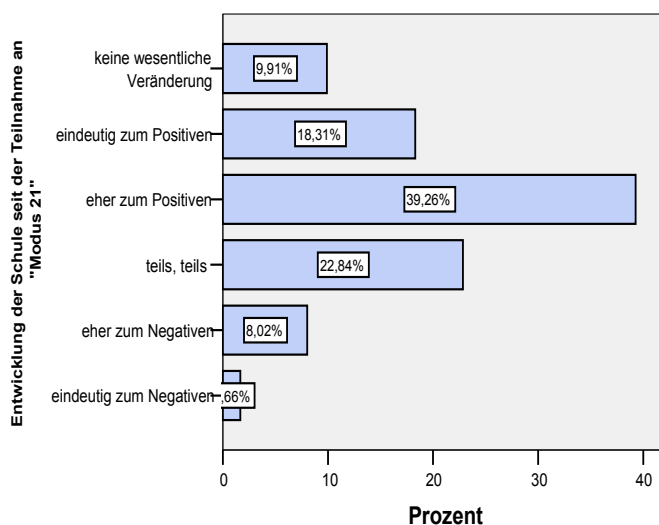
Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Wahrnehmung von MODUS 21 in den beteiligten Schulen. Neben einer allgemeinen Einschätzung der Entwicklung stehen dabei Fragen der Informiertheit über das Projekt und über persönliche Handlungsspielräume im Mittelpunkt. Darüber hinaus werden der Wandel von Einstellungen im Projektverlauf und das aktuelle Engagement thematisiert.

Tabelle 7: Entwicklung der Schule seit der Teilnahme an MODUS 21

Fragestellung: Wenn Sie die Aspekte bedenken, die Ihrer Meinung nach besonders wichtig sind: Wie hat sich Ihre Schule seit Beginn der Teilnahme an MODUS 21 entwickelt?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiter (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eindeutig zum Negativen	22	1,7	1,7
	eher zum Negativen	106	8,0	9,7
	teils, teils	302	22,8	32,5
	eher zum Positiven	519	39,3	71,8
	eindeutig zum Positiven	242	18,3	90,1
	keine wesentliche Veränderung	131	9,9	100,0
	Gesamt	1322	100,0	
Fehlend	keine Angabe	38		
	weiß nicht	185		
	Gesamt	223		
Gesamt		1545		



Insgesamt nehmen die Lehrer mit einer deutlichen Mehrheit von knapp 60% eine, alles in allem, positive Entwicklung ihrer Schulen wahr, seit sich die Schule an MODUS 21 beteiligt. Eine Minderheit von knapp 10% konstatiert eine eher negative Entwicklung. Etwa ein Drittel beurteilt die Entwicklung ambivalent bzw. nimmt keine wesentliche Veränderung wahr. Zwar wäre es verfehlt, die positive Wahrnehmung der Entwicklung der Schulen über den Zeitraum des Modellprojekts eindimensional auf die Teilnahme an MODUS 21 zurückzuführen, doch unter Berücksichtigung dieser Einschränkung kann das Ergebnis als wichtiges Indiz für die retrospektive subjektive Wahrnehmung in den Schulen gewertet werden. Die Wahrnehmung der Entwicklung der eigenen Schule in der Laufzeit des Modellprojekts fällt bei den Lehrkräften der Schulen der ersten (Aufnahmezeitpunkt in MODUS 21: Schuljahr 2002/2003) und der zweiten Tranche (Aufnahmezeitpunkt in MODUS 21: Schuljahr 2003/2004) deutlich positiver aus als bei den Lehrkräften der Schulen, die erst zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 aufgenommen wurden, in dem auch die Befragung durchgeführt wurde.

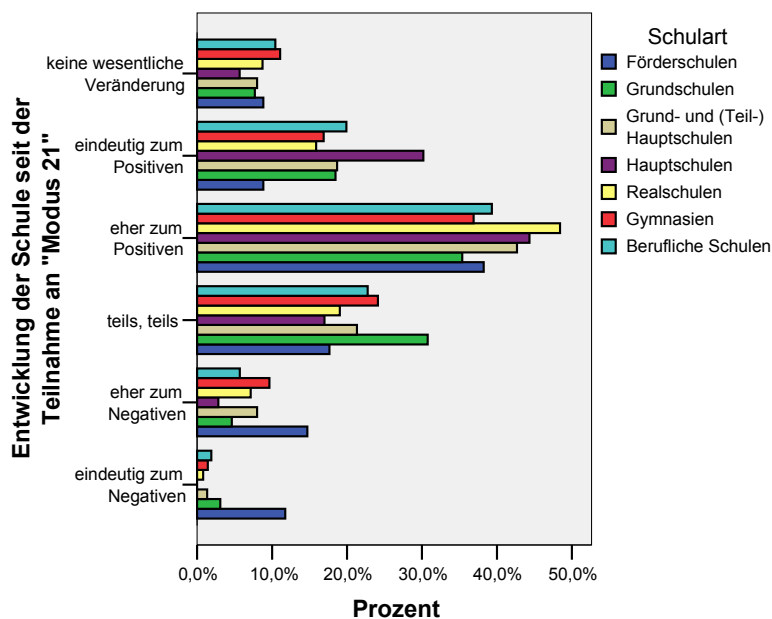
Tabelle 8: Entwicklung der Schule seit der Teilnahme an MODUS 21 im Schulartvergleich

Fragestellung: Wenn Sie die Aspekte bedenken, die Ihrer Meinung nach besonders wichtig sind: Wie hat sich Ihre Schule seit Beginn der Teilnahme an ‚Modus 21‘ entwickelt?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiter (alle Schularten)

Entwicklung der Schule seit der Teilnahme an ‚Modus 21‘	Schulart							Gesamt
	Förder-schulen	Grund-schulen	Grund-u. (Teil-)Haupt-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gym-nasien	Beruf-l. Schulen	
eindeutig zum Negativen	11,8%	3,1%	1,3%	,0%	,8%	1,4%	1,9%	1,7%
eher zum Negativen	14,7%	4,6%	8,0%	2,8%	7,1%	9,6%	5,7%	8,0%
teils, teils	17,6%	30,8%	21,3%	17,0%	19,0%	24,1%	22,7%	22,8%
eher zum Positiven	38,2%	35,4%	42,7%	44,3%	48,4%	36,9%	39,3%	39,3%
eindeutig zum Positiven	8,8%	18,5%	18,7%	30,2%	15,9%	16,9%	19,9%	18,3%
keine wesentliche Veränderung	8,8%	7,7%	8,0%	5,7%	8,7%	11,1%	10,4%	9,9%
Gesamt	34 ¹	65	75	106	126	705	211	1322
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

¹ Unterschiede zwischen den absoluten Angaben in den Spaltensummen und den oben angegebenen Beteiligungszahlen ergeben sich durch fehlende Werte, wenn Befragte also bei einzelnen Fragen keine Angaben machen.



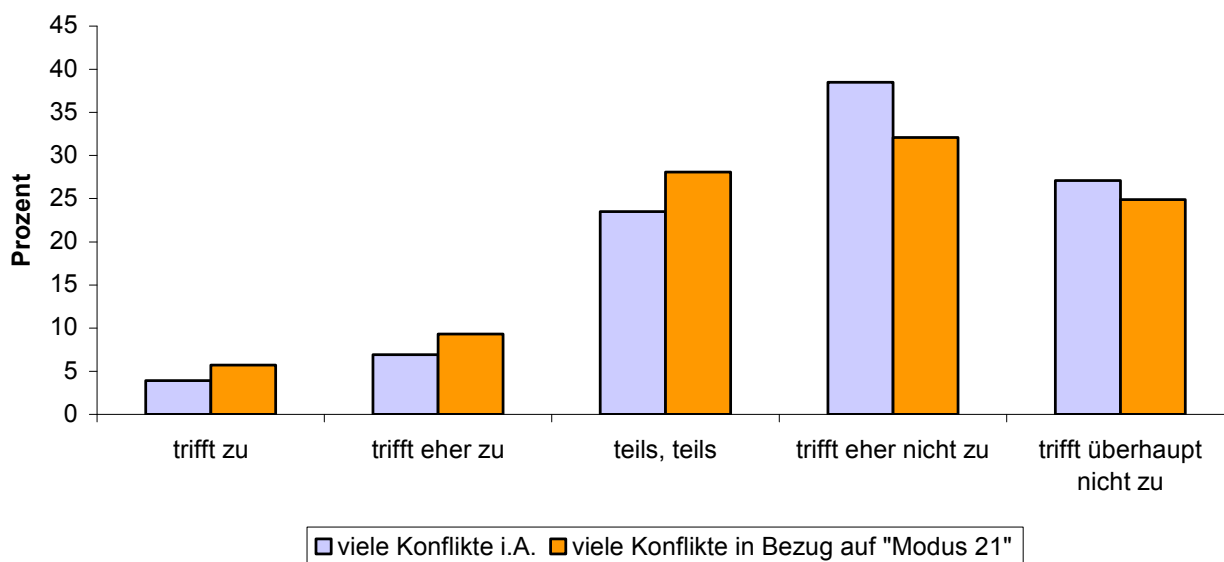
Eine Differenzierung der Fragestellung nach Schularten zeigt durchaus überraschende Ergebnisse: Es sind die Hauptschulen, die Realschulen und die Grund- und (Teil-)Hauptschulen, deren Lehrer am stärksten positive Entwicklungen wahrnehmen. Zwar finden sich auch in den anderen Schularten jeweils sehr deutliche positive Mehrheiten, aber die Bilder sind insgesamt etwas ambivalenter. Auffällig und ganz vom Durchschnitt abweichend ist die vergleichsweise hohe Zahl der Förderschullehrer, die eher negative Entwicklungen wahrnimmt. Die Frage, ob dies auf schulspezifischen oder auf schulartspezifischen Gründen beruht, lässt sich zur Zeit noch nicht beantworten, könnte aber damit zusammenhängen, dass den Förderschulen bereits vor ihrer Teilnahme am Modellprojekt durch ihre Schulordnung größere Freiräume und Entscheidungsspielräume zugestanden wurden, so dass die Beteiligung an MODUS 21 einen weniger weit reichenden Wandel als in anderen Schularten mit sich brachte.

Tabelle 9: Konflikte im Kollegium

Fragestellung: Inwieweit stimmen Sie diesen Aussagen zu Ihrem Kollegium zu? – In unserem Kollegium gibt es viele Konflikte: im Allgemeinen / in Bezug auf MODUS 21

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

		viele Konflikte i.A.	viele Konflikte in Bezug auf MODUS 21
Gültig	trifft zu	3,9 %	5,7 %
	trifft eher zu	6,9 %	9,3 %
	teils, teils	23,5 %	28,1 %
	trifft eher nicht zu	38,5 %	32,1 %
	trifft überhaupt nicht zu	27,1 %	24,9 %
	Gesamt	1458	1394
		100,0 %	100,0 %
Fehlend (in absoluten Zahlen)	keine Angabe	26	31
	weiß nicht	61	120
	Gesamt	87	151
Gesamt (in absoluten Zahlen)		1545	1545



Konflikte im Kollegium gehören zum Schulalltag. Insgesamt scheint sich das Ausmaß der Konflikte in den MODUS-Schulen aber in Grenzen zu halten; eine Zwei-Drittel-Mehrheit nimmt die Situation als nicht besonders konflikträftig wahr. Die Werte im Blick auf die MODUS 21-Konflikte sind etwas schwächer; MODUS 21 hat also selbst in den MODUS-Schulen, deren Kollegien ja mindestens mit einer Zwei-Drittel-Mehrheit dem Versuch zugestimmt haben, durchaus ein gewisses Konfliktpotential. Dieses Ergebnis ist allerdings wenig

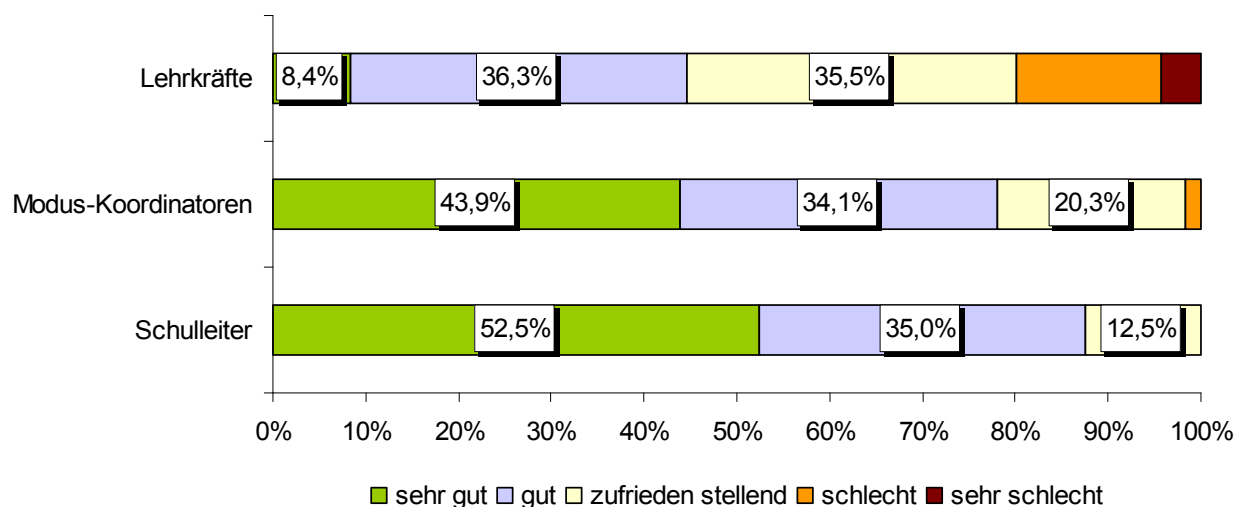
überraschend, da starke Innovationen immer auch mit Auseinandersetzungen verbunden sind und sein müssen.

Tabelle 10: Informiertheit über MODUS 21 im Allgemeinen

Fragestellung: Wie gut fühlen Sie sich über MODUS 21 im Allgemeinen informiert?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

Informiertheit über MODUS 21 im Allgemeinen	Funktion			Gesamt
	Schulleiter	Modus-Koordinator	Lehrkraft	
sehr gut	51,3%	51,6%	9,6%	14,1%
gut	46,2%	36,1%	37,9%	38,0%
zufrieden stellend	2,6%	11,5%	38,6%	35,5%
schlecht	,0%	,8%	11,9%	10,7%
sehr schlecht	,0%	,0%	1,9%	1,7%
Gesamt	39	122	1339	1500
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Für erfolgreiches Handeln im Schulversuch MODUS 21 bildet die allgemeine Information eine wesentliche Voraussetzung. Hier zeigt sich ein gewisses Implementationsproblem. Während die Schulleiter und die Modus-Koordinatoren sich insgesamt (mit wenigen Ausnahmen) sehr gut bzw. gut informiert fühlen, gilt dies bei den Lehrkräften nur für knapp die Hälfte. Angesichts der Funktionsdifferenzierung erscheint das Ergebnis jedoch durchaus plausibel. Man kann es sogar – angesichts der ansonsten sehr verbreiteten Kommunikationsprobleme gerade in größeren Kollegien – als Erfolg deuten; denn es fühlt sich nur eine kleine Minderheit der Lehrerschaft schlecht oder sehr schlecht informiert.

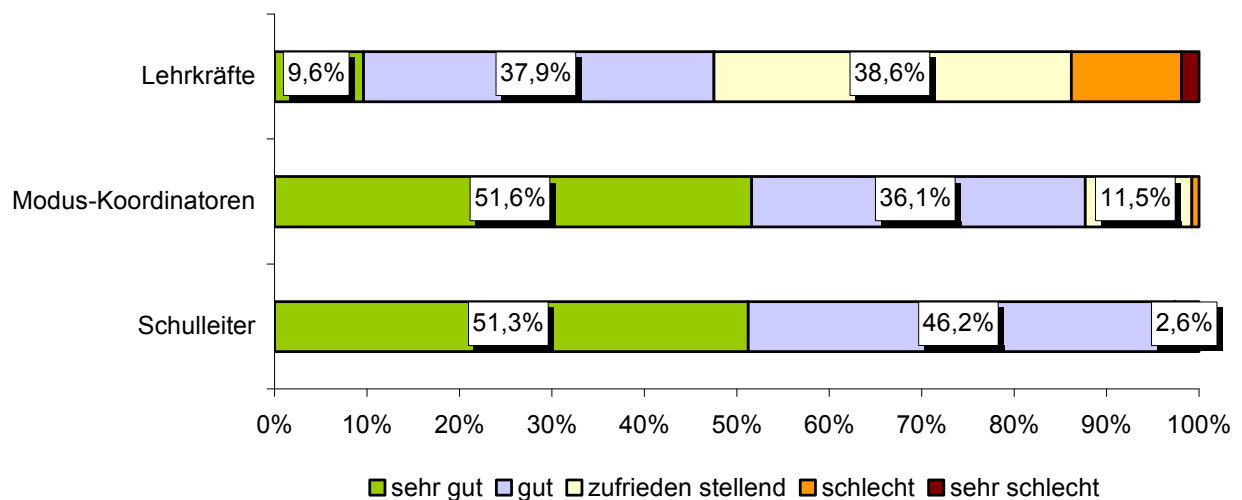
Die Frage nach der Informiertheit über persönliche Handlungsspielräume zeigt ein etwas schwächeres, aber in der Tendenz sehr ähnliches Ergebnis:

Tabelle 11: Informiertheit über Handlungsspielräume

Fragestellung: Wie gut fühlen Sie sich über die Handlungsspielräume informiert, die MODUS 21 für Sie persönlich mit sich bringt?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

Informiertheit über Handlungsspielräume	Funktion			Gesamt
	Schulleiter	Modus-Koordinator	Lehrkraft	
sehr gut	52,5%	43,9%	8,4%	12,5%
gut	35,0 %	34,1 %	36,3 %	36,1 %
zufrieden stellend	12,5%	20,3%	35,5%	33,6%
schlecht	,0%	1,6%	15,6%	14,1%
sehr schlecht	,0%	,0%	4,2%	3,7%
Gesamt	40	123	1323	1486
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Wiederum zeigen sich die Schulleiter und die MODUS-Koordinatoren als wesentlich besser informiert; wiederum ist es jedoch nur eine Minderheit der Lehrkräfte, die sich in dieser Hinsicht schlecht oder sehr schlecht informiert fühlen.

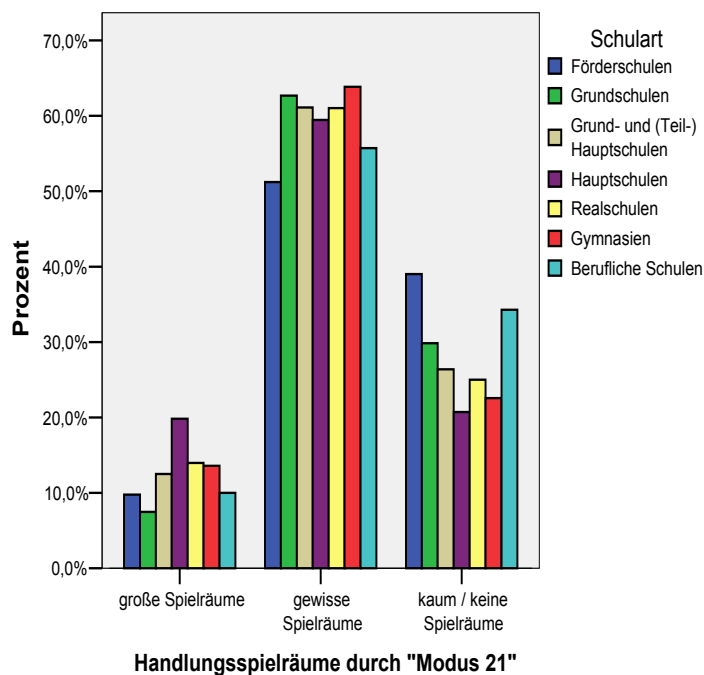
Die Information über die allgemeinen Handlungsspielräume bildet zwar eine notwendige Voraussetzung für eine adäquate Einschätzung der persönlichen Handlungsmöglichkeiten; aber selbstverständlich spielen hier weitere, z.B. schulspezifische Aspekte eine wesentliche Rolle.

Tabelle 12: Wahrnehmung der Handlungsspielräume im Schulartenvergleich

Fragestellung: Öffnet MODUS 21 für Sie persönlich Handlungsspielräume?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

Wahrnehmung der Handlungsspielräume	Schulart							Gesamt
	Förder-schulen	Grund-schulen	Grund-u. (Teil-)Haupt-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gym-nasien	Beruf-l. Schulen	
große Spielräume	9,8%	7,5%	12,5%	19,8%	14,0%	13,6%	10,0%	13,1%
gewisse Spielräume	51,2%	62,7%	61,1%	59,5%	61,0%	63,9%	55,7%	61,4%
kaum / keine Spielräume	39,0%	29,9%	26,4%	20,7%	25,0%	22,6%	34,3%	25,4%
Gesamt	41	67	72	111	136	758	210	1395
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Im Schulartenvergleich zeigen sich zwar kleinere Abweichungen; insgesamt scheint die Schulart in dieser Hinsicht jedoch nicht ausschlaggebend zu sein: In allen Schularten (wiederum mit Ausnahme der Förderschulen: 61%) bekunden etwa zwei Drittel der Antwortenden, dass MODUS 21 ihnen persönlich mindestens gewisse Spielräume öffne; die Gruppe derer, die große persönliche Handlungsspielräume wahrnimmt, ist dabei allerdings nicht sehr groß. Überraschend ist es, dass die Lehrkräfte der Gymnasien die neuen Spielräume im Vergleich mit den anderen Schularten nicht als wesentlich größer wahrnehmen, obwohl die gymnasiale Schulordnung als besonders restringierend gilt.

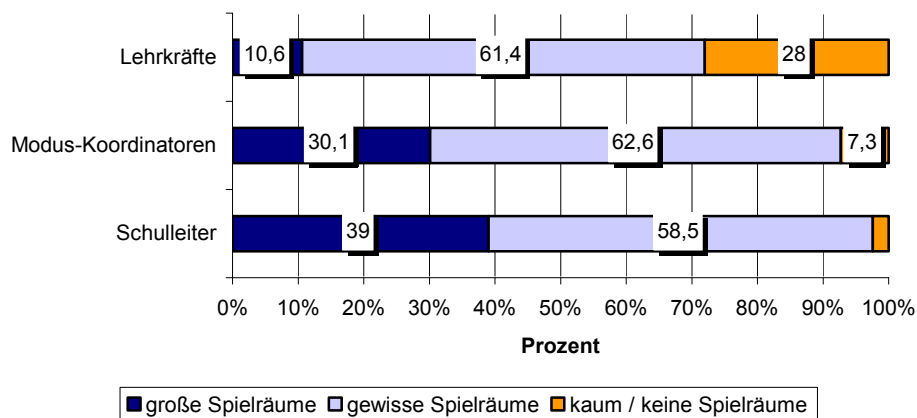
Das Bild differenziert sich erheblich beim Blick auf die drei Funktionsgruppen:

Tabelle 13: Wahrnehmung der Handlungsspielräume

Fragestellung: Öffnet MODUS 21 für Sie persönlich Handlungsspielräume?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

Wahrnehmung der Handlungsspielräume	Funktion			Gesamt
	Schulleiter	Modus-Koordinator	Lehrkraft	
große Spielräume	39,0%	30,1%	10,6%	13,1%
gewisse Spielräume	58,5%	62,6%	61,4%	61,4%
kaum / keine Spielräume	2,4%	7,3%	28,0%	25,4%
Gesamt	41	123	1231	1395
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Hier zeigen sich, ähnlich wie bei der Frage nach der Informiertheit, deutliche Unterschiede nach den Funktionsgruppen: Die Schulleiter und die Koordinatoren nehmen in wesentlich höherem Maß als die Lehrkräfte große persönliche Handlungsspielräume wahr. Und der Anteil derer, die kaum oder keine neuen Handlungsspielräume durch MODUS 21 für sich persönlich sehen, bildet zwar bei den Lehrkräften eine durchaus bemerkenswerte Minderheit, ist bei den Koordinatoren und zumal den Schulleitern jedoch gering: Je enger die Beziehung zum Schulversuch im Ganzen ist, umso deutlicher ist offenbar auch die Wahrnehmung persönlicher Handlungsmöglichkeiten. Unter dieser Voraussetzung kann es als sehr erfreulich angesehen werden, dass 72% der Lehrkräfte mindestens gewisse Spielräume wahrnehmen. Dies gilt umso mehr, als sich die Handlungsspielräume der drei Funktionsgruppen objektiv von vornherein erheblich unterscheiden.

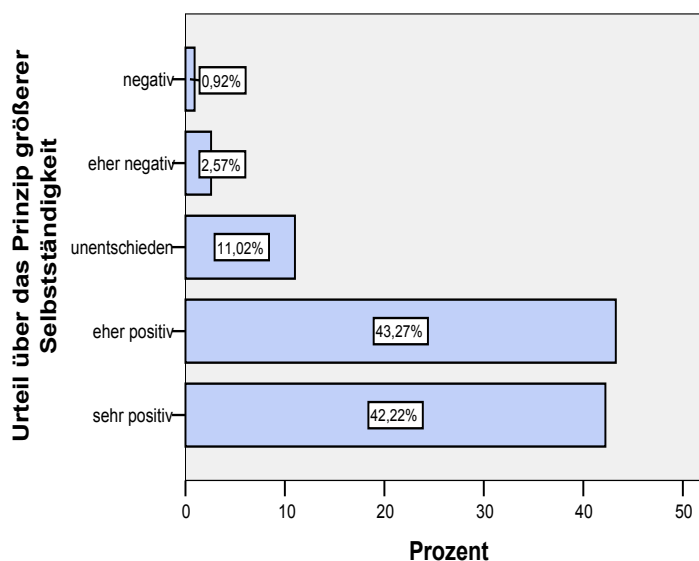
Dass die einzelne Schule größere Selbstständigkeit braucht, um allen direkt Beteiligten größere Handlungsspielräume öffnen zu können, gehört zu den festen Überzeugungen gegenwärtiger Schultheorie. Diese These liegt auch dem Schulversuch im Ganzen zugrunde; sie bildet sein Kernstück. Umso wichtiger ist die Frage nach der Einschätzung dieses Prinzips durch die am Schulversuch beteiligten Kollegien:

Tabelle 14: Urteil über das Prinzip größerer Selbstständigkeit

Fragestellung: Wie beurteilen Sie das Prinzip des Modellprojekts MODUS 21, der einzelnen Schule größere Selbstständigkeit einzuräumen?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr positiv	640	42,2	42,2
	eher positiv	656	43,3	85,5
	unentschieden	167	11,0	96,5
	eher negativ	39	2,6	99,1
	negativ	14	,9	100,0
	Gesamt	1516	100,0	
Fehlend	keine Angabe	29		
Gesamt		1545		



Dieses Ergebnis ist eindeutig; das dem Schulversuch zugrunde liegende Prinzip wird insgesamt in den Kollegien positiv beurteilt. Die Kollegien wünschen tatsächlich die größere Selbstständigkeit der Einzelschule. Dies stellt eine entscheidende Voraussetzung für das Gelingen des Versuchs im Ganzen dar.

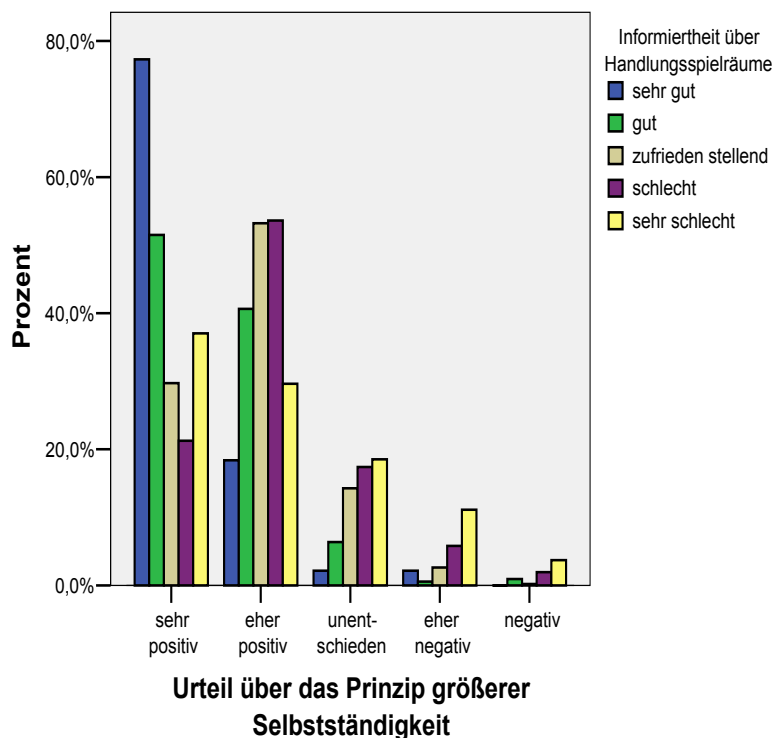
Interessant und für die künftige Entwicklung sehr bedeutsam ist dabei, dass der Wunsch nach stärkerer Selbstständigkeit der Einzelschule mehrheitlich auch von jenen getragen wird, die sich über ihre mit MODUS 21 verbundenen persönlichen Handlungsspielräume (sehr) schlecht informiert fühlen. Allerdings fällt das Urteil über die größere Selbstständigkeit bei denjenigen, die sich besser über die Handlungsspielräume informiert fühlen, die MODUS 21 für sich mit sich bringt, deutlich positiver aus. Das zeigt, dass auch die weniger Informierten

wohl durch noch bessere Information durchaus zu gewinnen wären, hier also ein erhebliches Entwicklungspotential und damit eine wichtige Ressource für die weitere pädagogische Schulentwicklung liegt:

Tabelle 15: Urteil über das Prinzip größerer Selbstständigkeit und Informiertheit über Handlungsspielräume

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

Urteil über das Prinzip größerer Selbstständigkeit ²	Informiertheit über Handlungsspielräume ³					Gesamt
	sehr gut	gut	zufrieden stellend	schlecht	sehr schlecht	
sehr positiv	77,3%	51,5%	29,7%	21,3%	37,0%	42,6%
eher positiv	18,4%	40,6%	53,2%	53,6%	29,6%	43,5%
unentschieden	2,2%	6,4%	14,3%	17,4%	18,5%	10,5%
eher negativ	2,2%	,6%	2,6%	5,8%	11,1%	2,6%
negativ	,0%	,9%	,2%	1,9%	3,7%	,8%
	185	534	498	207	54	1478
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



² Fragestellung: Wie beurteilen Sie das Prinzip des Modellprojekts MODUS 21, der einzelnen Schule größere Selbstständigkeit einzuräumen?

³ Fragestellung: Wie gut fühlen Sie sich über die Handlungsspielräume informiert, die MODUS 21 für Sie persönlich mit sich bringt?

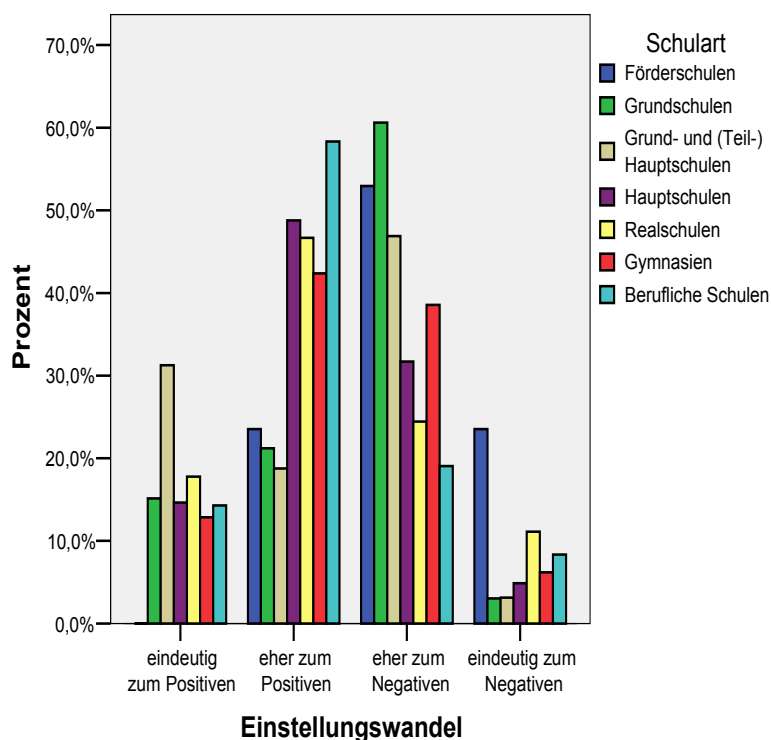
Für Schulen, die sich am Modellversuch beteiligen, ändern sich die Rahmenbedingungen ihres pädagogischen Handelns erheblich. Zum Zeitpunkt der Aufnahme lässt sich nicht absehen, welche Erfahrungen die Schule und die Lehrkräfte machen werden. Zwar ist eine positive Einstellung zum Modellversuch Voraussetzung der Beteiligung, aber wie sich die Einstellungen entwickeln werden, ist keineswegs sicher. Ein knappes Drittel (31,6%) der Befragten gibt an, dass sich ihre Einstellung geändert habe. Bei der Mehrheit hat sich an der mehrheitlich positiven Einstellung nichts geändert. Sofern es Einstellungswandel gegeben hat, hat er überwiegend (57,1%) zu einer positiveren Sicht des Modellversuchs geführt. Allerdings zeigen sich hier erhebliche Unterschiede nach Schularten und auch nach Funktionsgruppen:

Tabelle 16: Art des Einstellungswandels gegenüber MODUS 21 im Schulartvergleich

Fragestellung: Inwiefern [hat sich Ihre Einstellung zu MODUS 21 im Verlauf der Teilnahme Ihrer Schule am Modellprojekt verändert]?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

Einstellungswandel	Schulart							Gesamt
	Förder-schulen	Grund-schulen	Grund-u. (Teil-)Haupt-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gym-nasien	Beruf.l. Schulen	
eindeutig zum Positiven	,0%	15,2%	31,3%	14,6%	17,8%	12,9%	14,3%	14,7%
eher zum Positiven	23,5%	21,2%	18,8%	48,8%	46,7%	42,4%	58,3%	42,4%
eher zum Negativen	52,9%	60,6%	46,9%	31,7%	24,4%	38,6%	19,0%	35,7%
eindeutig zum Negativen	23,5%	3,0%	3,1%	4,9%	11,1%	6,2%	8,3%	7,1%
Gesamt	17	33	32	41	45	210	84	462
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Der Einstellungswandel hat bei den beruflichen Schulen, bei Realschulen, den Hauptschulen und den Gymnasien insgesamt zu einer positiveren Sicht geführt; bei den Grund- und (Teil-)Hauptschulen ist das Verhältnis ausgeglichen; bei den Grundschulen und Förderschulen haben sich eher negative Sichten verstärkt. Die Beteiligung am Modellversuch führt also nicht immer zu einem positiven Einstellungswandel; in den Grund- und den Förderschulen haben vielmehr skeptische Einstellungen an Bedeutung gewonnen. Den Gründen dafür ist weiter nachzugehen. Als sehr erfreuliches und positives Ergebnis festzuhalten bleibt jedoch, dass der Einstellungswandel in allen weiterführenden Schularten deutlich im positiven Bereich liegt: Die Zustimmung zum Modellversuch in diesen Schularten ist hier also gegenüber dem Aufnahmezeitpunkt gewachsen.

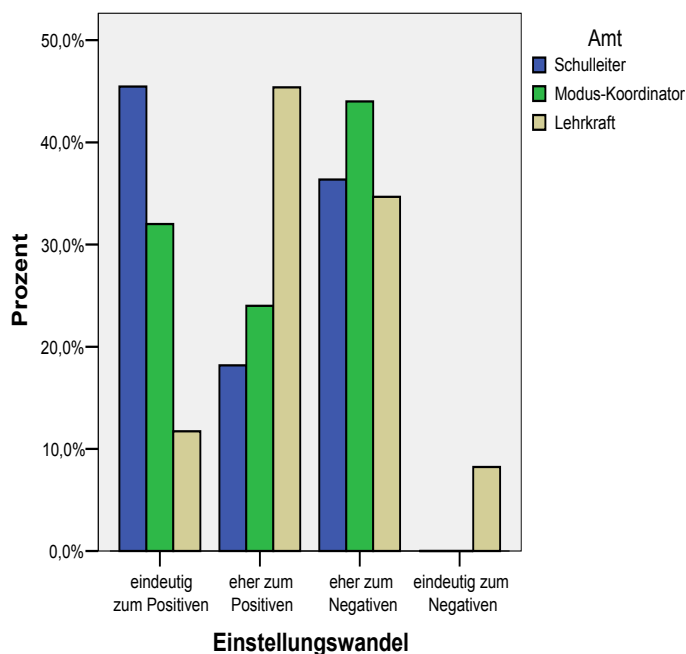
Der Blick auf die Funktionsgruppen zeigt ebenfalls insgesamt einen positiven Einstellungswandel:

Tabelle 17: Art des Einstellungswandels gegenüber MODUS 21

Fragestellung: Inwiefern [hat sich Ihre Einstellung zu MODUS 21 im Verlauf der Teilnahme Ihrer Schule am Modellprojekt verändert]?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

Einstellungswandel	Funktion			Gesamt
	Schulleiter	Modus-Koordinator	Lehrkraft	
eindeutig zum Positiven	45,5%	32,0%	11,7%	14,7%
eher zum Positiven	18,2%	24,0%	45,4%	42,4%
eher zum Negativen	36,4%	44,0%	34,7%	35,7%
eindeutig zum Negativen	,0%	,0%	8,2%	7,1%
	11	50	401	462
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

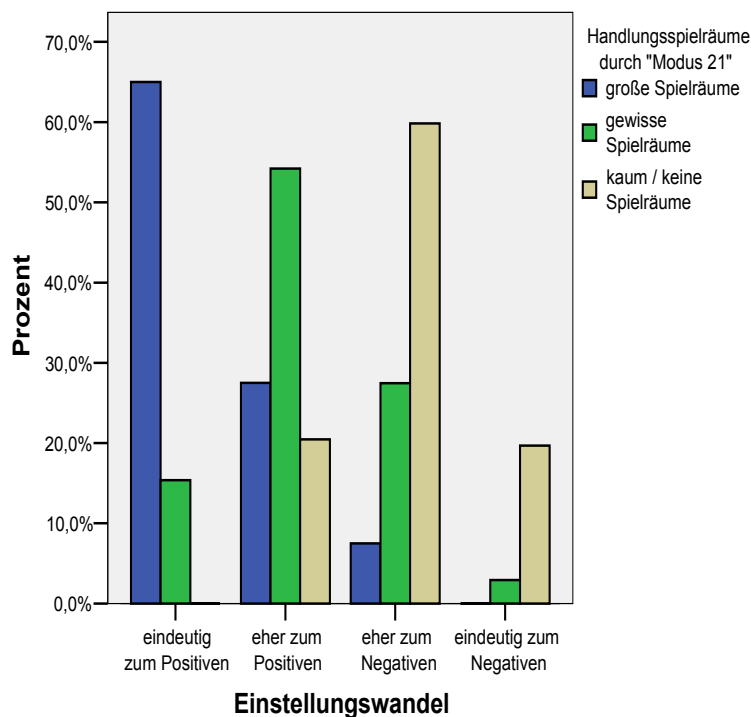


Offensichtlich hängt der Einstellungswandel mit der Wahrnehmung persönlicher Handlungsspielräume eng zusammen:

Tabelle 18: Art des Einstellungswandels gegenüber MODUS 21 und Wahrnehmung von Handlungsspielräumen

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

Einstellungswandel ⁴	Wahrnehmung von Handlungsspielräumen durch MODUS 21 ⁵			Gesamt
	große Spielräume	gewisse Spielräume	kaum / keine Spielräume	
eindeutig zum Positiven	65,0%	15,4%	,0%	15,5%
eher zum Positiven	27,5%	54,2%	20,5%	42,0%
eher zum Negativen	7,5%	27,5%	59,8%	35,0%
eindeutig zum Negativen	,0%	2,9%	19,7%	7,5%
Gesamt	40	273	127	440
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Je deutlicher persönliche Handlungsspielräume wahrgenommen werden, umso mehr entwickelt sich die Einstellung zum Modellversuch zum Positiven; je weniger persönliche Handlungsspielräume gesehen werden, desto negativer fällt auch die Einstellungsentwicklung aus. Wenn man die Zustimmung insgesamt weiter verbessern will, wird es also darauf ankommen,

⁴ Fragestellung: Inwiefern [hat sich Ihre Einstellung zu MODUS 21 im Verlauf der Teilnahme Ihrer Schule am Modellprojekt verändert]?

⁵ Fragestellung: Öffnet MODUS 21 für Sie persönlich Handlungsspielräume?

in der Schulpraxis gerade der Erweiterung der persönlichen Handlungsspielräume für jede einzelne Lehrkraft besondere Aufmerksamkeit zu schenken und diesen Aspekt auch in der Darstellung des Versuchs deutlich zu betonen.

Eine positive Grundhaltung bildet eine wichtige Voraussetzung für ein tatsächliches praktisches Engagement. Dass sich eine deutliche Mehrheit der Befragten (58,1%) im laufenden Schuljahr (2004/5) im Rahmen von MODUS 21 praktisch engagiert, ist eines der erfreulichsten Ergebnisse der Erhebung. Das Engagement bezieht sich dabei auf recht unterschiedliche Aktivitäten:

Tabelle 19: Art des Engagements für MODUS 21

Fragestellung: In welcher Art und Weise haben Sie in diesem Schuljahr mitgewirkt? (Mehrfachantworten sind möglich.)

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

Art des Engagements	Anzahl	Prozent der Fälle
Anregungen	450	52,5%
Entwicklung von Maßnahmen	417	48,7%
Ausführung von Maßnahmen	559	65,2%
Evaluation von Maßnahmen	200	23,3%
Sonstiges	46	5,4%

Die breite Streuung zeigt, dass die Beteiligung auf den verschiedenen Ebenen der Innovationsprozesse stattfindet. Dass dabei auch der Evaluation inzwischen erhebliche Bedeutung zukommt, darf man als Hinweis auf einen recht tief greifenden Wandel der Schulkultur an den MODUS-Schulen lesen. Denn die Normalisierung der verschiedenen Formen von Evaluation gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Entwicklung einer pädagogischen Schulkultur.

Fragt man nach den Gründen, aus denen sich 41,9% der Befragten im Schuljahr 2004/5 nicht engagiert haben, so sticht ein Argument besonders hervor:

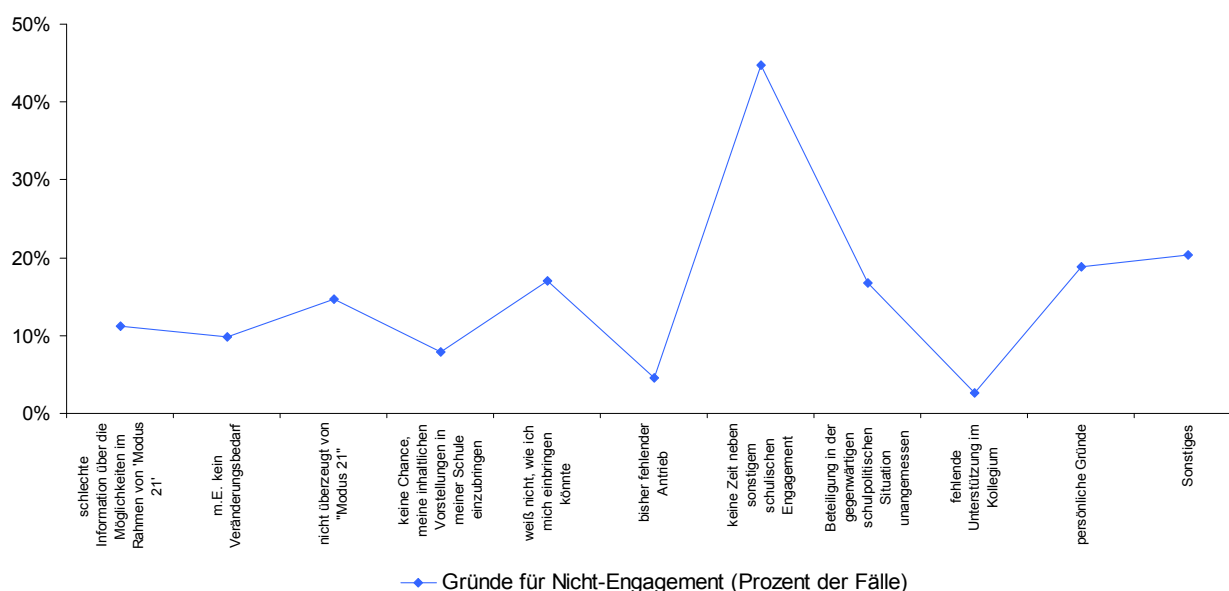
Tabelle 20: Gründe für Nicht-Engagement

Fragestellung: Aus welchen Gründen beteiligen Sie sich nicht? (Mehrfachantworten sind möglich.)

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

Gründe für Nicht-Engagement	Anzahl	Prozent der Fälle
schlechte Information über die Möglichkeiten im Rahmen von ‚Modus 21‘	68	11,2%
m.E. kein Veränderungsbedarf	60	9,9%
nicht überzeugt von MODUS 21	89	14,7%
keine Chance, meine inhaltlichen Vorstellungen in meiner Schule einzubringen	48	7,9%
weiß nicht, wie ich mich einbringen könnte	103	17,0%
bisher fehlender Antrieb	28	4,6%
keine Zeit neben sonstigem schulischen Engagement	272	44,8%
Beteiligung in der gegenwärtigen schulpolitischen Situation unangemessen	102	16,8%
fehlende Unterstützung im Kollegium	16	2,6%
persönliche Gründe	114	18,8%
Sonstiges	124	20,4%

Gründe für Nicht-Engagement (Prozent der Fälle)



Es ist besonders die Zeitknappheit, die viele Lehrerinnen und Lehrer am Engagement hindert. Es ist zwar ein wichtiges Ziel einer pädagogischen Schulentwicklung, die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer alltäglichen Arbeit durch die Erschließung vorhandener Ressourcen, insbesondere durch Kooperation, auf die Dauer zu entlasten. Aber in Entwicklungsphasen von Innovationen bedeutet Engagement meistens Mehrarbeit, also erhöhten Zeitbedarf. Der mögliche Zeitgewinn stellt sich häufig erst nach längeren Entwicklungs- und Erprobungsläufen ein.

Gerade vor diesem Hintergrund erscheint die Routinisierung neuer Formen einer auf die Dauer entlastenden Zusammenarbeit in den Kollegien als eine besonders dringliche Aufgabe.

Fazit:

Bei der Mehrheit der Befragten hat sich an der positiven Einstellung zu MODUS 21 gegenüber dem Einstiegszeitpunkt nichts geändert. Sofern es Einstellungswandel gegeben hat, hat er überwiegend zu einer positiveren Sicht des Modellversuchs geführt.

Das dem Schulversuch zugrunde liegende Prinzip wird insgesamt in den Kollegien positiv beurteilt. Die Kollegien wünschen tatsächlich die größere Selbstständigkeit der Einzelschule. Insgesamt gibt es offenbar einen recht hohen pädagogischen Konsens.

Die Lehrkräfte nehmen mit einer deutlichen Mehrheit im Verlauf des Modellprojekts eine positive Entwicklung ihrer Schulen wahr. Sie nehmen zugleich mehrheitlich eine positive Entwicklung ihrer persönlichen Handlungsspielräume wahr. Allerdings zeigen sich hier gewisse schulartbezogene und auch funktionsgruppenbezogene Unterschiede. Positive Entwicklungen werden insbesondere in den weiterführenden Schularten betont. Eine positive Grundhaltung bildet eine wichtige Voraussetzung für ein tatsächliches praktisches Engagement. Dass sich eine deutliche Mehrheit der Befragten im Rahmen von MODUS 21 auch persönlich praktisch engagiert, ist eines der erfreulichsten Ergebnisse der Erhebung. Das Engagement bezieht sich dabei auf eine Vielfalt recht unterschiedlicher Aktivitäten. Hervorzuheben ist hier die wachsende Bedeutung von Evaluation. Es ist besonders die Zeitknappheit, die viele Lehrerinnen und Lehrer am Engagement hindert. Daher wird es im Interesse der Umsetzung der Versuchsziele eine der zentralen Aufgaben der weiteren Entwicklung sein müssen, effektive Entlastungsstrategien für die Schulen zu entwickeln.

Unterricht

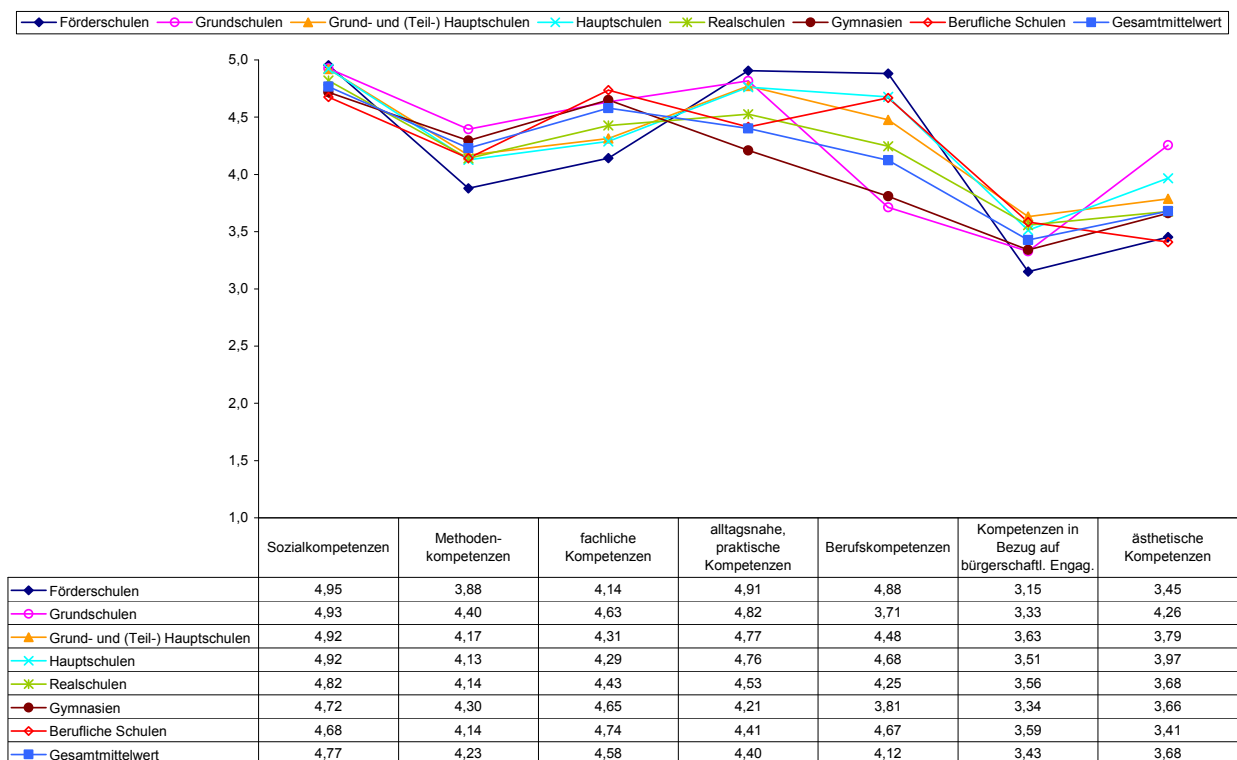
Unterricht bildet den eigentlichen Kern der Schule, auch in MODUS-Schulen. Ein wesentliches Ziel des Modellversuchs liegt in der Verbesserung des Unterrichts und seiner Wirkungen. Die Stärkung der Selbstständigkeit der Schüler mit dem Ziel der aktiven und bewussten Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen bildet daher ein Zentrum der Innovationen. Aber welche Kompetenzen brauchen Schüler dafür? Welche Kompetenzen sollen also besonders gefördert werden?

Tabelle 21: Subjektive Wichtigkeit verschiedener Kompetenzbereiche⁶

Fragestellung: Wie wichtig ist Ihnen die Förderung der folgenden Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

Antwortkategorien: 1 = völlig unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = teils, teils, 4 = eher wichtig, 5 = sehr wichtig



Insgesamt möchten die Lehrer ein breites Spektrum an Kompetenzen bei ihren Schülern fördern; die Werte liegen für alle abgefragten Kompetenzbereiche im zustimmenden Bereich. Aber es zeigen sich doch Unterschiede, auch zwischen den Schularten. Bei den allgemein

⁶ Bei allen in diesem Bericht verwendeten Liniendiagrammen haben die Linien zwischen den Einzelpunkten lediglich die Funktion, die Lesbarkeit und die Anschaulichkeit zu erhöhen. Die in den Tabellen angegebenen Werte entsprechen den Punkten in den Diagrammen.

In der obigen Darstellung wurde ein Mittelwertvergleich durchgeführt. Pragmatische Gründe der Anschaulichkeit und der Darstellbarkeit gaben – hier und an einigen anderen Stellen dieses Berichts – den Ausschlag für dieses Vorgehen, obwohl aufgrund nicht äquidistanter Beziehungen zwischen den einzelnen Antwortkategorien statistisch nicht alle Voraussetzungen für die Mittelwertberechnung gegeben sind.

bildenden Schulen stehen ausnahmslos (mit sehr hohen Zustimmungswerten) die Sozialkompetenzen an erster Stelle; nur bei den beruflichen Schulen werden die Fachkompetenzen geringfügig höher gewichtet, sehr dicht gefolgt von den Sozial- und den Berufskompetenzen. Die Trias von Sozial-, Fach-, und Methodenkompetenzen, die seit mehreren Jahren die öffentlichen Debatten beherrscht, findet sich (auch in dieser Reihenfolge) nur bei den Gymnasien in Reinform repräsentiert. In den Förderschulen erreichen die Alltags- und die Berufskompetenzen nach den Sozialkompetenzen die höchsten Werte, in den Grundschulen die Alltags- und die Fachkompetenzen, in den Grund- und Teilhauptschulen ebenso wie in den Hauptschulen die Alltags- und Berufskompetenzen, in den Realschulen belegen die Alltags- und die Fachkompetenzen den zweiten und den dritten Platz. Die vergleichsweise niedrigste Zustimmung erfahren die für das ehrenamtliche bürgerschaftliche Engagement erforderlichen, d.h. politischen Kompetenzen und die ästhetischen Kompetenzen, die allerdings in den Grundschulen sehr hoch geschätzt werden und dort den vierten Rang einnehmen. Alles in allem zeigt das Bild, dass den Befragten über die Förderung der Sozial- und Fachkompetenzen hinaus insbesondere die Förderung der Alltagskompetenzen wichtig ist, noch vor der Förderung der Methodenkompetenzen, und dichtauf gefolgt von den berufsbezogenen Kompetenzen: Nicht drei, sondern fünf Kompetenzbereiche sind in der Sicht der Lehrer für ihre Arbeit zentral bedeutsam. Hier zeigt sich ein erweitertes Verständnis der pädagogischen Aufgabe, das in hohem Maße mit den Zielen des Modellversuchs korrespondiert.

Interessant ist dabei, dass diese Entwicklung mit einer hohen Zustimmung zur Einbeziehung außerschulischer Fachleute in den Unterricht korrespondiert, die auch von den Schülern geteilt wird – wenn auch die schulische Praxis noch recht weit entfernt von einer Realisierung der Wünsche ist, wie die folgenden Tabellen und Schaubilder zeigen:

Tabelle 22: Einbeziehung von außerschulischen Fachleuten

Fragestellung: Für wie wichtig halten Sie im Hinblick auf eine pädagogische Schulentwicklung die folgenden Maßnahmen? – die Einbeziehung von außerschulischen Fachleuten in den Unterricht und das Schulleben (Handwerker, Künstler, Wissenschaftler)

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wichtig	221	15,1	15,1
	eher wichtig	552	37,7	52,7
	teils, teils	557	38,0	90,7
	eher unwichtig	112	7,6	98,4
	völlig unwichtig	24	1,6	100,0
	Gesamt	1466	100,0	
Fehlend	keine Angabe	37		
Gesamt		1503		

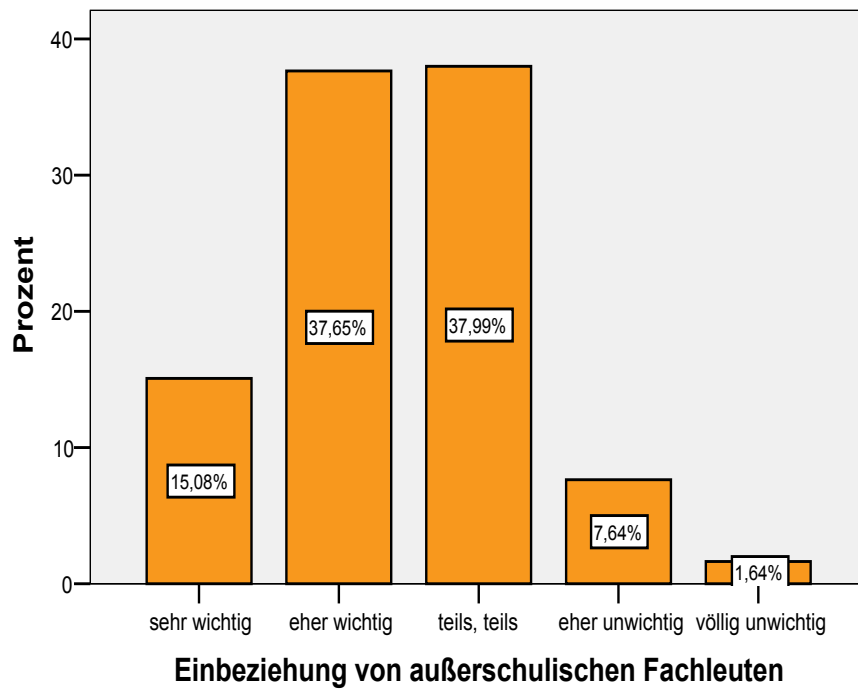


Tabelle 23: Einbeziehung von Personen und Institutionen außerhalb der Schule

Fragestellung: Wenn Sie sich an das bisherige Schuljahr erinnern: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu? – Ich beziehe Personen und Institutionen von außerhalb der Schule ein.

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	täglich	14	1,0	1,0
	mindestens einmal wöchentlich	45	3,1	4,0
	mindestens einmal im Monat	115	7,9	11,9
	einige Male im Schuljahr	658	45,1	57,1
	seltener / nie	626	42,9	100,0
	Gesamt	1458	100,0	
Fehlend	keine Angabe	45		
Gesamt		1503		

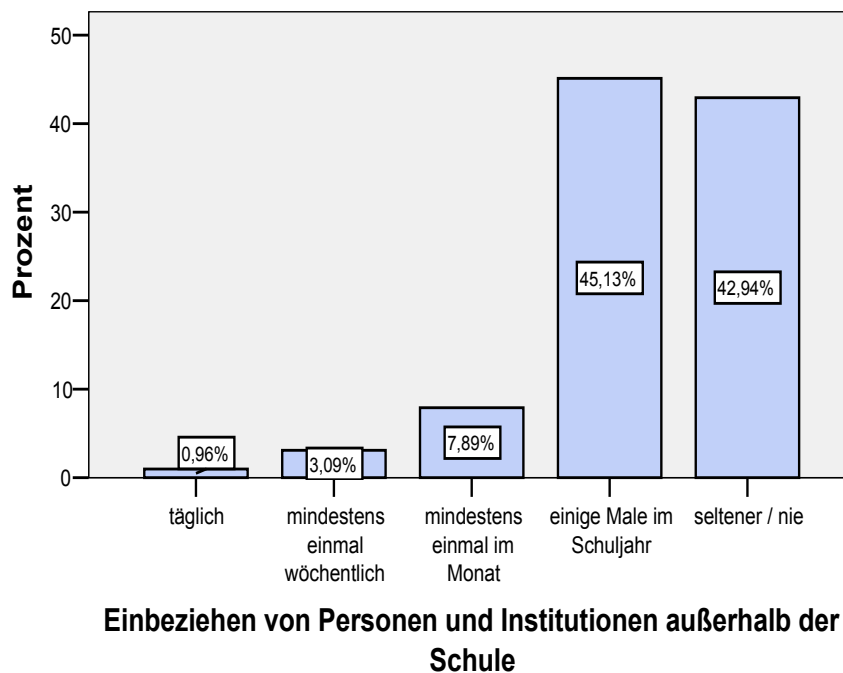


Tabelle 24: Schüler – Einstellung zur Einbeziehung externer Fachleute

Fragestellung: Was hältst du davon, wenn Fachleute von außen am Unterricht beteiligt sind? (Wissenschaftler, Handwerker, Künstler, ...)

Bezugsgruppe: Schülerinnen und Schüler (Förderschulen, (Teil-) Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	halte ich für sehr sinnvoll	6574	44,8	44,8
	halte ich für eher sinnvoll	4201	28,6	73,5
	halte ich für wenig sinnvoll	988	6,7	80,2
	halte ich für nicht sinnvoll	772	5,3	85,5
	ist mir egal	2132	14,5	100,0
	Gesamt	14667	100,0	
Fehlend	keine Angabe	204		
Gesamt		14871		

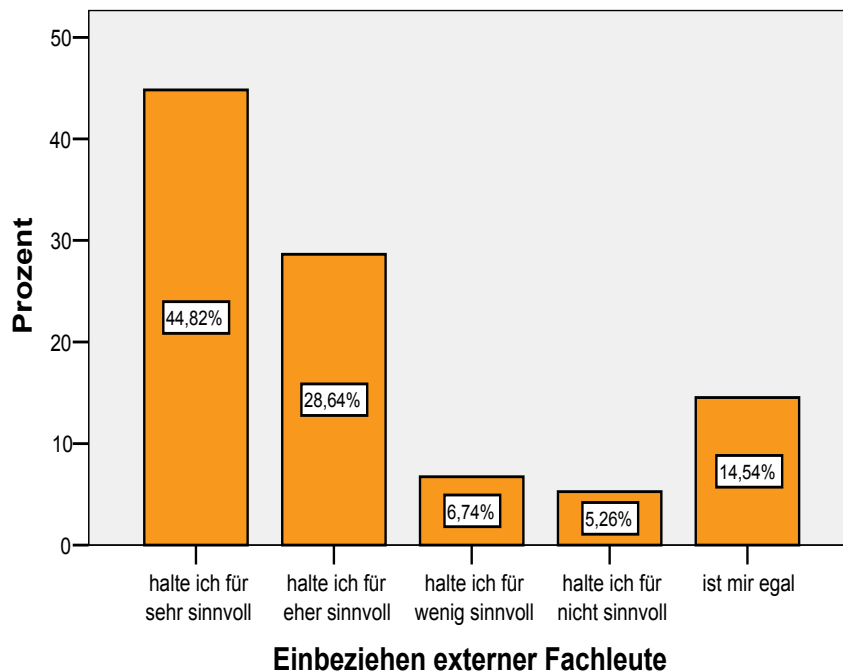
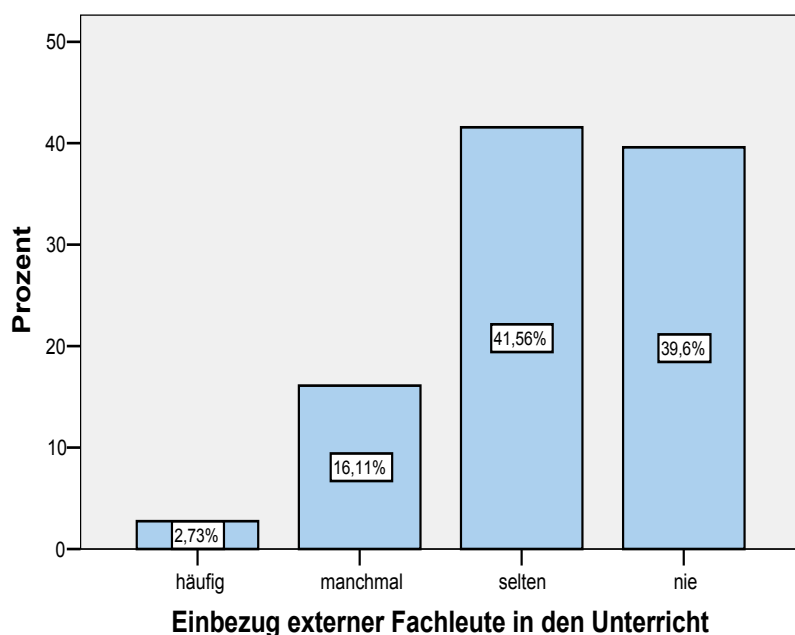


Tabelle 25: Schüler – Einbeziehung externer Fachleute in den Unterricht

Fragestellung: Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen jeweils das zutreffende Feld an! – Es kommt vor, dass Fachleute von außen den Unterricht bereichern (z.B. Wissenschaftler, Künstler, Handwerker, ...).

Bezugsgruppe: Schülerinnen und Schüler (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozenzte	Kumulierte Prozenzte
Gültig	häufig	475	2,7	2,7
	manchmal	2799	16,1	18,8
	selten	7222	41,6	60,4
	nie	6881	39,6	100,0
	Gesamt	17377	100,0	
Fehlend	keine Angabe	193		
Gesamt		17570		



Für die Entwicklung gerade der gewünschten Alltags- und Berufskompetenzen ist dieser auch im MODUS-Programm explizit aufgenommene Aspekt sehr bedeutsam; die Differenz zwischen Soll und Ist ist hier freilich noch groß und markiert damit eine der weiter zu verfolgenden pädagogischen Entwicklungsaufgaben.

Sehr erfreulich und ermutigend sind demgegenüber die Befunde bei Lehrern und Schülern im Blick auf die Förderung selbstständiger Lern- und Arbeitsweisen:

Tabelle 26: Förderung selbstständiger Lern- und Arbeitsweisen

Fragestellung: Was ist für Sie persönlich bei Ihrer Arbeit und für Ihr Wohlbefinden an der Schule besonders wichtig? Besonders wichtig ist mir... – die Förderung von selbstständigen Lern- und Arbeitsweisen

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	1039	70,4	70,4
	trifft eher zu	363	24,6	95,1
	teils, teils	71	4,8	99,9
	trifft eher nicht zu	2	,1	100,0
	Gesamt	1475	100,0	
Fehlend	keine Angabe	28		
Gesamt		1503		

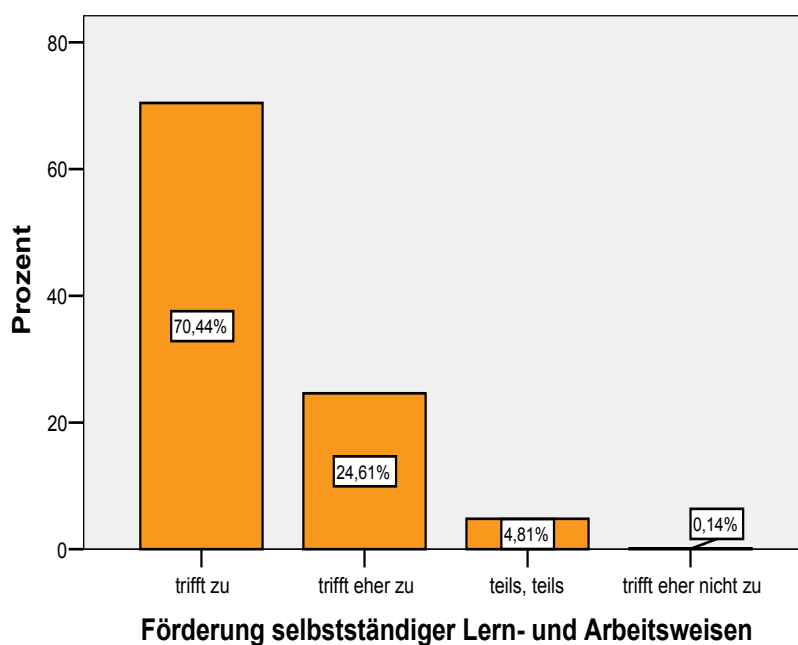
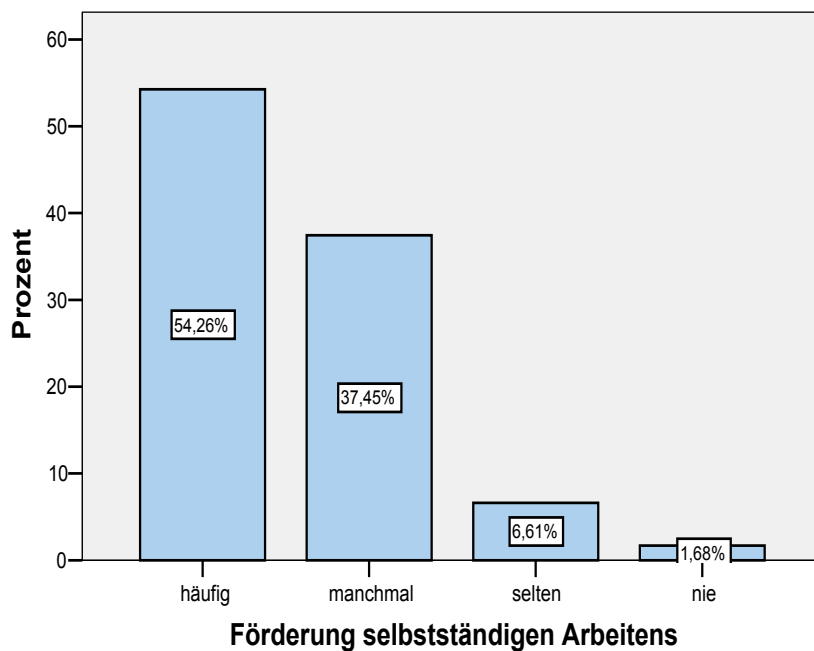


Tabelle 27: Schüler – Förderung selbstständigen Arbeitens

Fragestellung: Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen jeweils das zutreffende Feld an! – Die Lehrerinnen und Lehrer fordern uns dazu auf, selbstständig zu arbeiten.

Bezugsgruppe: Schülerinnen und Schüler (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	häufig	9449	54,3	54,3
	manchmal	6521	37,4	91,7
	selten	1151	6,6	98,3
	nie	292	1,7	100,0
	Gesamt	17413	100,0	
Fehlend	keine Angabe	157		
Gesamt		17570		



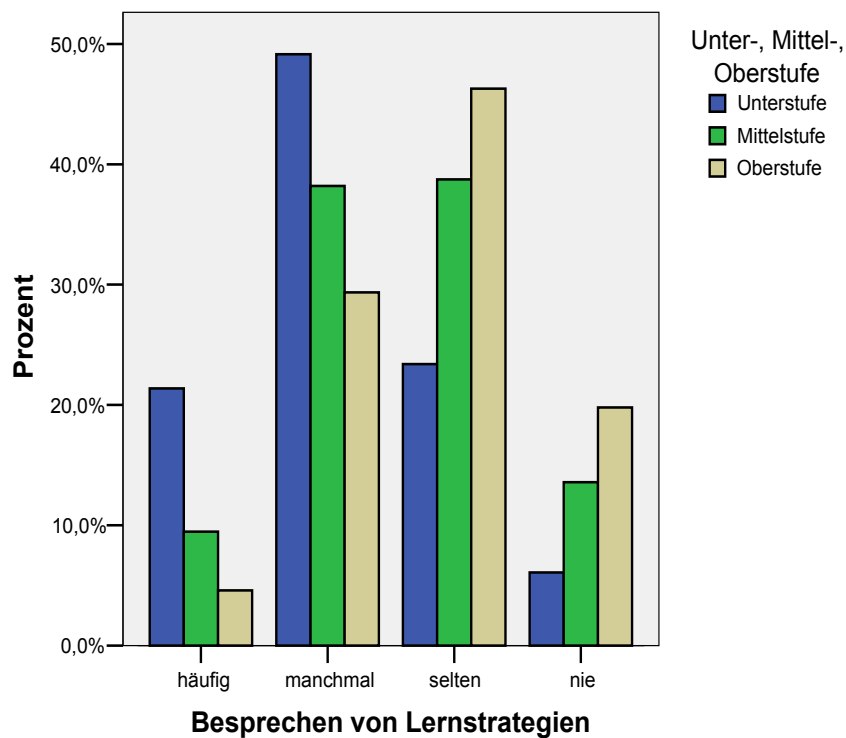
Ein zentrales Element der Förderung von Selbstständigkeit bildet die Besprechung von Lernstrategien:

Tabelle 28: Besprechen von Lernstrategien im Jahrgangsstufenvergleich

Fragestellung: Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen jeweils das zutreffende Feld an! – Unsere Lehrerinnen und Lehrer sprechen mit uns darüber, wie man sein Lernen verbessern kann.

Bezugsgruppe: Schülerinnen und Schüler (Förderschulen, (Teil-) Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien)

	Unter-, Mittel-, Oberstufe			Gesamt
	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	
häufig	21,4%	9,5%	4,6%	14,7%
manchmal	49,1%	38,2%	29,3%	42,6%
selten	23,4%	38,7%	46,3%	32,1%
nie	6,1%	13,6%	19,8%	10,6%
Gesamt	7042	5964	1506	14512
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Dass Lernstrategien insbesondere in der Unterstufe thematisiert werden, ist wenig überraschend; dass ein knappes Drittel der Schülerinnen und Schüler hier allerdings nur selten oder nie die entsprechende Erfahrung gemacht haben, zeigt weiteren Entwicklungsbedarf an.

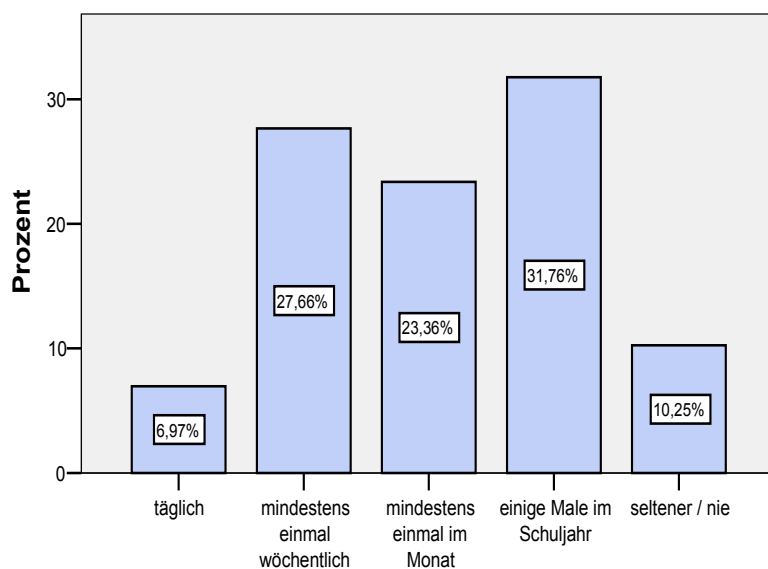
Die Förderung von Selbstständigkeit bildet zugleich eine wesentliche Voraussetzung und ein Ergebnis aller offeneren Unterrichtsformen. Sie bildet gewissermaßen die Basis der „klassischen“ Trias (Sozial-, Methoden-, Fachkompetenz).

Tabelle 29: Einsatz offener Lehr- und Lernformen

Fragestellung: Wenn Sie sich an das bisherige Schuljahr erinnern: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu? – Ich setze offene Lehr- und Lernformen (Freiarbeit, Stationenlernen, Projektarbeit, Planspiel,...) ein.

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozenzte	Kumulierte Prozenzte
Gültig	täglich	102	7,0	7,0
	mindestens einmal wöchentlich	405	27,7	34,6
	mindestens einmal im Monat	342	23,4	58,0
	einige Male im Schuljahr	465	31,8	89,8
	seltener / nie	150	10,2	100,0
	Gesamt	1464	100,0	
Fehlend	keine Angabe	39		
Gesamt		1503		



Einsatz offener Lehr- und Lernformen

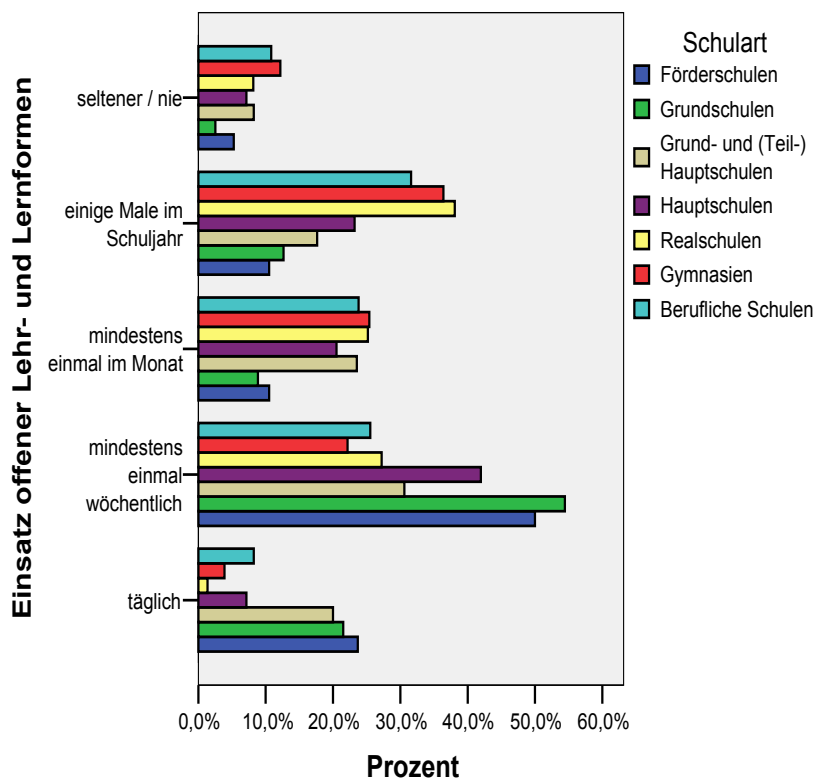
Zwar ist es erfreulich, wenn ein gutes Drittel der Lehrerschaft angibt, bereits sehr regelmäßig (täglich oder wöchentlich) mit offenen Unterrichtsmethoden zu arbeiten; aber diese Zahl erscheint doch als noch steigerungsfähig. Bei näherer Betrachtung zeigen sich sehr deutliche schulartspezifische Profile:

Tabelle 30: Einsatz offener Lehr- und Lernformen im Schulartenvergleich

Fragestellung: Wenn Sie sich an das bisherige Schuljahr erinnern: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu? – Ich setze offene Lehr- und Lernformen (Freiarbeit, Stationenlernen, Projektarbeit, Planspiel,...) ein.

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

	Schulart							Gesamt
	Förder-schulen	Grund-schulen	Grund-u. (Teil-)Haupt-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gym-nasien	Beruff. Schulen	
täglich	23,7%	21,5%	20,0%	7,1%	1,4%	3,9%	8,2%	7,0%
mindestens einmal wöchentlich	50,0%	54,4%	30,6%	42,0%	27,2%	22,2%	25,5%	27,7%
mindestens einmal im Monat	10,5%	8,9%	23,5%	20,5%	25,2%	25,4%	23,8%	23,4%
einige Male im Schuljahr	10,5%	12,7%	17,6%	23,2%	38,1%	36,4%	31,6%	31,8%
seltener / nie	5,3%	2,5%	8,2%	7,1%	8,2%	12,2%	10,8%	10,2%
Gesamt	38	79	85	112	147	772	231	1464
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



In den an MODUS 21 beteiligten Förderschulen, Grundschulen und Hauptschulen gehören die offenen Unterrichtsformen offenbar inzwischen zum alltäglichen Standard; es sind nur noch kleine Minderheiten der Lehrerschaft, die sich hier nicht beteiligen. In den Realschulen,

Gymnasien und Berufsschulen scheint sich dagegen in dieser Hinsicht eine Spreizung in den Kollegien zu entwickeln: Während eine kräftige Minderheit hier bereits sehr deutliche Akzente setzt und eine mittlere Gruppe immerhin mit einer gewissen Regelmäßigkeit (mindestens einmal monatlich) offene Methoden einsetzt, findet sich auch eine recht starke Gruppe, die solche Formen nur recht selten oder auch gar nicht verwendet. Die Beharrungskraft der didaktisch-methodischen Traditionen der Schularten wird an dieser Stelle sehr deutlich.

Gruppen- und vor allem Partnerarbeit sind relativ leicht auch in den Alltagsunterricht integrierbare Sozialformen. Daher ist es interessant, hier die Lehrer- und die Schülerperspektiven aufeinander zu beziehen. Zunächst wird die Perspektive der Lehrer im Soll- / Ist-Vergleich dargestellt:

Tabelle 31: Einstellung zu Gruppen- und Partnerarbeit

Fragestellung: Für wie wichtig halten Sie im Hinblick auf eine pädagogische Schulentwicklung die folgenden Maßnahmen? – Gruppen- und Partnerarbeit

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

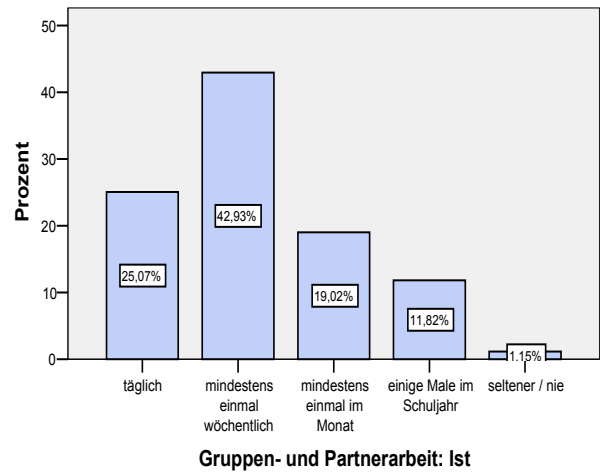
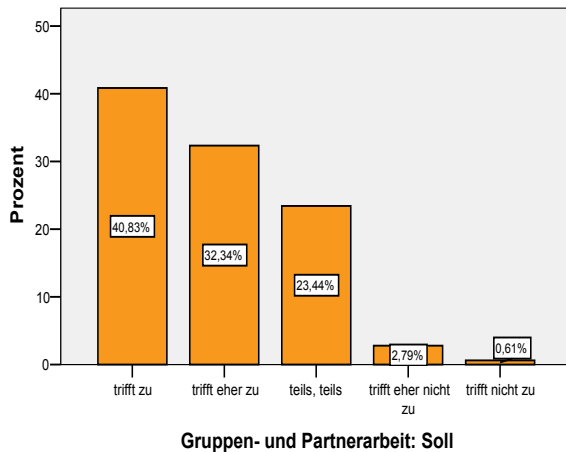
		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	601	40,8	40,8
	trifft eher zu	476	32,3	73,2
	teils, teils	345	23,4	96,6
	trifft eher nicht zu	41	2,8	99,4
	trifft nicht zu	9	,6	100,0
	Gesamt	1472	100,0	
Fehlend	keine Angabe	31		
Gesamt		1503		

Tabelle 32: Gruppen- und Partnerarbeit

Fragestellung: Wenn Sie sich an das bisherige Schuljahr erinnern: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu? – Ich setze Gruppen- und Partnerarbeit ein.

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	täglich	369	25,1	25,1
	mindestens einmal wöchentlich	632	42,9	68,0
	mindestens einmal im Monat	280	19,0	87,0
	einige Male im Schuljahr	174	11,8	98,8
	seltener / nie	17	1,2	100,0
	Gesamt	1472	100,0	
Fehlend	keine Angabe	31		
Gesamt		1503		



Auch wenn noch mehr Gruppen- und Partnerarbeit als wünschenswert erscheint, ist doch die Normalisierung dieser Arbeits- und Sozialformen aus der Sicht der Lehrer recht weit fortgeschritten. Auch die Sicht der Schüler zeigt die fortschreitende Normalisierung in dieser Hinsicht:

Tabelle 33: Schüler – Gruppenarbeit

Fragestellung: Bitte gib an, wie häufig du die folgenden Situationen im Unterricht erlebst. – Wir arbeiten in Gruppen.

Bezugsgruppe: Schülerinnen und Schüler (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mehrmals täglich ⁷	439	2,5	2,5
	mehrmals wöchentlich	3120	17,9	20,4
	mehrmals im Monat	6872	39,4	59,8
	einige Male im Schuljahr	6370	36,5	96,4
	nie	632	3,6	100,0
	Gesamt	17433	100,0	
Fehlend	keine Angabe	137		
Gesamt		17570		

⁷ Aus logischen Gründen wurden im Schüler- und Lehrerfragebogen bei dieser Frage unterschiedliche Antwortkategorien gewählt.

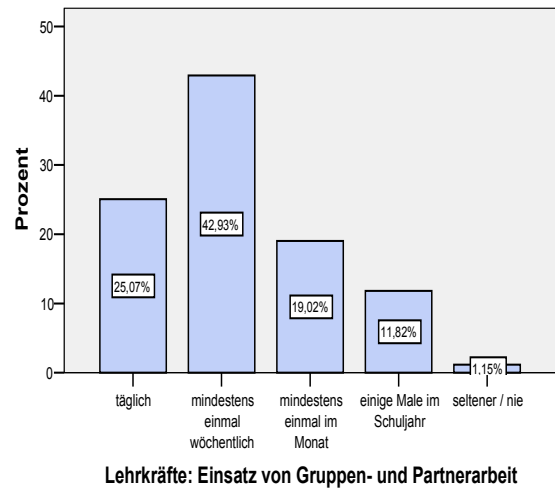
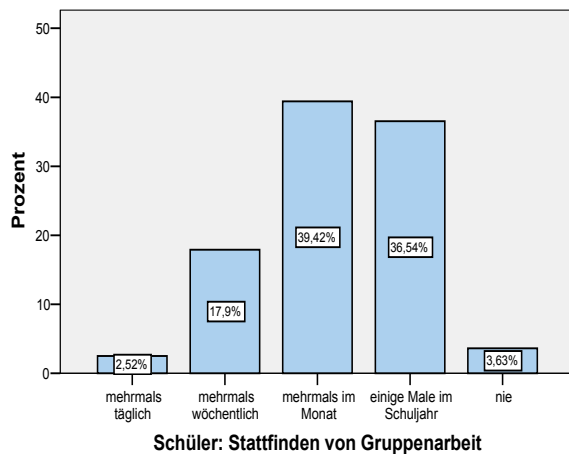


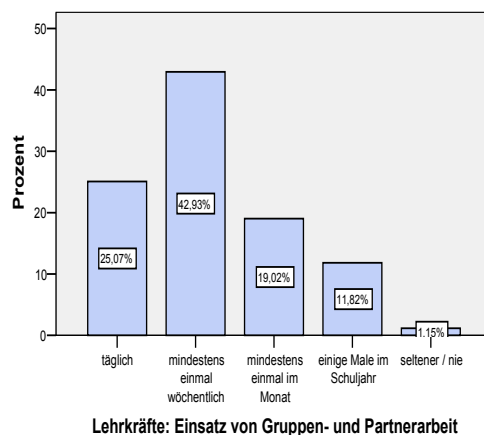
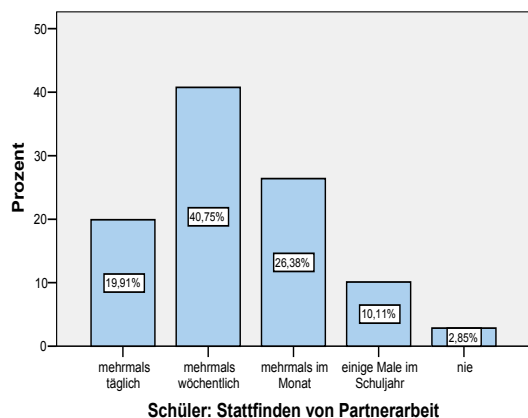
Tabelle 34: Schüler – Partnerarbeit

Fragestellung: Bitte gib an, wie häufig du die folgenden Situationen im Unterricht erlebst. – Ich arbeite mit einer Mitschülerin oder einem Mitschüler zusammen. (Partnerarbeit)

Bezugsgruppe: Schülerinnen und Schüler (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mehrmals täglich ⁸	3469	19,9	19,9
	mehrmals wöchentlich	7101	40,7	60,7
	mehrmals im Monat	4597	26,4	87,0
	einige Male im Schuljahr	1762	10,1	97,1
	nie	497	2,9	100,0
	Gesamt	17426	100,0	
Fehlend	keine Angabe	144		
Gesamt		17570		

⁸ Aus logischen Gründen wurden im Schüler- und Lehrerfragebogen bei dieser Frage unterschiedliche Antwortkategorien gewählt.



Offenbar gehört insbesondere die Partnerarbeit in den Schulen tatsächlich zum Standard.

Die Normalisierung offener Lehr- und Lernformen bildet einen Kernbereich der Unterrichtsentwicklung; einen anderen, eng damit zusammenhängenden Kernbereich stellt die Entwicklung individualisierter und differenzierter Förderungsformen dar. Die folgenden Tabellen und Schaubilder geben Auskunft über die Wünsche der Lehrer und die praktischen Initiativen der Schulen:

Tabelle 35: Einstellung zur Förderung versetzungsgefährdeter Schüler

Fragestellung: Für wie wichtig halten Sie im Hinblick auf eine pädagogische Schulentwicklung die folgenden Maßnahmen? – Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler, deren Versetzung gefährdet ist

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

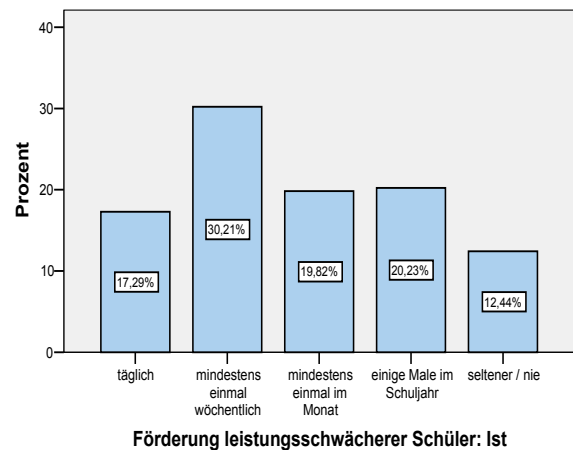
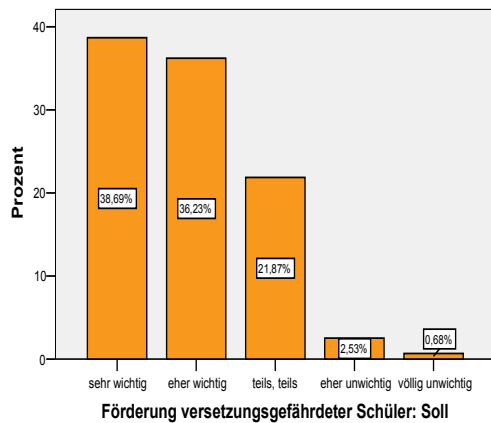
		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wichtig	566	38,7	38,7
	eher wichtig	530	36,2	74,9
	teils, teils	320	21,9	96,8
	eher unwichtig	37	2,5	99,3
	völlig unwichtig	10	,7	100,0
	Gesamt	1463	100,0	
Fehlend	keine Angabe	40		
Gesamt		1503		

Tabelle 36: Förderung leistungsschwächerer Schüler

Fragestellung: Wenn Sie sich an das bisherige Schuljahr erinnern: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu? – Ich fördere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler im Unterricht durch differenzierte Methoden und Materialien.

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	täglich	253	17,3	17,3
	mindestens einmal wöchentlich	442	30,2	47,5
	mindestens einmal im Monat	290	19,8	67,3
	einige Male im Schuljahr	296	20,2	87,6
	seltener / nie	182	12,4	100,0
	Gesamt	1463	100,0	
Fehlend	keine Angabe	40		
Gesamt		1503		



Insgesamt ist dieses Ergebnis erfreulich; die Förderungsorientierung im Blick auf versetzungsgefährdete, also leistungsschwächere Schüler, schlägt sich aus der Sicht der Lehrer auch im Alltag nieder.

Tabelle 37: Einstellung zur Förderung besonders begabter Schüler

Fragestellung: Für wie wichtig halten Sie im Hinblick auf eine pädagogische Schulentwicklung die folgenden Maßnahmen? – Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen und Leistungsmöglichkeiten

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

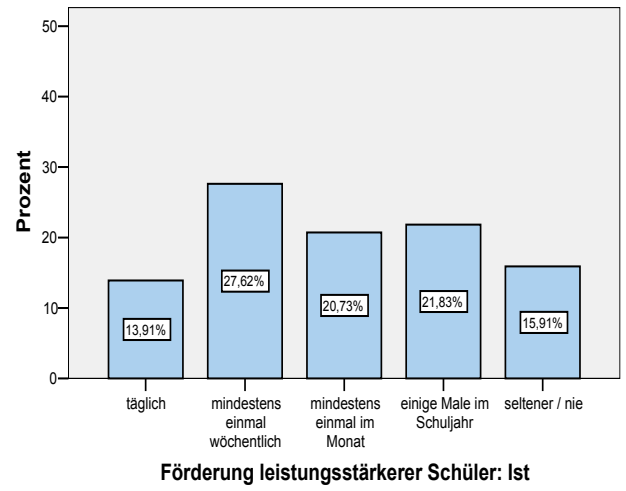
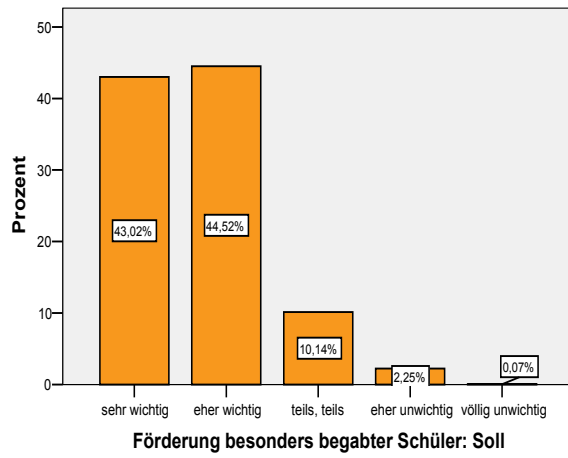
		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wichtig	632	43,0	43,0
	eher wichtig	654	44,5	87,5
	teils, teils	149	10,1	97,7
	eher unwichtig	33	2,2	99,9
	völlig unwichtig	1	,1	100,0
	Gesamt	1469	100,0	
Fehlend	keine Angabe	34		
Gesamt		1503		

Tabelle 38: Förderung leistungsstärkerer Schüler

Fragestellung: Wenn Sie sich an das bisherige Schuljahr erinnern: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu? – Ich fördere leistungsstarke Schülerinnen und Schüler im Unterricht durch differenzierte Methoden und Materialien.

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	täglich	202	13,9	13,9
	mindestens einmal wöchentlich	401	27,6	41,5
	mindestens einmal im Monat	301	20,7	62,3
	einige Male im Schuljahr	317	21,8	84,1
	seltener / nie	231	15,9	100,0
	Gesamt	1452	100,0	
Fehlend	keine Angabe	51		
Gesamt		1503		



Auch im Blick auf die Förderung besonders begabter und / oder leistungsstärkerer Schüler ist die Förderungsorientierung bei den Lehrkräften inzwischen sehr stark, auch wenn die tatsächliche Praxis noch nicht im Einklang zu den Angaben zur Wichtigkeit von Förderung steht.

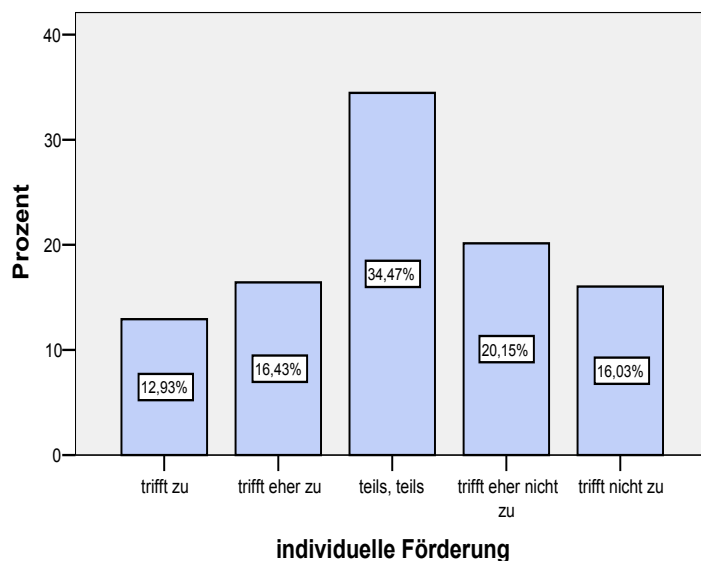
Die Sicht der Schüler auf die Förderungsaktivitäten an ihrer Schule fällt verhaltener aus:

Tabelle 39: Schüler – individuelle Förderung

Fragestellung: Wie würdest du deine Schule und die Lehrerinnen und Lehrer beschreiben? – Die Lehrerinnen und Lehrer an dieser Schule fördern jede Schülerin und jeden Schüler je nach Leistungsstand.

Bezugsgruppe: Schülerinnen und Schüler (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	2082	12,9	12,9
	trifft eher zu	2646	16,4	29,4
	teils, teils	5551	34,5	63,8
	trifft eher nicht zu	3245	20,1	84,0
	trifft nicht zu	2582	16,0	100,0
	Gesamt	16106	100,0	
Fehlend	weiß nicht	1318		
	keine Angabe	146		
	Gesamt	1464		
Gesamt		17570		



Der Schulartenvergleich zeigt, wie zu erwarten, recht unterschiedliche Ergebnisse in den Schulformen, und zwar sowohl was die Förderung Leistungstärkerer wie auch Leistungsschwächerer betrifft:

Tabelle 40: Förderung leistungsschwächerer Schüler im Schulartenvergleich

Fragestellung: Wenn Sie sich an das bisherige Schuljahr erinnern: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu? – Ich fördere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler im Unterricht durch differenzierte Methoden und Materialien.

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

	Schulart							Gesamt
	Förder-schulen	Grund-schulen	Grund-u. (Teil-)Haupt-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gym-nasien	Berufl. Schulen	
täglich	71,8%	48,1%	41,2%	32,1%	11,1%	8,1%	16,2%	17,3%
mindestens einmal wöchentlich	20,5%	43,0%	38,8%	40,2%	25,0%	28,5%	28,5%	30,2%
mindestens einmal im Monat	7,7%	7,6%	10,6%	16,1%	22,2%	21,3%	24,7%	19,8%
einige Male im Schuljahr	,0%	1,3%	5,9%	8,9%	20,8%	26,1%	20,9%	20,2%
seltener / nie	,0%	,0%	3,5%	2,7%	20,8%	16,0%	9,8%	12,4%
Gesamt	39	79	85	112	144	769	235	1463
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

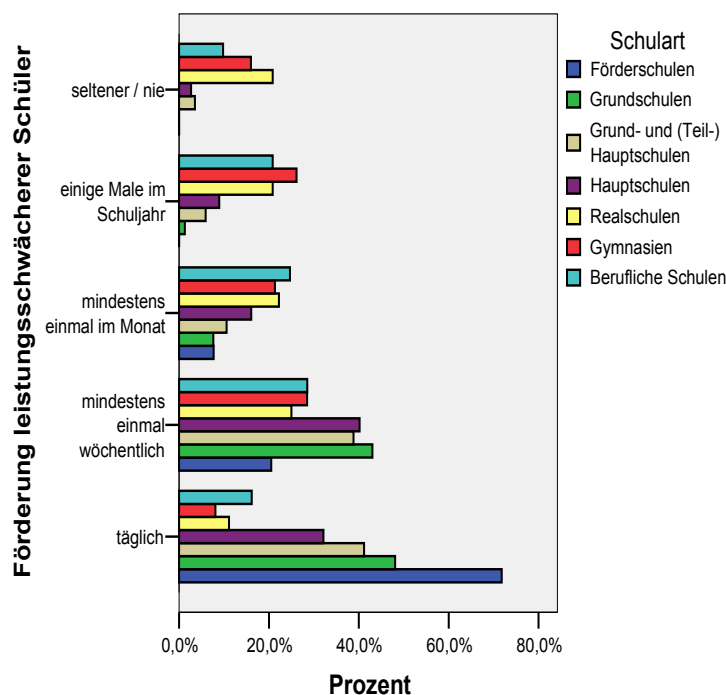
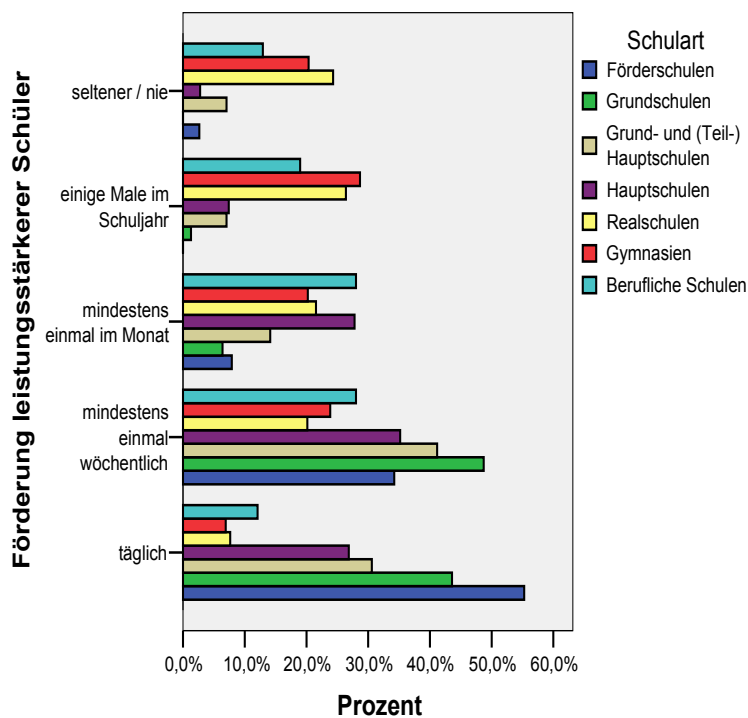


Tabelle 41: Förderung leistungsstärkerer Schüler im Schulartenvergleich

Fragestellung: Wenn Sie sich an das bisherige Schuljahr erinnern: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu? – Ich fördere leistungsstarke Schülerinnen und Schüler im Unterricht durch differenzierte Methoden und Materialien.

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

	Schulart							Gesamt
	Förder-schulen	Grund-schulen	Grund-u. (Teil-) Haupt-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gym-nasien	Berufl. Schulen	
täglich	55,3%	43,6%	30,6%	26,9%	7,6%	6,9%	12,1%	13,9%
mindestens einmal wöchentlich	34,2%	48,7%	41,2%	35,2%	20,1%	23,9%	28,0%	27,6%
mindestens einmal im Monat	7,9%	6,4%	14,1%	27,8%	21,5%	20,2%	28,0%	20,7%
einige Male im Schuljahr	,0%	1,3%	7,1%	7,4%	26,4%	28,7%	19,0%	21,8%
seltener / nie	2,6%	,0%	7,1%	2,8%	24,3%	20,3%	12,9%	15,9%
Gesamt	38	78	85	108	144	767	232	1452
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Differenzierte Förderung gehört in den Förder-, Grund- und Hauptschulen offenbar zur Normalität. Auffallend sind demgegenüber die deutlich schwächeren Werte für die Förderung in den Realschulen, Berufsschulen und Gymnasien; bis zur völligen Normalisierung von Förderung ist es da selbst in MODUS-Schulen noch weit.

Dass es im Blick auf die Förderungsaktivitäten einen Zusammenhang zwischen Bewusstsein und Praxis gibt, zeigen die beiden folgenden Tabellen und Grafiken:

Tabelle 42: Einstellung zur Förderung versetzungsgefährdeter Schüler und Häufigkeit der tatsächlichen Förderung

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

tatsächliche Förderung leistungsschwächerer Schüler ⁹	Einstellung zur Förderung versetzungsgefährdeter Schüler ¹⁰					Gesamt
	sehr wichtig	eher wichtig	teils, teils	eher unwichtig	völlig unwichtig	
täglich	25,0%	12,7%	12,0%	5,6%	11,1%	17,1%
mindestens einmal wöchentlich	33,2%	29,4%	28,4%	22,2%	44,4%	30,6%
mindestens einmal im Monat	15,4%	25,1%	19,2%	13,9%	0,0%	19,6%
einige Male im Schuljahr	15,9%	20,5%	27,4%	27,8%	0,0%	20,3%
seltener / nie	10,5%	12,3%	12,9%	30,6%	44,4%	12,4%
Gesamt	560	521	317	36	9 ¹¹	1443
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

⁹ Fragestellung: Wenn Sie sich an das bisherige Schuljahr erinnern: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu? – Ich fördere leistungsstarke Schülerinnen und Schüler im Unterricht durch differenzierte Methoden und Materialien.

¹⁰ Fragestellung: Für wie wichtig halten Sie im Hinblick auf eine pädagogische Schulentwicklung die folgenden Maßnahmen? – Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler, deren Versetzung gefährdet ist

¹¹ Da an dieser Stelle nur neun Lehrkräfte angeben, Förderung versetzungsgefährdeter Schüler sei ihnen nicht wichtig, schlagen die einzelnen Aussagen in den Prozentangaben in der entsprechenden Spalte sowie auch in der Graphik deutlicher zu Buche.

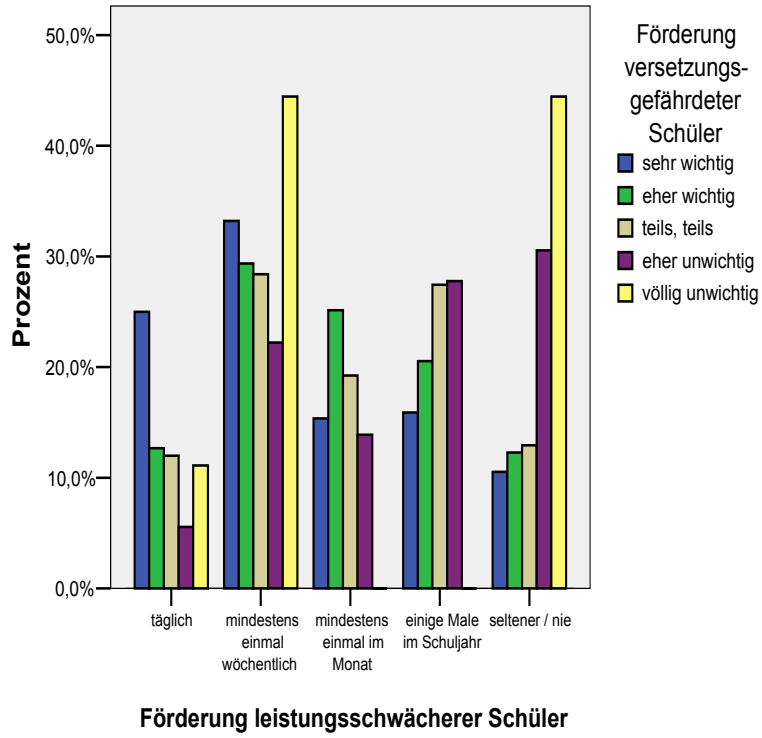


Tabelle 43: Einstellung zur Förderung besonders begabter Schüler und Häufigkeit der tatsächlichen Förderung

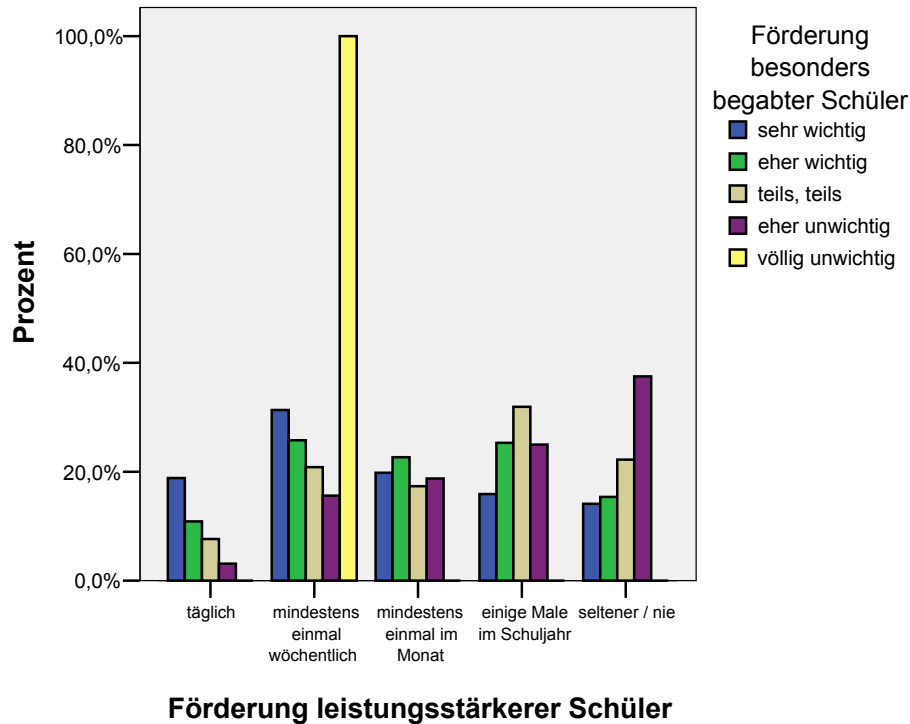
Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

tatsächliche Förderung leistungsstärkerer Schüler ¹²	Einstellung zur Förderung besonders begabter Schüler ¹³					Gesamt
	sehr wichtig	eher wichtig	teils, teils	eher unwichtig	völlig unwichtig	
täglich	18,8%	10,9%	7,6%	3,1%	0,0%	13,8%
mindestens einmal wöchentlich	31,3%	25,8%	20,8%	15,6%	100,0% ¹⁴	27,5%
mindestens einmal im Monat	19,8%	22,7%	17,4%	18,8%	0,0%	20,8%
einige Male im Schuljahr	15,9%	25,3%	31,9%	25,0%	0,0%	21,9%
seltener / nie	14,1%	15,4%	22,2%	37,5%	0,0%	16,0%
Gesamt	616	644	144	32	1	1437
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

¹² Fragestellung: Wenn Sie sich an das bisherige Schuljahr erinnern: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu? – Ich fördere leistungsstarke Schülerinnen und Schüler im Unterricht durch differenzierte Methoden und Materialien.

¹³ Fragestellung: Für wie wichtig halten Sie im Hinblick auf eine pädagogische Schulentwicklung die folgenden Maßnahmen? – Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen und Leistungsmöglichkeiten

¹⁴ Der Wert von 100% sowie die Spitze in der Graphik ergeben sich dadurch, dass nur eine Lehrkraft angegeben hat, die Förderung begabter Schülerinnen und Schüler sei ihr völlig unwichtig, so dass eine einzelne Aussage hier die 100%-Marke bildet.



Es lässt sich also eine Korrespondenz zwischen Förderungsbewusstsein und Förderpraxis konstatieren. Dementsprechend kommt es auch an dieser Stelle entscheidend darauf an, den Lehrern die Notwendigkeit differenzierter Förderung plausibel und attraktiv zu machen.

Auch zwischen dem Einsatz offener Lehr- und Lernformen und der Förderungspraxis scheint es engere Zusammenhänge zu geben:

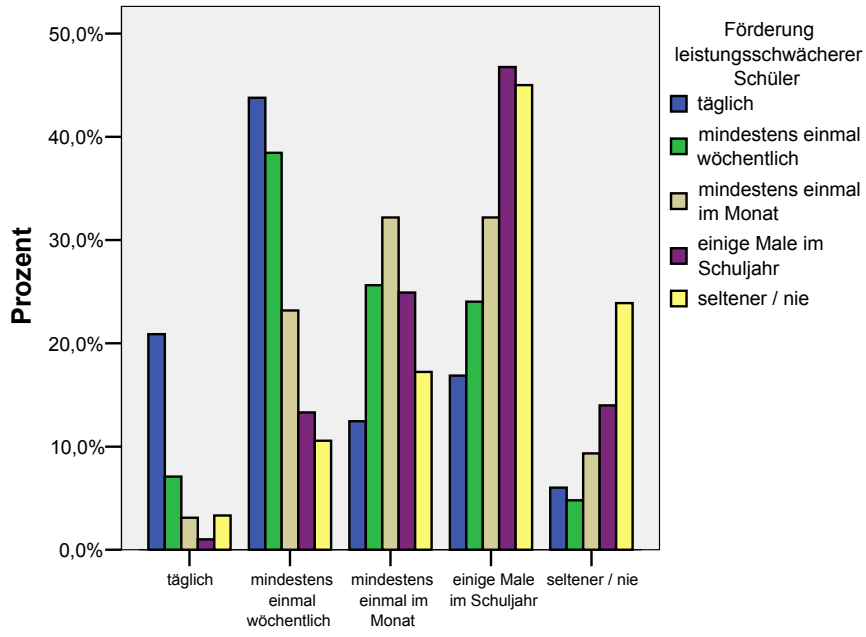
Tabelle 44: Förderung leistungsschwächerer Schüler und Einsatz offener Lehr- und Lernformen

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

Einsatz offener Lehr- und Lernformen ¹⁵	Förderung leistungsschwächerer Schüler ¹⁶					Gesamt
	täglich	mind. einmal wöchentlich	mindestens einmal im Monat	einige Male im Schuljahr	seltener/ nie	
täglich	20,9%	7,1%	3,1%	1,0%	3,3%	7,0%
mindestens einmal wöchentlich	43,8%	38,4%	23,2%	13,3%	10,6%	27,8%
mindestens einmal im Monat	12,4%	25,6%	32,2%	24,9%	17,2%	23,5%
einige Male im Schuljahr	16,9%	24,0%	32,2%	46,8%	45,0%	31,6%
seltener / nie	6,0%	4,8%	9,3%	14,0%	23,9%	10,2%
Gesamt	249	437	289	293	180	1448
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

¹⁵ Fragestellung: Wenn Sie sich an das bisherige Schuljahr erinnern: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu? – Ich setze offene Lehr- und Lernformen (Freiarbeit, Stationenlernen, Projektarbeit, Planspiel,...) ein.

¹⁶ Fragestellung: Wenn Sie sich an das bisherige Schuljahr erinnern: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu? – Ich fördere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler im Unterricht durch differenzierte Methoden und Materialien.



Einsatz offener Lehr- und Lernformen

Noch deutlichere Korrespondenzen finden sich im Blick auf die Förderung leistungsstärkerer Schüler:

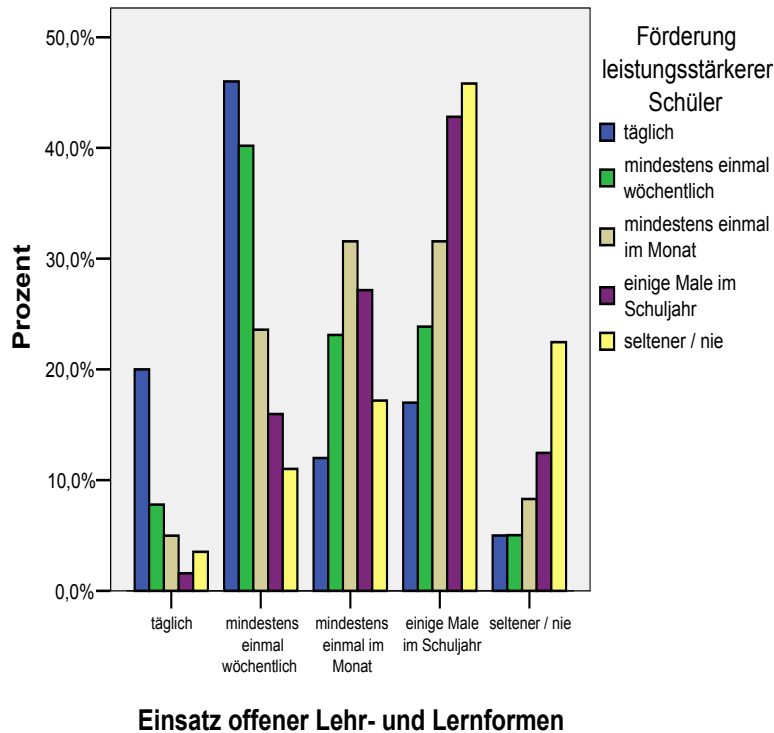
Tabelle 45: Förderung leistungsstärkerer Schüler und Einsatz offener Lehr- und Lernformen

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

Einsatz offener Lehr- und Lernformen ¹⁷	Förderung leistungsstärkerer Schüler ¹⁸					Gesamt
	täglich	mindestens einmal wöchentlich	mindestens einmal im Monat	einige Male im Schuljahr	seltener / nie	
täglich	20,0%	7,8%	5,0%	1,6%	3,5%	6,9%
mindestens einmal wöchentlich	46,0%	40,2%	23,6%	16,0%	11,0%	27,7%
mindestens einmal im Monat	12,0%	23,1%	31,6%	27,2%	17,2%	23,3%
einige Male im Schuljahr	17,0%	23,9%	31,6%	42,8%	45,8%	32,1%
seltener / nie	5,0%	5,0%	8,3%	12,5%	22,5%	10,1%
Gesamt	200	398	301	313	227	1439
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

¹⁷ Fragestellung: Wenn Sie sich an das bisherige Schuljahr erinnern: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu? – Ich setze offene Lehr- und Lernformen (Freiarbeit, Stationenlernen, Projektarbeit, Planspiel,...) ein.

¹⁸ Fragestellung: Wenn Sie sich an das bisherige Schuljahr erinnern: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu? – Ich fördere leistungsstarke Schülerinnen und Schüler im Unterricht durch differenzierte Methoden und Materialien.



Hier findet sich eine recht enge Korrespondenz von Förderungsorientierung (bei Leistungsstarken) und der Orientierung an offenen Unterrichtsformen im Sinne innerer Differenzierung.

Fazit:

Den Lehrkräften der MODUS-Schulen ist über die Förderung der Sozial- und Fachkompetenzen hinaus insbesondere die Förderung der Alltagskompetenzen wichtig, noch vor der Förderung der Methodenkompetenzen, und dichtauf gefolgt von den berufsbezogenen Kompetenzen: Nicht drei, sondern fünf Kompetenzbereiche sind in der Sicht der Lehrer für ihre Arbeit zentral bedeutsam. Hier zeigt sich ein erweitertes Verständnis der pädagogischen Aufgabe, das in hohem Maße mit den Zielen des Modellversuchs korrespondiert.

Dieser Befund korrespondiert mit einer hohen Zustimmung zur Einbeziehung außerschulischer Fachleute in den Unterricht: Diesen Wunsch äußern auch die Schüler sehr entschieden. Die schulische Praxis ist allerdings noch recht weit entfernt von einer Realisierung der Wünsche.

Sehr erfreulich und ermutigend sind demgegenüber die Befunde bei Lehrern und Schülern im Blick auf die Förderung selbstständiger Lern- und Arbeitsweisen. Selbstständiges Lernen und Arbeiten gehören ebenso wie Partner- und Gruppenarbeit inzwischen zum pädagogischen Alltag in den MODUS-Schulen; die komplexeren Formen offenen Unterrichts sind demgegenüber noch recht schulartenspezifisch verteilt.

Differenzierte Förderung leistungsschwächerer und leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler bildet in den Förder-, Grund- und Hauptschulen offenbar einen Teil der Normalität. Auffallend sind demgegenüber die deutlich schwächeren Werte in dieser Hinsicht für die Förderung in den Realschulen, Berufsschulen und Gymnasien; bis zur völligen Normalisierung von Förderung ist es da selbst in den MODUS-Schulen noch weit.

Einbeziehung der Eltern

Dass Elternhaus und Schule bei der Erziehung und Bildung der Kinder zusammenwirken sollen, gehört zu den normativen Grundlagen des öffentlichen Bildungswesens. Dass die traditionelle Arbeitsteilung – die Eltern sind für die Erziehung, die Schule ist für die Bildung da – nicht mehr funktioniert, ist offensichtlich. Die Eltern bzw. die Familien brauchen die Schule als Ressource nicht nur für die Bildung, sondern eben auch für die Erziehung und Betreuung ihrer Kinder; die Schule braucht die Eltern und die Familien als Ressource nicht nur für die Erziehung und Betreuung, sondern eben auch für die Bildung. Dabei ist das Verhältnis von Eltern bzw. Familie und Schule keineswegs spannungsfrei. Wie sich die Verhältnisse im Einzelnen gestalten, hängt von vielen Faktoren ab. Als Rahmenbedingungen wesentlich sind die soziokulturellen Unterschiede und damit auch die Schularten; entscheidend sind aber auch hier die pädagogische Kultur und das Umfeld der Einzelschule.

Die stärkere Einbeziehung von Eltern gehört seit langem als fester Bestandteil zu den Programmen der Öffnung der Schule; im MODUS-Programm wird dieser Punkt insbesondere als Teil der Stärkung inner- und außerschulischer Partnerschaften gesehen; er bezieht sich freilich auch auf Fragen der Qualität des Unterrichts und kann sich ggf. auch auf Fragen des Personalmanagements und der Sachmittelverantwortung auswirken. Es ist daher eine wichtige Frage, in welchem Maß die Eltern tatsächlich in die Schule einbezogen werden und welches Maß an Einbeziehung von den Lehrern und Schulleitern gewünscht wird. (Die folgenden Auswertungen beziehen sich ausschließlich auf die allgemein bildenden Schulen.)

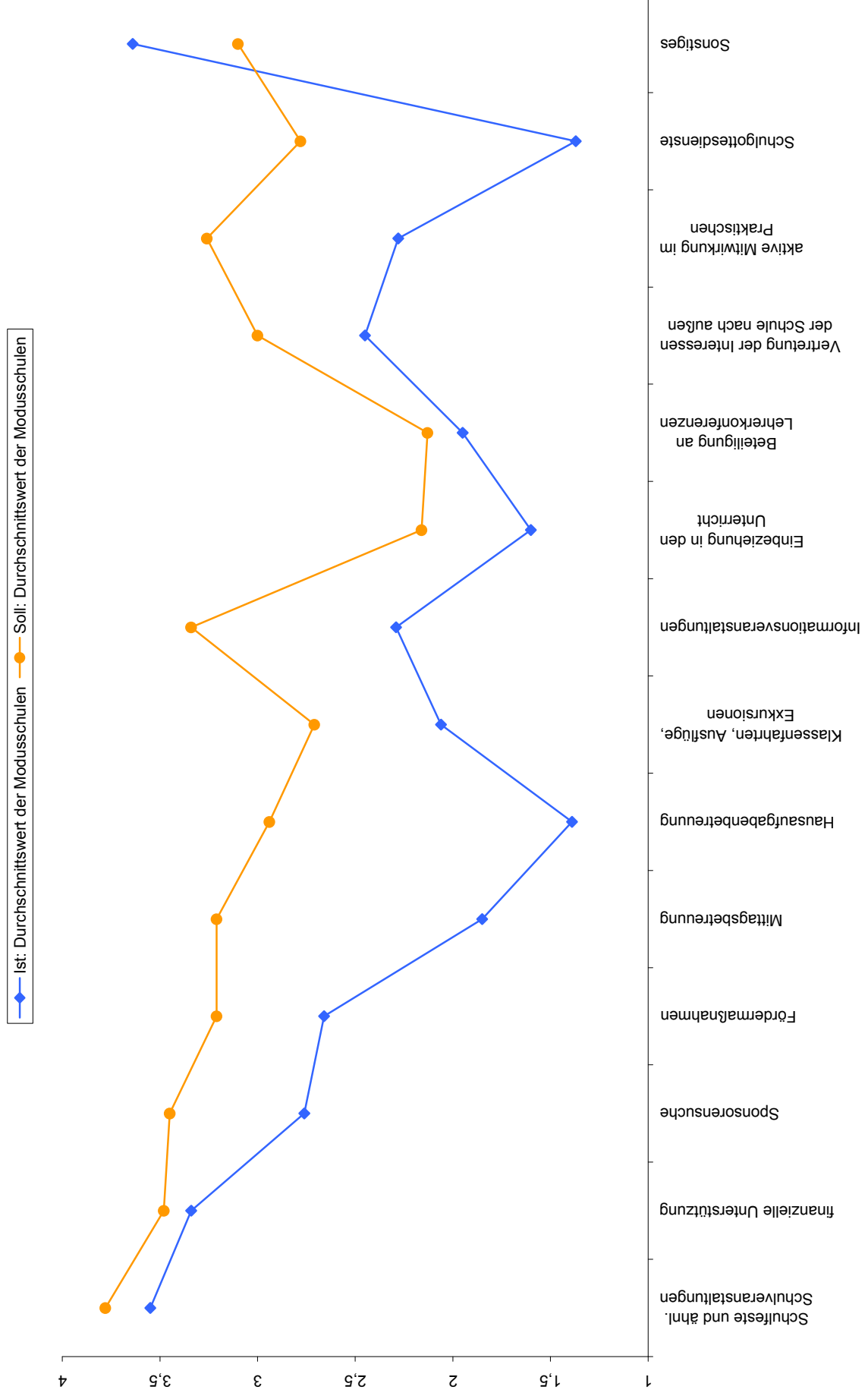
Tabelle 46: Einbeziehung der Eltern – Vergleich der Ist- und Soll-Durchschnittswerte

Fragestellung: In welchem Ausmaß wirken an Ihrer Schule Eltern mit? (Ist-Wert) bzw. In welchem Ausmaß sollten Eltern Ihrer Meinung nach an der Schule mitwirken? (Soll-Wert)

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (allgemein bildende Schulen)

Antwortkategorien: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = häufig

	Ist: Durchschnittswert	Soll: Durchschnittswert
Schulfeste und ähnliche Schulveranstaltungen	3,55	3,78
finanzielle Unterstützung	3,34	3,48
Sponsorensuche	2,76	3,45
Fördermaßnahmen	2,66	3,21
Mittagsbetreuung	1,85	3,21
Hausaufgabenbetreuung	1,39	2,94
Klassenfahrten, Ausflüge, Exkursionen	2,06	2,71
Informationsveranstaltungen	2,29	3,34
Einbeziehung in den Unterricht	1,60	2,16
Beteiligung an Lehrerkonferenzen	1,95	2,13
Vertretung der Interessen der Schule nach außen	2,45	3,0
aktive Mitwirkung im Praktischen	2,28	3,26
Schulgottesdienste	1,37	2,78
Sonstiges	3,64	3,10



Generell gilt, dass die Befragten im Durchschnitt in allen Dimensionen eine stärkere Elternteilnahme wünschen. Das gilt selbst in den Bereichen, in denen die Eltern in der Sicht der Lehrer bereits sehr stark beteiligt sind, also bei den Schulfesten / Schulveranstaltungen und bei der finanziellen Unterstützung der Schule. Darüber hinaus wünschen sich die Lehrer zwar eine intensivere Beteiligung der Eltern in allen Bereichen des Schullebens und der den Unterricht rahmenden und unterstützenden Strukturen und Aktivitäten; aber sie wünschen nur in sehr schwachem Maß eine stärkere Beteiligung der Eltern im Unterricht und in den Konferenzen, also in den Kernbereichen der Lehrarbeit. Dementsprechend sehen sie die geringen Beteiligungswerte der Eltern in diesen Bereichen vermutlich nicht als Problem. Große Differenzen zwischen der tatsächlichen und der aus Sicht der Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter wünschenswerten Beteiligung ergeben sich in Bezug auf die Mittagsbetreuung, die Hausaufgabenbetreuung und die Schulgottesdienste.

Dieses allgemeine Bild differenziert sich allerdings erheblich, sobald man die Daten schulspezifisch aufschlüsselt. Die Ist-Dimension (also die Wahrnehmung der tatsächlichen Verhältnisse) ist dabei besonders aufschlussreich:

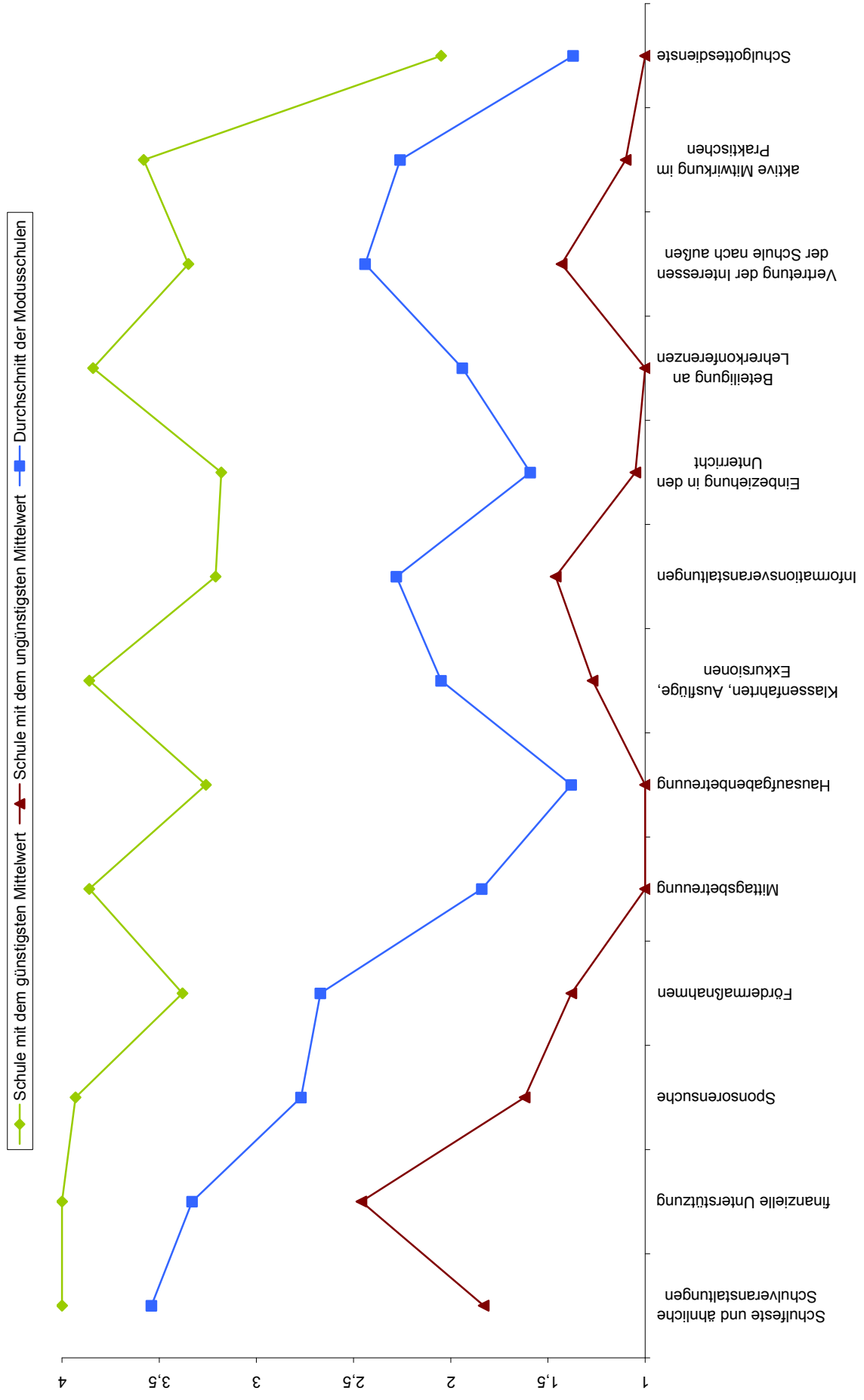
Tabelle 47: Einbeziehung der Eltern – Mittelwerte

Fragestellung: In welchem Ausmaß wirken an Ihrer Schule Eltern mit?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (allgemein bildende Schulen)

Antwortkategorien: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = häufig

	Schule mit dem günstigsten Mittelwert	Schule mit dem ungünstigsten Mittelwert	Gesamtmittelwert
Schulfeste und ähnliche Schulveranstaltungen	4,00	1,83	3,54
finanzielle Unterstützung	4,00	2,46	3,33
Sponsorensuche	3,93	1,62	2,77
Fördermaßnahmen	3,38	1,38	2,67
Mittagsbetreuung	3,86	1,00	1,84
Hausaufgabenbetreuung	3,26	1,00	1,38
Klassenfahrten, Ausflüge, Exkursionen	3,86	1,27	2,05
Informationsveranstaltungen	3,21	1,46	2,28
Einbeziehung in den Unterricht	3,18	1,05	1,59
Beteiligung an Lehrerkonferenzen	3,84	1,00	1,94
Vertretung der Interessen der Schule nach außen	3,35	1,43	2,44
aktive Mitwirkung im Praktischen	3,58	1,10	2,26
Schulgottesdienste	2,05	1,00	1,37



Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulen. Es gibt Schulen mit einer sehr hoch entwickelten Partizipationskultur, die auch den Unterricht und die Konferenzen einbezieht; es gibt andere Schulen, in denen die Elternpartizipation bisher nur sehr schwach entwickelt ist. Die Durchschnittskurve zeigt, dass, alles in allem, die Elternpartizipation auch bei der Mehrheit der MODUS-Schulen noch in erheblichem Maße entwicklungsfähig und entwicklungsbedürftig ist. Dabei zeigen die Schulen mit den je günstigsten Mittelwerten, was in diesem Bereich tatsächlich alles möglich ist, welche äußerst produktive Ressource also die Einbeziehung der Eltern für die Schulen darstellen kann. Es sei an dieser Stelle ausdrücklich betont, dass die günstigsten Werte keineswegs auf die Grund- und Hauptschulen konzentriert sind; vielmehr sind in wichtigen Dimensionen (Mittagsbetreuung, Informationsveranstaltungen, Lehrerkonferenzen, Interessenvertretung nach außen) gerade auch Gymnasien vertreten.

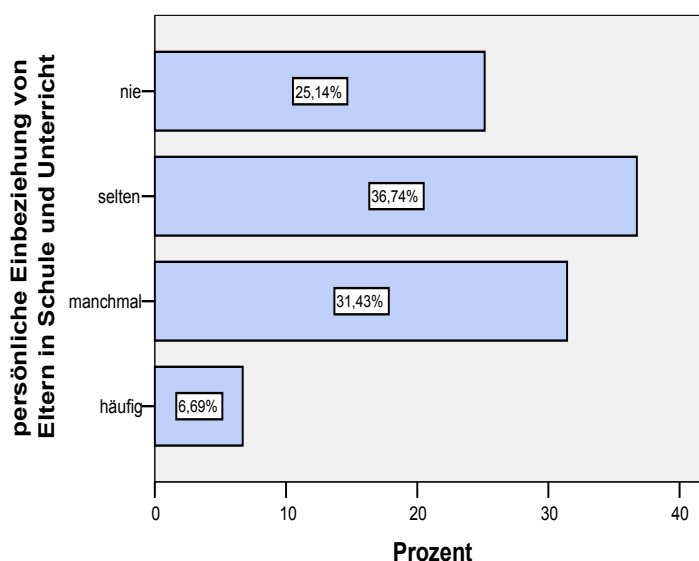
Nach der Erörterung der institutionellen Einbindung stellt sich im nächsten Schritt die Frage, inwieweit die Lehrkräfte individuell Eltern in ihre Arbeit einbeziehen.

Tabelle 48: persönliche Einbeziehung von Eltern in Schule und Unterricht

Fragestellung: Inwieweit beziehen Sie persönlich Eltern in Ihre pädagogische Arbeit in Schule und Unterricht ein?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (allgemein bildende Schulen)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	häufig	83	6,7	6,7
	manchmal	390	31,4	38,1
	selten	456	36,7	74,9
	nie	312	25,1	100,0
	Gesamt	1241	100,0	
Fehlend	keine Angabe	22		
Gesamt		1263		



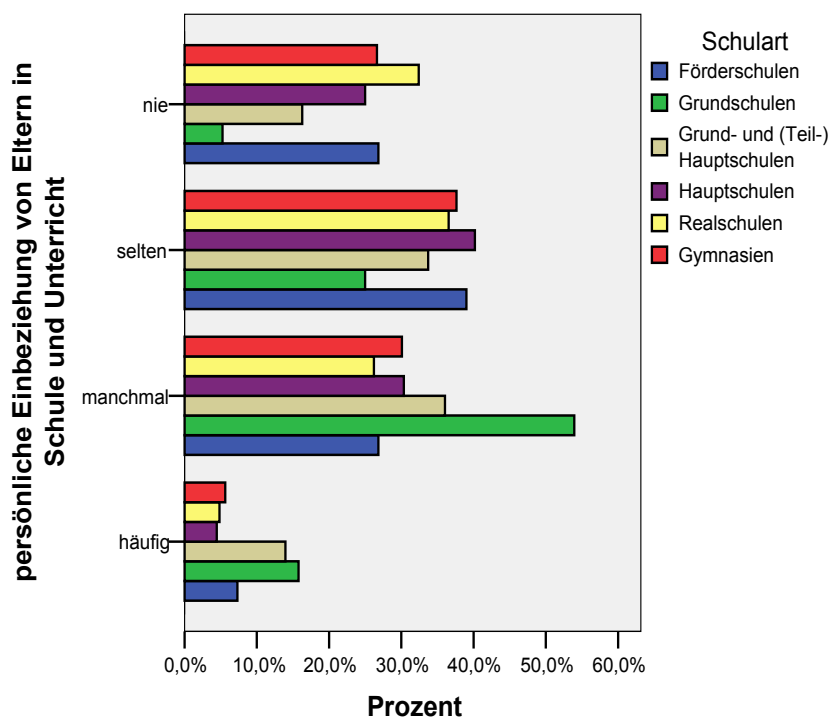
Wenn über 60% der Lehrkräfte der MODUS-Schulen angeben, die Eltern selten oder nie in ihre pädagogische Arbeit einzubeziehen, so liegt die Frage nach den Schularten nahe:

Tabelle 49: Persönliche Einbeziehung von Eltern in Schule und Unterricht im Schulartenvergleich

Fragestellung: Inwieweit beziehen Sie persönlich Eltern in Ihre pädagogische Arbeit in Schule und Unterricht ein?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (allgemein bildende Schulen)

	Schulart						Gesamt
	Förder-schulen	Grund-schulen	Grund- und (Teil-) Haupt-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gym-nasien	
häufig	7,3%	15,8%	14,0%	4,5%	4,8%	5,6%	6,7%
manchmal	26,8%	53,9%	36,0%	30,4%	26,2%	30,1%	31,4%
selten	39,0%	25,0%	33,7%	40,2%	36,6%	37,6%	36,7%
nie	26,8%	5,3%	16,3%	25,0%	32,4%	26,6%	25,1%
Gesamt	41	76	86	112	145	781	1241
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



In den Grundschulen (und den Grund- und [Teil-]Hauptschulen) beziehen die Lehrer die Eltern am stärksten in ihre persönliche pädagogische Arbeit ein; an den weiterführenden Schulen sind die Werte insgesamt deutlich schwächer, mit nur sehr kleinen Differenzen zwischen

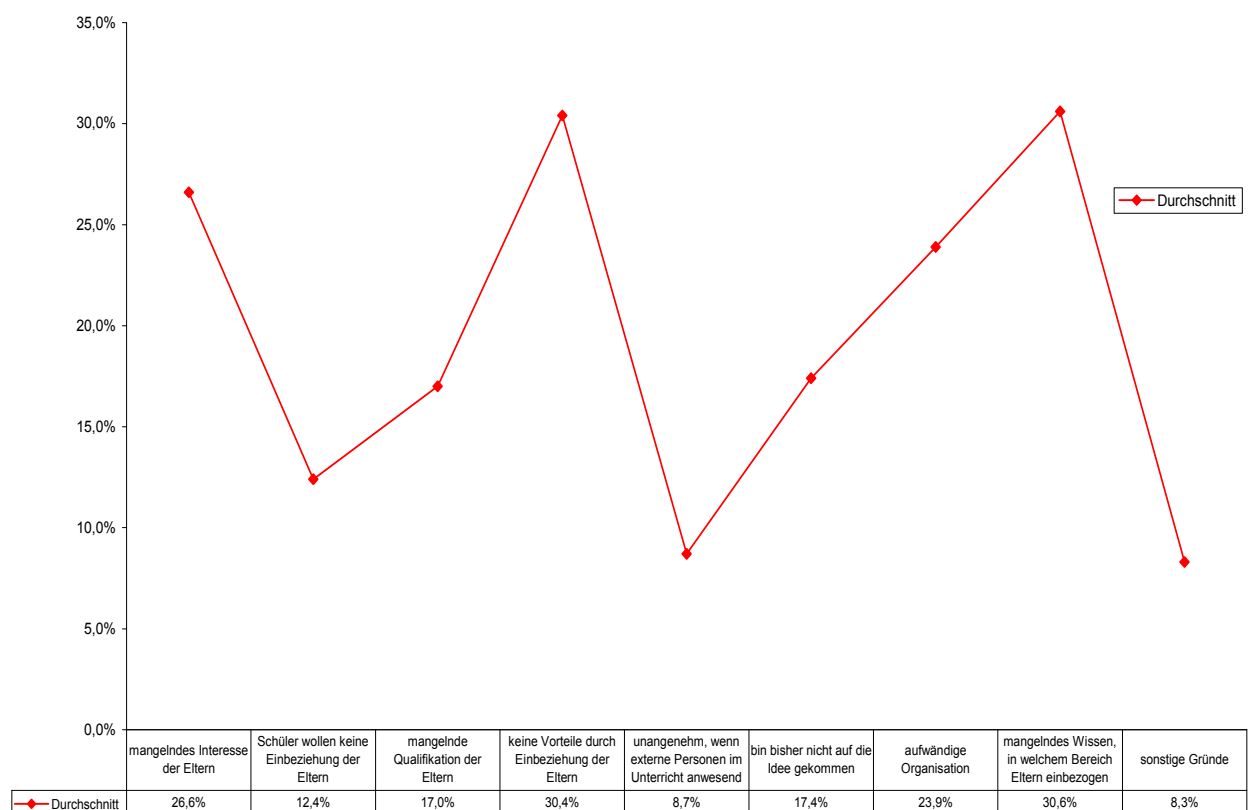
den Schularten. Natürlich hat dies auch etwas mit dem Alter und der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und damit mit den unterschiedlichen pädagogischen Situationen im Primar- und im Sekundarbereich zu tun.

Aber das ist keineswegs der einzige Grund; die Lehrer mit geringer Elternbeteiligung akzentuieren vielmehr sehr unterschiedliche Gründe, die sie teils bei den Eltern, teils bei sich, teils bei den Schülern sehen:

Tabelle 50: Gründe für Nicht-Einbeziehung der Eltern - Mehrfachantworten

Fragestellung: Falls Eltern von Ihnen persönlich selten oder nie in Schule oder Unterricht einbezogen werden: Welche Gründe sind dafür ausschlaggebend?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (allgemein bildende Schulen)

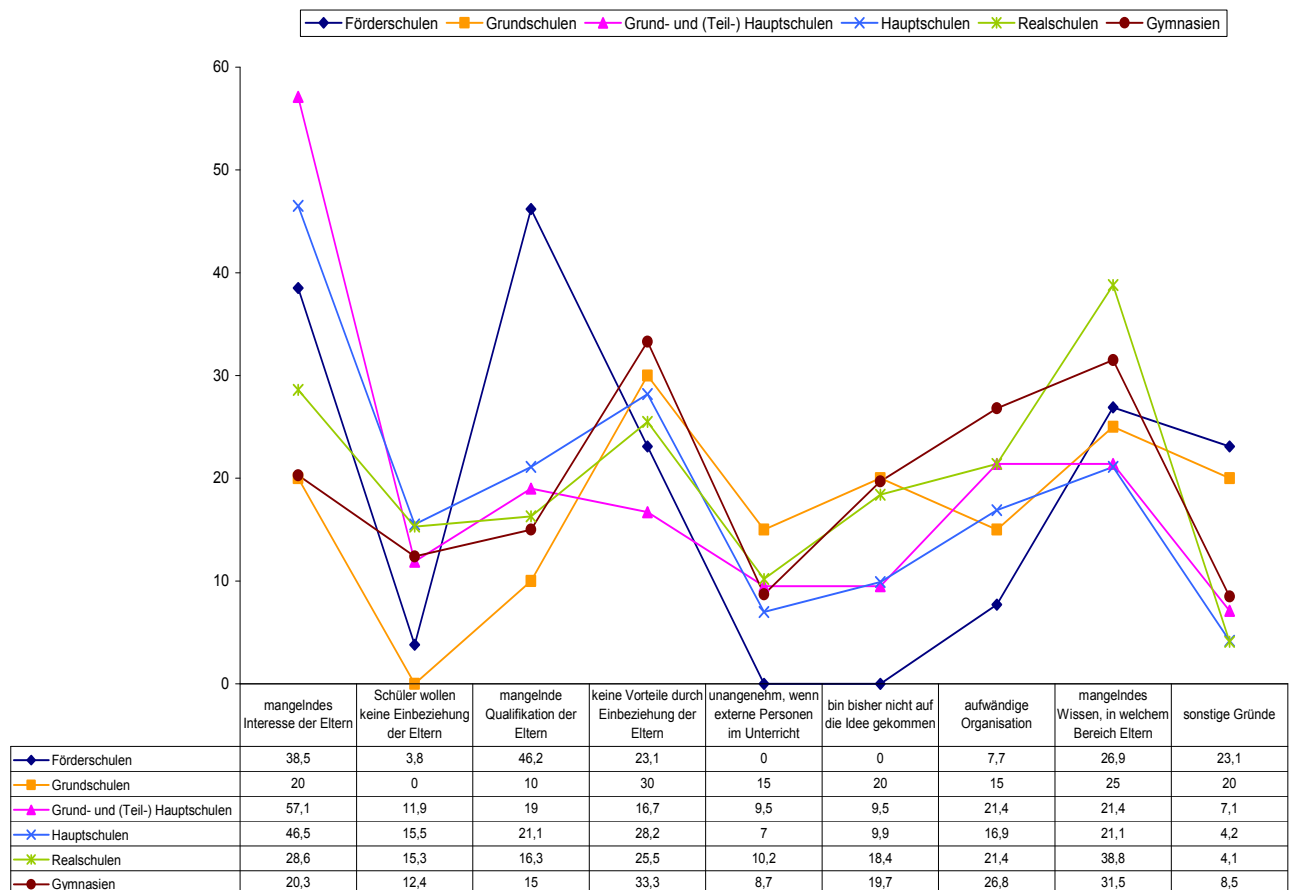


So aufschlussreich dieser Befund bereits ist (insbesondere im Blick auf die Gründe, die als person- und qualifikationsbezogen verstanden werden können), so sehr zeigt sich doch gerade hier die Notwendigkeit schulartbezogener und einzelschulbezogener Differenzierung. In diesem allgemeinen Bericht kann nur nach den Schularten differenziert werden:

Tabelle 51: Gründe für Nicht-Einbeziehung der Eltern – Mehrfachantworten schulart-spezifisch

Fragestellung: Falls Eltern von Ihnen persönlich selten oder nie in Schule oder Unterricht einbezogen werden: Welche Gründe sind dafür ausschlaggebend?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (allgemein bildende Schulen)



Die Lehrkräfte, die Eltern nur selten oder nie in ihre Arbeit einbeziehen, nehmen in den verschiedenen Schularten sehr unterschiedliche Ausgangslagen im Blick auf das Interesse und die Qualifikation der Eltern wahr. Auch Wissen und Einstellung der Lehrkräfte selbst zur Einbeziehung der Eltern unterscheiden sich je nach Schulart.

Fazit:

Generell gilt, dass die Befragten im Durchschnitt in allen Dimensionen eine stärkere Elternbeteiligung wünschen. Insbesondere wünschen sich die Lehrer eine intensivere Beteiligung der Eltern in allen Bereichen des Schullebens und der den Unterricht rahmenden und unterstützenden Strukturen und Aktivitäten. Aber sie können sich nur in sehr schwachem Maß eine stärkere Beteiligung der Eltern im Unterricht und in den Konferenzen, also in den Kernbereichen der Lehrerarbeit, vorstellen.

Es zeigen sich sehr deutliche Unterschiede zwischen den Schulen. Es gibt Schulen mit einer sehr hoch entwickelten Partizipationskultur, die auch den Unterricht und die Konferenzen einbezieht; es gibt andere Schulen, in denen die Elternpartizipation bisher nur

sehr schwach entwickelt ist. Die Durchschnittskurve zeigt, dass, alles in allem, die Elternpartizipation auch bei der Mehrheit der MODUS-Schulen noch in erheblichem Maße entwicklungsfähig und entwicklungsbedürftig ist. Dabei zeigen die Schulen mit den je günstigsten Mittelwerten, was in diesem Bereich tatsächlich alles möglich ist, welche äußerst produktive Ressource also die Einbeziehung der Eltern für die Schulen darstellen kann. Hier liegen also insgesamt noch erhebliche Entwicklungsaufgaben.

Zusammenarbeit der Beruflichen Schulen mit Ausbildungsbetrieben / Praktikumsgebern / Unternehmen

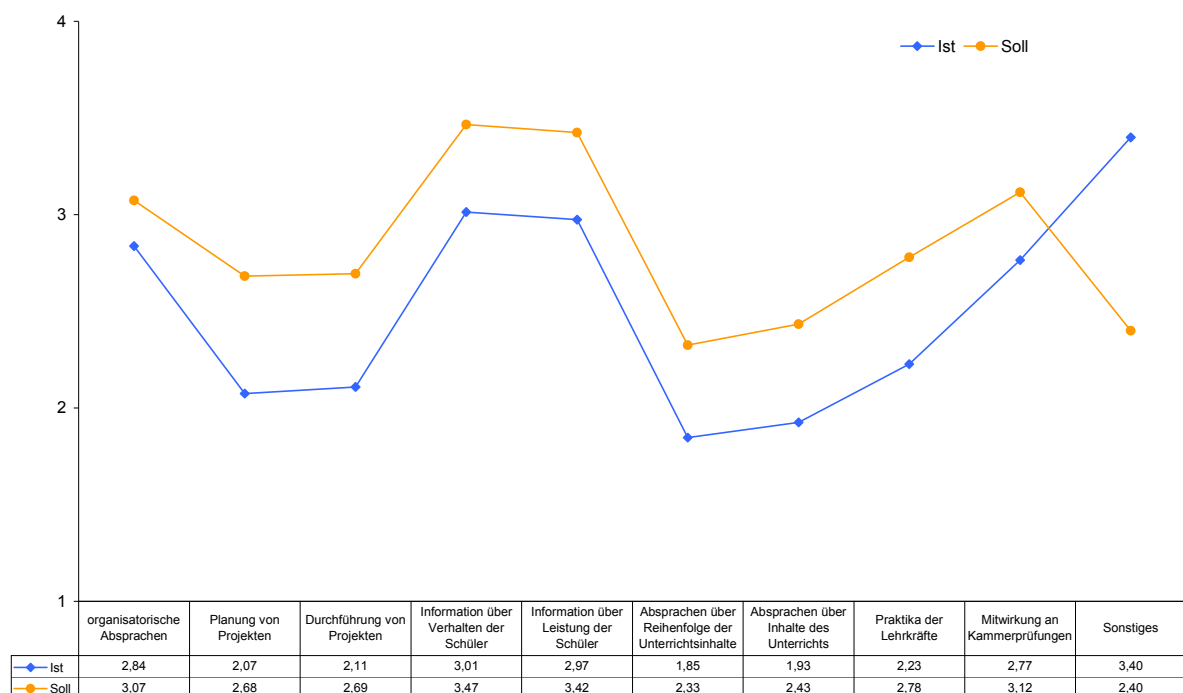
Für die beruflichen Schulen im dualen System hat die Kooperation mit der Praxis entscheidende Bedeutung. Dabei geht es nicht nur um die institutionellen Kontakte und Abstimmungen, sondern immer auch um das persönliche Engagement der einzelnen Lehrkräfte. Wie diese die Situation einschätzen und was sie sich wünschen, zeigt die folgende Graphik:

Tabelle 52: Zusammenarbeit mit Ausbildungsbetrieben / Unternehmen / Praktikumsgebern

Fragestellung: In welchem Ausmaß arbeiten Sie persönlich mit den Ausbildungsbetrieben / Unternehmen / Praktikumsgebern zusammen? (Ist-Einschätzung); Welches Ausmaß an Zusammenarbeit mit Ausbildungsbetrieben / Unternehmen / Praktikumsgebern wäre Ihrer Meinung nach sinnvoll? (Soll-Einschätzung)

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (Berufliche Schulen)

Antwortkategorien: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = häufig



Aus der Übersicht wird deutlich, dass die Verhältnisse insgesamt recht positiv bewertet werden. Dass die Soll-Werte immer höher liegen als die Ist-Werte, ist selbstverständlich; überraschend ist eher, wie dicht Soll und Ist in allen Punkten beieinander liegen. Die größten (aber auch in diesen Punkten nicht dramatischen) Diskrepanzen gibt es bei der Planung und Durchführung von Projekten; hier halten die Lehrer ganz im Sinne der MODUS-Idee eine Intensivierung der Kooperation offenbar für besonders wünschenswert.

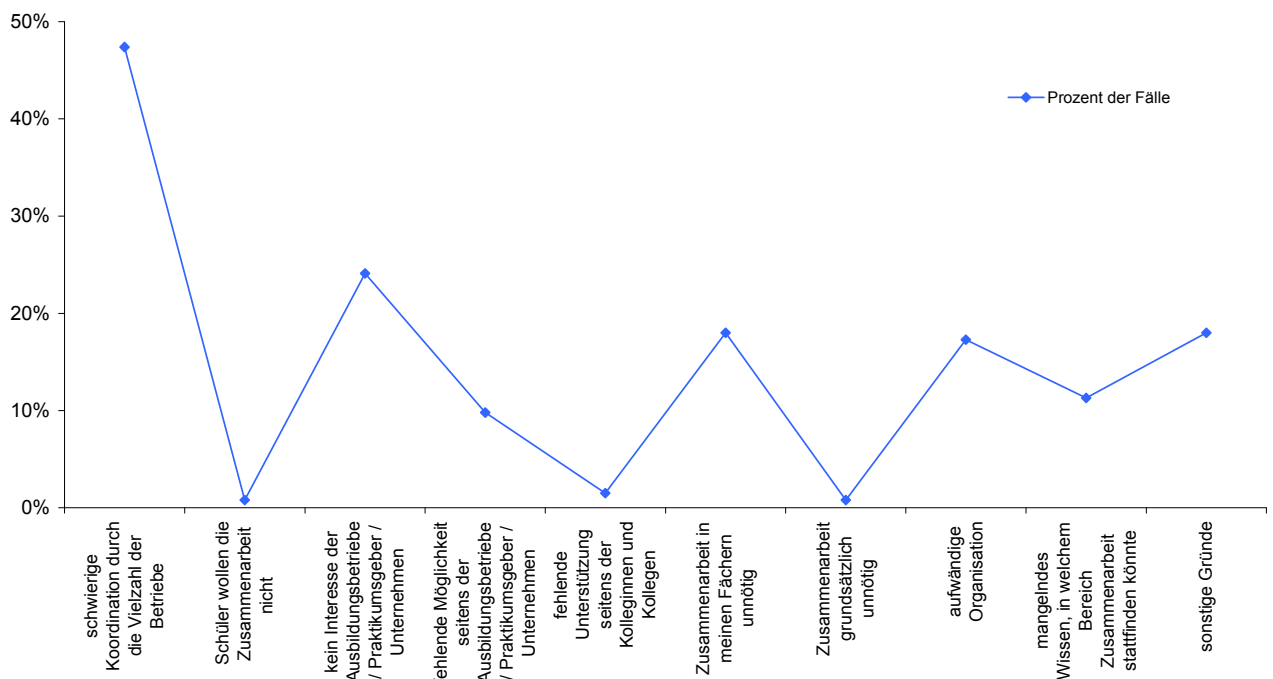
Welche Gründe behindern eine engere Kooperation?

Tabelle 53: Hinderungsgründe für Zusammenarbeit

Fragestellung: Falls Sie selten oder nie mit Ausbildungsbetrieben / Praktikumsgebern / Unternehmen zusammenarbeiten: Welche Gründe sind dafür ausschlaggebend? (Mehrfachantworten möglich.)

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (Berufliche Schulen)

Hindernisse für häufigere Kooperation	Anzahl	Prozent der Fälle
schwierige Koordination durch die Vielzahl der Betriebe	63	47,4%
Schüler wollen die Zusammenarbeit nicht	1	,8%
kein Interesse der Ausbildungsbetriebe / Praktikumsgeber / Unternehmen	32	24,1%
fehlende Möglichkeit seitens der Ausbildungsbetriebe / Praktikumsgeber / Unternehmen	13	9,8%
fehlende Unterstützung seitens der Kolleginnen und Kollegen	2	1,5%
Zusammenarbeit in meinen Fächern unnötig	24	18,0%
Zusammenarbeit grundsätzlich unnötig	1	,8%
aufwändige Organisation	23	17,3%
mangelndes Wissen, in welchem Bereich Zusammenarbeit stattfinden könnte	15	11,3%
sonstige Gründe	24	18,0%



Als hinderlich werden also vor allem organisatorische Schwierigkeiten gesehen: Die Koordination der Vielzahl von Unternehmen und Betrieben, die aufwändige Organisation, aber auch mangelndes Wissen über die spezifischen Kooperationsmöglichkeiten bilden (neben fachspe-

zifischen Aspekten) zentrale Aspekte auf Seiten der Lehrer; fehlendes Interesse und fehlende Möglichkeiten werden als wichtige Aspekte auf Seiten der Betriebe gesehen. Dabei besteht auch bei jenen, die nur selten oder nie mit den Unternehmen oder Betrieben kooperieren, vollständiger Konsens darüber, dass die Zusammenarbeit grundsätzlich richtig ist und auch von den Schülern und den Kollegien gewollt wird.

Fazit:

Grundsätzlich halten die Lehrer der Berufsschulen die Kooperation mit den Unternehmen bzw. Betrieben für sinnvoll und würden sie sie gerne noch stärker intensivieren. In der Sicht der Lehrer sind es vor allem organisatorische Probleme, die eine noch engere Zusammenarbeit behindern. Insofern sind die Voraussetzungen für eine Intensivierung der Kooperation durchaus günstig, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass kreative Lösungen für die Organisationsprobleme gefunden werden können.

Schulleben

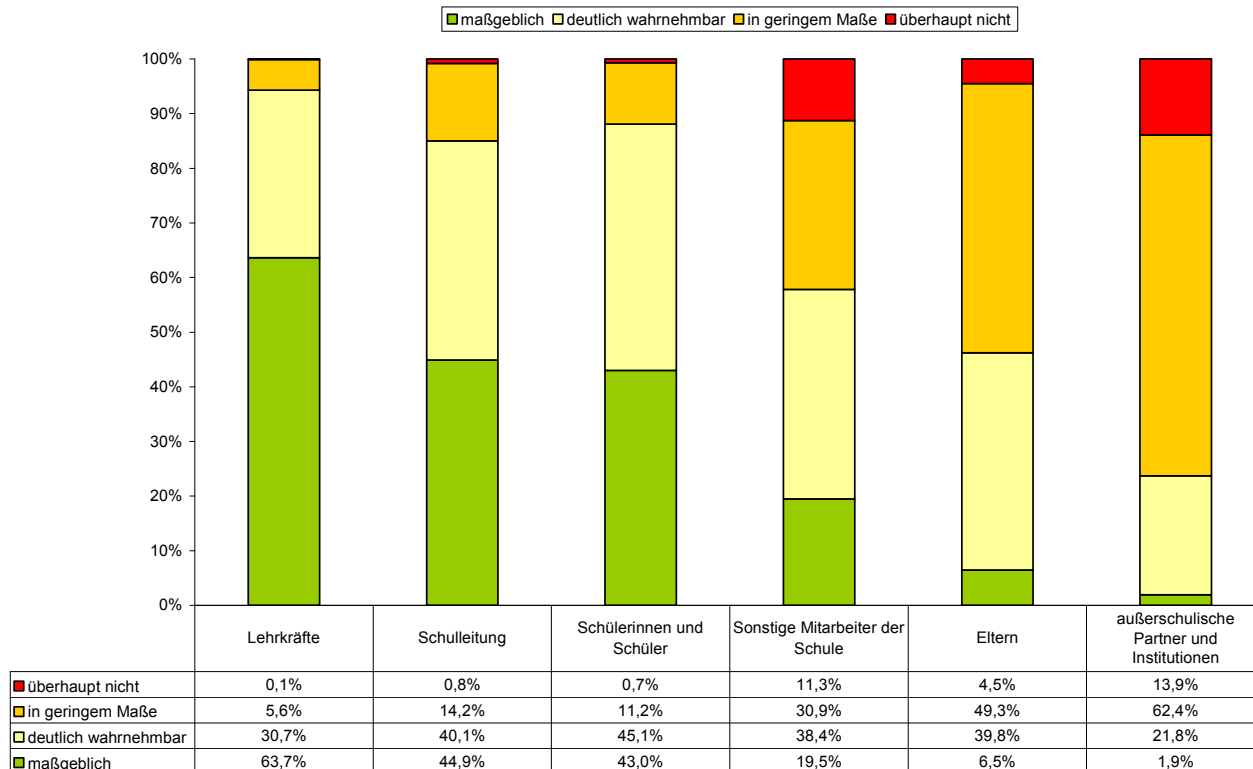
Dass Schule mehr ist als Unterricht, gehört zum Alltagswissen. Zur Schule gehören Feiern, Feste, Rituale, Theater-Aufführungen, Sportfeste, Konzerte, Ausstellungen, Lesungen, Vortrags- und Diskussionsveranstaltungen, Exkursionen, der Schüleraustausch und die Schulpartnerschaften, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, die Aktivitäten der SMV und die Schülerzeitung, die Formen der Pausengestaltung usw. Solche teils wiederkehrenden, teils einmaligen Aktivitäten gliedern den durch den Fach-Unterricht bestimmten Alltag; sie machen die Schule lebendig, häufig in hohem Maße attraktiv, zumindest aber erträglich. Zum Schulleben können alle, die wollen, also Schüler, Lehrer, Eltern, Sozialpädagogen, Hausmeister, Köche, Sekretärinnen usw. beitragen; hier wird die Schule als Community konstituiert. Für die pädagogische Kultivierung der Einzelschule ist die Bedeutung des Schullebens kaum zu überschätzen.

Da zwischen den allgemein bildenden und den berufsbildenden Schulen wegen der sehr unterschiedlichen Voraussetzungen im Blick auf das Schulleben deutlich unterschieden werden muss, werden die Ergebnisse hier getrennt vorgestellt.

Tabelle 54: Schulleben (allgemein bildende Schulen)

Fragestellung: In welchem Maße sind Vertreter der folgenden Gruppen an der Gestaltung des außerunterrichtlichen Schullebens beteiligt?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (allgemein bildende Schulen)



Der Befund ist recht deutlich. Das Schulleben ist in der Wahrnehmung der Lehrer in erster Linie Sache der alltäglichen schulischen Akteure, der Lehrer, der Schulleitungen und der

Schüler. Bemerkenswert vertreten sind darüber hinaus die sonstigen Mitarbeiter der Schule. Überraschend ist die Wahrnehmung einer nicht allzu hohen Beteiligung der Eltern. Demgegenüber können die Werte für die außerschulischen Partner und Institutionen durchaus als bemerkenswert gut gelten: Immerhin bescheinigt ein knappes Viertel der Lehrer diesen Partnern bereits eine deutlich wahrnehmbare Beteiligung am Schulleben. Das lässt sich als zielführende Tendenz im MODUS-Sinn verstehen.

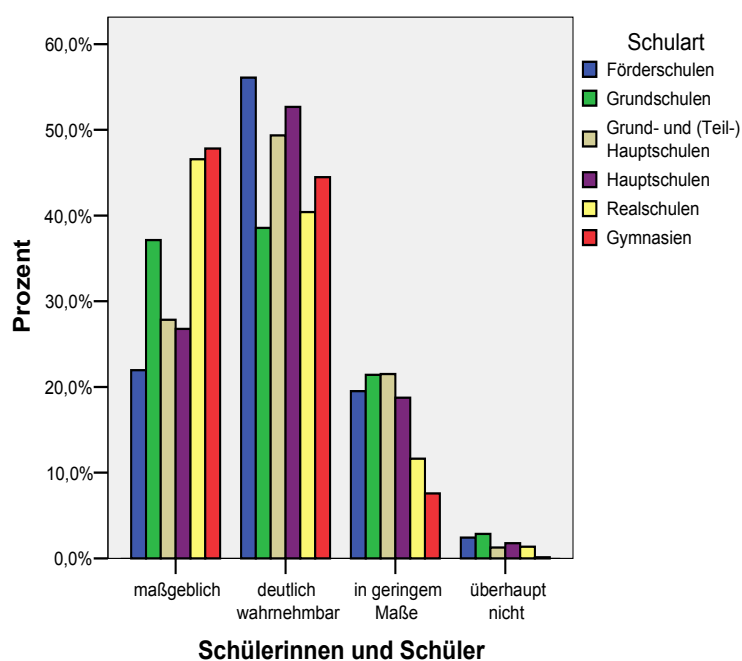
Im Blick auf die Beteiligung der Schüler am Schulleben ist der Schulartenvergleich aufschlussreich:

Tabelle 55: Beteiligung von Schülerinnen und Schülern am Schulleben – Vergleich der Schularten

Fragestellung: In welchem Maße sind Vertreter der folgenden Gruppen an der Gestaltung des außerunterrichtlichen Schullebens beteiligt? – Schülerinnen und Schüler

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (allgemein bildende Schulen)

	Schulart						Gesamt
	Förder-schulen	Grund-schulen	Grund- u. (Teil-) Haupt-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gym-nasien	
maßgeblich	22,0%	37,1%	27,8%	26,8%	46,6%	47,8%	43,0%
deutlich wahrnehmbar	56,1%	38,6%	49,4%	52,7%	40,4%	44,5%	45,1%
in geringem Maße	19,5%	21,4%	21,5%	18,8%	11,6%	7,6%	11,2%
überhaupt nicht	2,4%	2,9%	1,3%	1,8%	1,4%	,1%	,7%
Gesamt	41	70	79	112	146	778	1226
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Die höchsten Werte in Bezug auf eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler erreichen die Gymnasien und die Realschulen, gefolgt von den Grundschulen, den Grund- und (Teil-)Hauptschulen, den Hauptschulen und den Förderschulen. In der Schülerbeteiligung am Schulleben spiegeln sich sehr deutlich die Unterschiede zwischen den Schularten: Je höher die Schulart, desto höher die Beteiligung der Schüler am Schulleben. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Lehrer insgesamt, in allen Schularten, ein sehr hohes Niveau der Schülerbeteiligung wahrnehmen.

Der Blick auf die Elternbeteiligung führt wiederum zu schulartspezifischen, allerdings etwas anders gelagerten Ergebnissen:

Tabelle 56: Beteiligung von Eltern am Schulleben – Vergleich der Schularten

Fragestellung: In welchem Maße sind Vertreter der folgenden Gruppen an der Gestaltung des außerunterrichtlichen Schullebens beteiligt? – Eltern

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (allgemein bildende Schulen)

	Schulart						Gesamt
	Förder-schulen	Grund-schulen	Grund- u. (Teil-)Haupt-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gym-nasien	
maßgeblich	,0%	21,7%	9,8%	4,7%	3,0%	5,9%	6,5%
deutlich wahrnehmbar	31,0%	56,5%	41,5%	28,3%	26,7%	42,5%	39,8%
in geringem Maße	61,9%	21,7%	47,6%	59,4%	57,8%	48,3%	49,3%
überhaupt nicht	7,1%	,0%	1,2%	7,5%	12,6%	3,2%	4,5%
Gesamt	42	69	82	106	135	743	1177
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

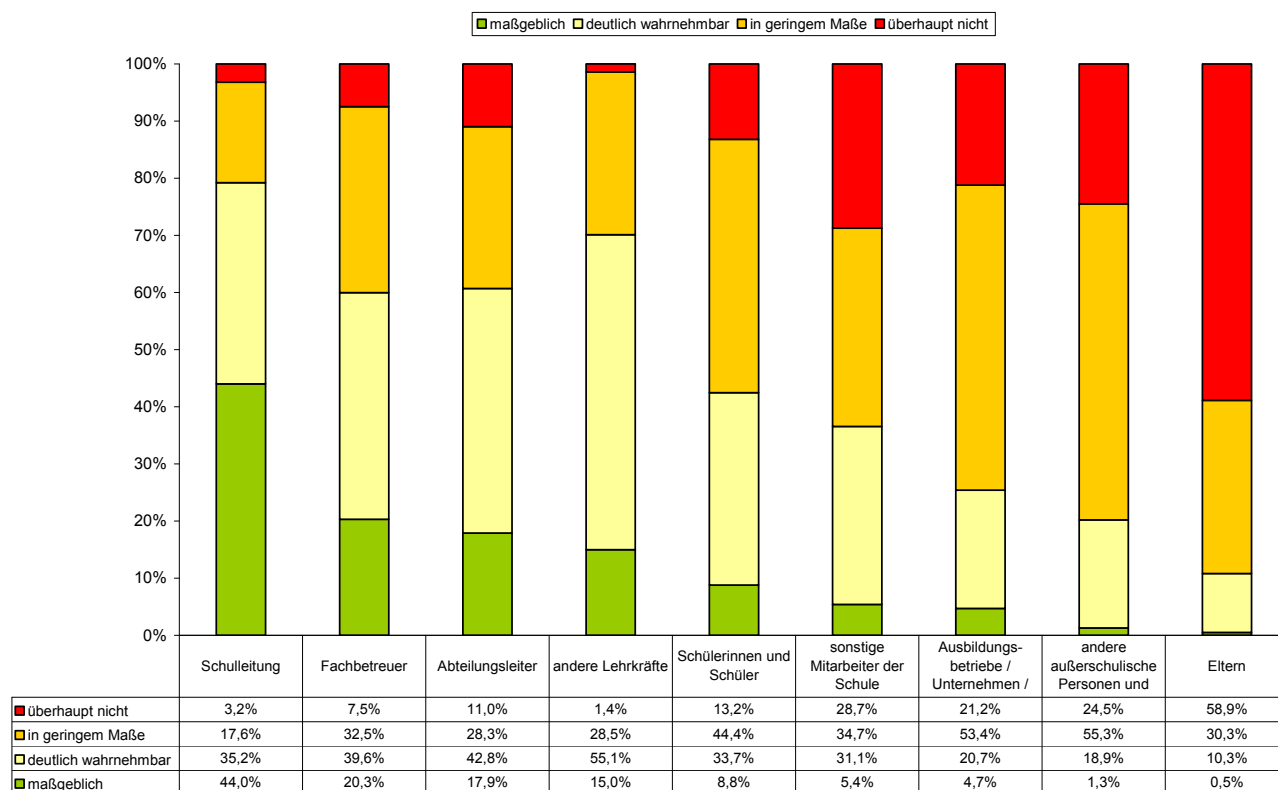
Die Eltern sind in den Grundschulen und den Grund- und (Teil-)Hauptschulen besonders aktiv beteiligt; die vergleichsweise enge Verbindung von Schule und Elternhaus in der Primarstufe äußert sich wesentlich auch in der starken Beteiligung der Eltern am Schulleben. Deutlich präsent und aktiv beteiligt sind die Eltern im Schulleben der Gymnasien; in den Haupt- und den Realschulen sowie den Förderschulen konstatieren die Lehrer eine niedrigere, aber doch deutlich wahrnehmbare Elternbeteiligung.

Berufliche Schulen unterscheiden sich in mehreren Hinsichten von den allgemein bildenden Schulen. Die Organisations- und Personalstrukturen sind differenzierter; die Außenbeziehungen zu den Ausbildungsbetrieben spielen eine zentrale Rolle; in den Berufsausbildungen des dualen Systems sind die Schüler Teilzeitschüler usw. Diese unterschiedliche Ausgangslage wirkt sich auch bei der Beteiligung am Schulleben aus:

Tabelle 57: Schulleben (berufliche Schulen)

Fragestellung: In welchem Maße sind Vertreter der folgenden Gruppen an der Gestaltung des außerunterrichtlichen Schullebens beteiligt?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (berufliche Schulen)



Das Schulleben an den Berufsschulen wird also wesentlich von den dort tätigen Professionellen getragen, wobei der Schulleitung eine besonders hervorgehobene Rolle zukommt.

Fazit:

Das Schulleben der allgemein bildenden Schulen ist offenbar in erster Linie Sache der alltäglichen schulischen Akteure, der Lehrer, der Schulleitungen und der Schüler. Die sonstigen Mitarbeiter der Schule sind ebenfalls recht deutlich vertreten. Überraschend ist die Wahrnehmung einer nicht allzu hohen Beteiligung der Eltern. Erfreulich sind die Werte für die außerschulischen Partner und Institutionen, die sich offenbar zunehmend am Schulleben beteiligen. Das lässt sich als zielführende Tendenz im MODUS-Sinn verstehen.

In der Schülerbeteiligung am Schulleben der allgemein bildenden Schulen spiegeln sich die Unterschiede zwischen den Schularten: je höher die Schulart und je breiter damit das Alterspektrum der Schülerinnen und Schüler und damit ihre Verweildauer an der Schule, desto höher die Beteiligung der Schüler am Schulleben. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Lehrer insgesamt, in allen Schularten, ein sehr hohes Niveau der Schülerbeteiligung wahrnehmen.

Die Eltern sind in den Grundschulen und den Grund- und (Teil-)Hauptschulen besonders aktiv beteiligt. Deutlich präsent und aktiv beteiligt sind die Eltern im Schulleben

der Gymnasien; in den Haupt- und den Realschulen sowie den Förderschulen konstatieren die Lehrer eine niedrigere, aber ebenfalls deutlich wahrnehmbare Elternbeteiligung. Das Schulleben an den Berufsschulen wird wesentlich von den dort tätigen Professionellen getragen, wobei der Schulleitung eine besonders hervorgehobene Rolle zukommt.

Kooperation im Kollegium

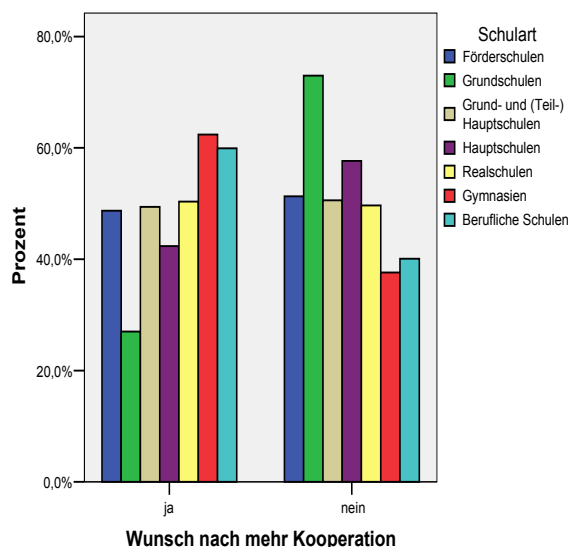
Das Bild vom Lehrer als durch das Kollegialitätsprinzip geschütztem Einzelkämpfer hinter der geschlossenen Klassentür und am heimischen Schreibtisch hat die Schulwirklichkeit jahrzehntelang beherrscht. Der Abschied von diesem Bild zu Gunsten des modernen Bildes der mehrfach vernetzten pädagogischen Teamarbeit ist noch längst nicht vollständig vollzogen. Das gilt auch für die MODUS-Schulen. Die Kollegien sind durchaus geteilter Meinung im Blick auf die Intensivierung der Kooperation. Jedoch sind in den Schularten traditionell die Kooperationsformen im Blick auf den Unterricht recht unterschiedlich stark ausgeprägt; in Grund- und Förderschulen ist das Kooperationsniveau üblicherweise recht hoch. Für die Haupt- und Realschulen sind in dieser Hinsicht mittlere Kooperationsniveaus üblich. Die schwächsten Ausprägungen von Kooperation finden sich demgegenüber im Durchschnitt an den Gymnasien und den Berufsschulen. Diese unterschiedlichen Ausgangsniveaus muss man bei der Interpretation der folgenden Tabelle berücksichtigen:

Tabelle 58: Wunsch nach mehr Kooperation

Fragestellung: Würden Sie sich insgesamt mehr als die bisher realisierte Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen wünschen?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

Wunsch nach mehr Kooperation	Schulart							Gesamt
	Förder-schulen	Grund-schulen	Grund- u. (Teil-) Haupt-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gym-nasien	Beruf-l. Schulen	
ja	48,7%	27,0%	49,4%	42,3%	50,3%	62,4%	59,9%	56,4%
nein	51,3%	73,0%	50,6%	57,7%	49,7%	37,6%	40,1%	43,6%
Gesamt	39	74	85	111	145	771	237	1462
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Die Ergebnisse sind geradezu spiegelbildlich zu den in den Schularten üblichen Kooperationsniveaus. Während die Mehrheit der befragten Grund- und Hauptschullehrer offenbar den Eindruck hat, dass die Kooperation hinreichend ausgeprägt ist, ist die Meinung bei den Realschullehrern genau hälftig geteilt. In den Förder- und Grund- und (Teil-)Hauptschulen, den Gymnasien und den beruflichen Schulen gibt es dagegen deutliche Wünsche nach einer Intensivierung von Kooperation. Hier werden offenbar am deutlichsten Defizite gesehen. Dieses Ergebnis ist zumindest in Bezug auf die Gymnasien und die beruflichen Schulen insofern nicht erstaunlich, als in diesen beiden Schularten die Einzelkämpfer-Tradition stark ausgeprägt war und ist.

Dennoch ist das Ergebnis insgesamt in seiner Ambivalenz durchaus überraschend: Denn es ist evident, dass in allen Schularten in der Intensivierung der Kooperation eine der größten Ressourcen liegt, die in den Schulen erschlossen werden kann und die gleichzeitig zur pädagogischen Qualitätsverbesserung wie zur Entlastung der Lehrer beitragen kann. Es ist eines der wesentlichen Kennzeichen einer modernen pädagogischen Schulkultur, dass die Lehrerinnen und Lehrer auf vielfältige Weise miteinander zusammenarbeiten; im Kern geht es dabei um die direkt unterrichtsbezogene Kooperation. Welche Erfahrungen liegen in den MODUS-Schulen dazu vor?

Tabelle 59: Kooperationsfelder und Häufigkeit – Mittelwerte zum Vergleich von Ist vs. Soll

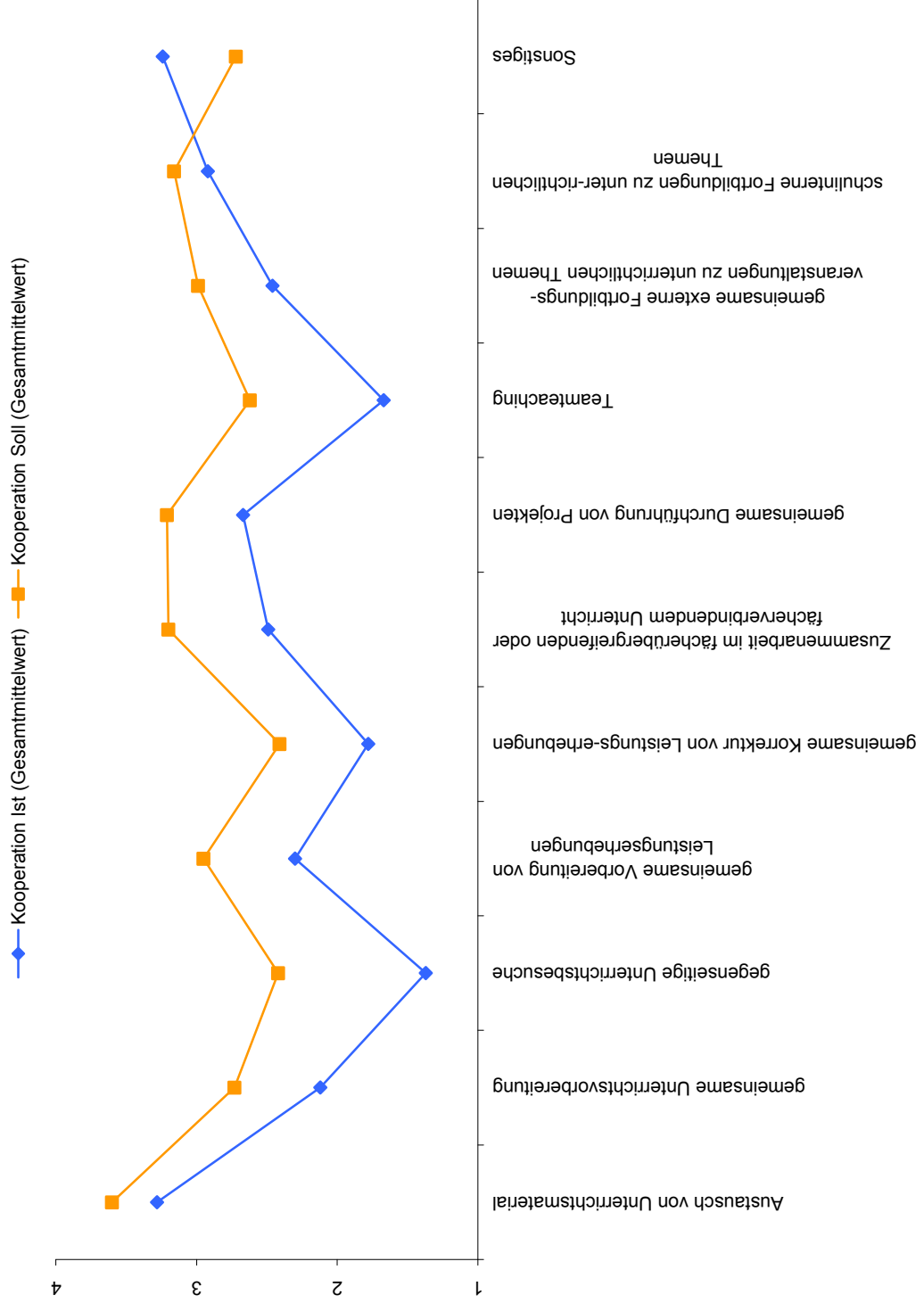
Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

Antwortkategorien: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = häufig

	Kooperation Ist ¹⁹	Kooperation Soll ²⁰
Austausch von Unterrichtsmaterial	3,28	3,60
gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	2,12	2,73
gegenseitige Unterrichtsbesuche	1,37	2,42
gemeinsame Vorbereitung von Leistungserhebungen	2,30	2,95
gemeinsame Korrektur von Leistungserhebungen	1,78	2,41
Zusammenarbeit im fächerübergreifenden oder fächerverbindendem Unterricht	2,49	3,20
gemeinsame Durchführung von Projekten	2,67	3,21
Teamentaching	1,67	2,62
gemeinsame externe Fortbildungsveranstaltungen zu unterrichtlichen Themen	2,46	2,99
schulinterne Fortbildungen zu unterrichtlichen Themen	2,92	3,16
Sonstiges	3,24	2,72

¹⁹ Fragestellung: Auf welche Inhalte bezieht sich gegebenenfalls Ihre *unterrichtliche* Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen?

²⁰ Fragestellung: In welchem Ausmaß halten Sie *unterrichtliche* Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen für sinnvoll?



Die Ergebnisse zeigen auf der Ist-Ebene insgesamt eine Tendenz zu einer Normalisierung von Kooperation im Bereich der Rahmenbedingungen des alltäglichen Unterrichts und in besonderen Unterrichtssituationen. Dabei bildet der Austausch von Unterrichtsmaterialien die mit Abstand am stärksten verbreitete Form; die gemeinsame Durchführung von Projekten und die Zusammenarbeit im fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht kommen vor, sind aber schon seltener. Das gleiche gilt für gemeinsame externe und interne unterrichtsbezogene Fortbildung. Die Kooperation im alltäglichen Unterricht ist auch in den MODUS-Schulen eher schwach ausgeprägt. Gegenseitige Hospitationen, Teamteaching, gemeinsame Korrekturen von Leistungserhebungen sind offenbar immer noch seltene Ausnahmen. Für alle Bereiche gilt indessen, dass die Befragten im Durchschnitt eine intensivere Kooperation wünschen; hier die entsprechenden Wege zu bahnen, gehört ohne Zweifel zu den wesentlichen weiteren Entwicklungsaufgaben in den Schulen.

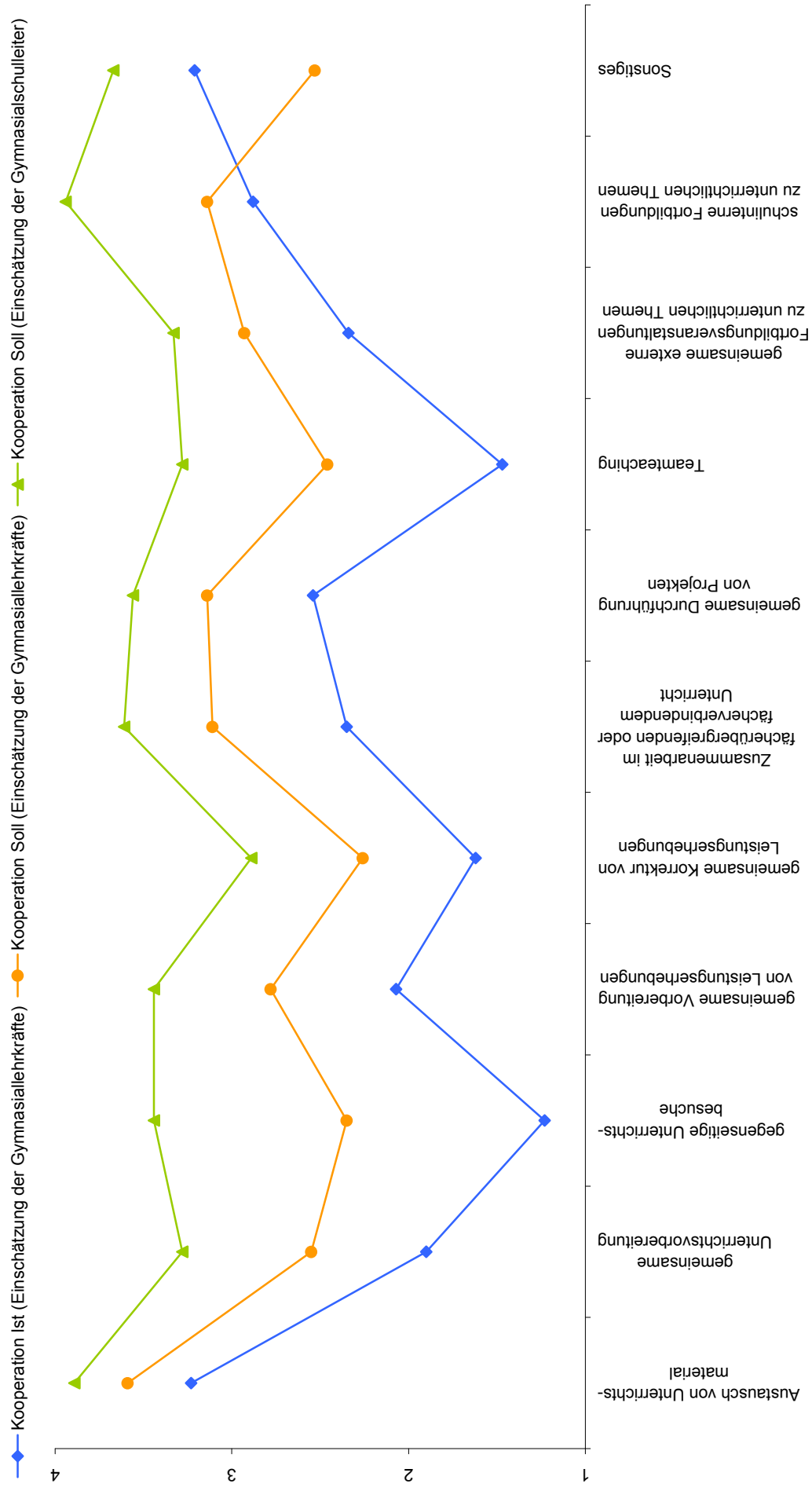
Die traditionelle gymnasiale Schulkultur war in besonders hohem Maße durch das Bild des isoliert arbeitenden Lehrers bestimmt. Es ist sehr bemerkenswert, dass die MODUS-Gymnasien auf dem Weg zur Normalisierung der Kooperation in einigen Bereichen offenbar ein gutes Stück vorangekommen sind, obwohl auch hier die Kooperation im alltäglichen Unterricht die absolute Ausnahme bildet.

Tabelle 60: Kooperationsfelder und Häufigkeit – Mittelwerte zum Vergleich von Ist vs. Soll

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (Modus-Gymnasien)

Antwortkategorien: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = häufig

	Kooperation Ist (Einschätzung der Gymnasiallehrkräfte)	Kooperation Soll (Einschätzung der Gymnasiallehrkräfte)	Kooperation Soll (Einschätzung der Gymnasialschulleiter)
Austausch von Unterrichtsmaterial	3,23	3,59	3,89
gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	1,9	2,55	3,28
gegenseitige Unterrichtsbesuche	1,23	2,35	3,44
gemeinsame Vorbereitung von Leistungserhebungen	2,07	2,78	3,44
gemeinsame Korrektur von Leistungserhebungen	1,62	2,26	2,89
Zusammenarbeit im fächerübergreifenden oder fächerverbindendem Unterricht	2,35	3,11	3,61
gemeinsame Durchführung von Projekten	2,54	3,14	3,56
Teamteaching	1,47	2,46	3,28
gemeinsame externe Fortbildungsveranstaltungen zu unterrichtlichen Themen	2,34	2,93	3,33
schulinterne Fortbildungen zu unterrichtlichen Themen	2,88	3,14	3,94
Sonstiges	3,21	2,53	3,67



Interessant sind hier nicht nur die Differenzen zwischen Ist und Soll bei den Lehrkräften; interessant ist vielmehr auch, dass die Wunschvorstellungen der Gymnasialschulleiter weit über den Wunschvorstellungen der Lehrer liegen. Die Schulleiter haben hier eine sehr viel weiterreichende Vision.²¹ Für die Weiterentwicklung der Kooperation im pädagogischen Alltag wird es daher wichtig sein, die Lehrkräfte auch auf der Ebene der Idealität noch stärker für diese Vision zu gewinnen; das dürfte eine Voraussetzung für eine nachhaltige Weiterentwicklung des Ist-Zustandes darstellen.

Regelmäßige Kooperation (mindestens einmal im Monat oder häufiger) braucht indessen starke Anlässe und Gründe. Die Untersuchung der Kooperationsanlässe zeigt, dass vier Aspekte dabei im Vordergrund stehen:

Tabelle 61: Kooperationsanlässe

Fragestellung: Wenn Sie an das bisherige Schuljahr zurückdenken, inwieweit treffen folgende Aussagen zur Kooperation auf Sie zu? – Ich habe im bisherigen Schuljahr mit Kolleginnen und Kollegen zusammengearbeitet, weil ...

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

Kooperationsanlässe	Anzahl	Prozent der Fälle
gleiche Klassen	1039	80,4%
persönliche Sympathie	1070	82,8%
gleiche Jahrgangsstufe	969	75,0%
gleiches Fach	1041	80,6%
gleiche Funktion / Amt	555	43,0%
gleicher Arbeitskreis / gleiche Aktivität	691	53,5%
Sonstiges	129	10,0%

Das gleiche Fach, die gleiche Klasse, die gleiche Jahrgangsstufe bilden die drei strukturellen Anlässe, die regelmäßige Kooperation nach sich ziehen können. Eine zentrale Rolle spielt jedoch auch die Frage der persönlichen Sympathie.

²¹ Dieser Zusammenhang ergibt sich nicht nur für die an MODUS 21 beteiligten Gymnasien, sondern auch für die anderen Schularten. Die Darstellung wurde hier auf die Gymnasien beschränkt, weil die übrigen Schularten in viel geringerem Umfang vertreten sind, so dass bei Darstellung der Einzelangaben die Anonymität der Befragten gefährdet sein könnte oder bei Berechnung eines Mittelwertes zu Aussagen einer geringen Anzahl von Schulleiterinnen und Schulleitern einer in geringerem Maße als die Gymnasien vertretenen Schulart statistische Bedenken erhoben werden müssten.

Das Bild wird im Schulartenvergleich sehr viel deutlicher:

Tabelle 62: Kooperationsanlässe im Schulartenvergleich

Kooperationsanlässe	Schulart						
	Förder-schulen	Grund-schulen	Grund- u. (Teil-) Haupt-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gym-nasien	Beruf-l. Schulen
gleiche Klassen	89,7%	90,4%	89,9%	90,7%	74,2%	74,6%	87,9%
persönliche Sympathie	71,8%	86,3%	92,4%	83,3%	90,3%	79,4%	86,0%
gleiche Jahrgangsstufe	79,5%	94,5%	82,3%	96,3%	71,8%	67,3%	79,5%
gleiches Fach	48,7%	74,0%	69,6%	90,7%	86,3%	82,3%	79,1%
gleiche Funktion / Amt	51,3%	41,1%	40,5%	49,1%	54,0%	37,2%	51,2%
gleicher AK / gleiche Aktivität	69,2%	49,3%	53,2%	56,5%	51,6%	50,0%	62,3%
Sonstiges	10,3%	8,2%	10,1%	13,0%	9,7%	9,0%	12,1%
Gesamt	39	73	79	108	124	654	215

In den Förder-, den Grund- und den Hauptschulen werden die Anlässe „gleiche Klassen“ und „gleiche Jahrgangsstufe“ am häufigsten genannt. In den Hauptschulen erscheint bereits das „gleiche Fach“ gleichauf mit den „gleichen Klassen“. In den Realschulen liegt die „persönliche Sympathie“ an erster, das „gleiche Fach“ an zweiter Stelle; in den Gymnasien liegt das „gleiche Fach“, in den Berufsschulen die „gleiche Klasse“ an erster Stelle, jeweils gefolgt von „persönlicher Sympathie“. Auch wenn die prozentualen Differenzen nicht sehr groß sind, zeigt sich auch an diesen Ergebnissen die Differenz der Schulkulturen; die Grundschulen und die Hauptschulen bieten das insgesamt ausgewogenste Bild. Es ist zwar erfreulich und unter gegebenen Bedingungen häufig auch zwingend, wenn Kooperation auf persönlichen Sympathien gründet, jedoch darf dieses Kriterium im Blick auf professionelle Kooperation letztlich nicht ausschlaggebend sein. Mittel- und längerfristig geht es vielmehr darum, strukturelle Anlässe der Kooperation zu stärken bzw. zu schaffen.

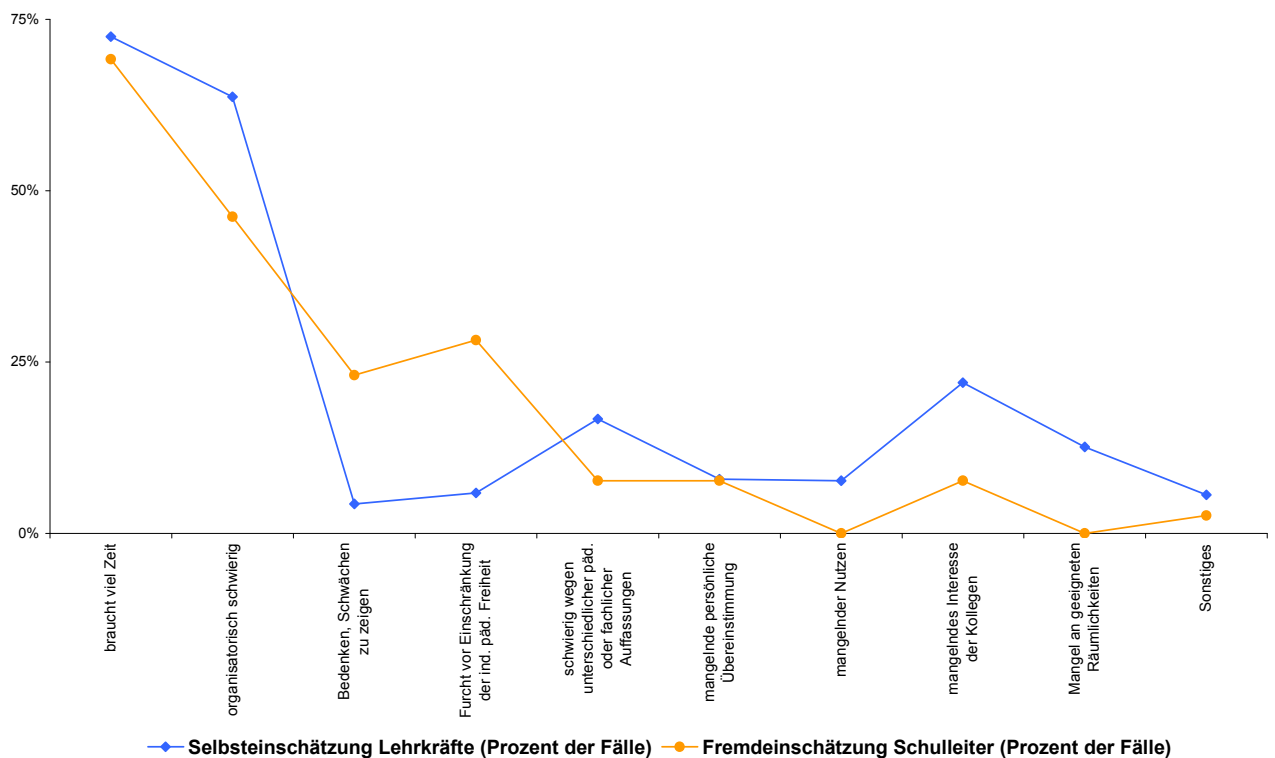
Welche Gründe sind für die Differenz zwischen den Kooperationswünschen und der Kooperationsrealität ausschlaggebend? Was hindert aus der Sicht der Lehrkräfte und aus der Sicht der Schulleiter daran, enger zu kooperieren?

Tabelle 63: Hinderungsgründe für häufigere Kooperation

Hindernisse für häufigere Kooperation	Selbsteinschätzung Lehrkräfte ²²		Fremdeinschätzung Schulleiter ²³	
	Anzahl	Prozent der Fälle	Anzahl	Prozent der Fälle
braucht viel Zeit	593	72,5%	27	69,2%
organisatorisch schwierig	521	63,7%	18	46,2%
Bedenken, Schwächen zu zeigen	35	4,3%	9	23,1%
Furcht vor Einschränkung der individuellen pädagogischen Freiheit	48	5,9%	11	28,2%
schwierig wegen unterschiedlicher pädagogischer oder fachlicher Auffassungen	137	16,7%	3	7,7%
mangelnde persönliche Übereinstimmung	65	7,9%	3	7,7%
mangelnder Nutzen	63	7,7%	0	0,0%
mangelndes Interesse der Kollegen	180	22,0%	3	7,7%
Mangel an geeigneten Räumlichkeiten	103	12,6%	0	0,0%
Sonstiges	46	5,6%	1	2,6%

²² Fragestellung: Was verhindert bei Ihnen persönlich die häufigere Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen? (Mehrfachantworten sind möglich.)
Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

²³ Fragestellung: Was verhindert Ihrer Meinung nach an Ihrer Schule die häufigere Zusammenarbeit von Lehrkräften? (Mehrfachantworten sind möglich.)
Bezugsgruppe: Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)



Hier zeigen sich deutliche Übereinstimmungen, aber auch interessante Abweichungen. Die mangelnde Zeit und die Organisationsschwierigkeiten werden von beiden Gruppen mit weitem Abstand als zentrale Hinderungsgründe benannt; allerdings sehen die Schulleiter Organisationsschwierigkeiten in geringerem Maße als die Lehrkräfte als hemmenden Faktor an. Interessant sind die Differenzen bei den weiteren Gründen: Während die Schulleiter eher psychologische und politische Aspekte betonen, akzentuieren die Lehrer hier eher pädagogische Ziel- und Interessendifferenzen sowie die räumlichen Rahmenbedingungen.

Fazit:

In den MODUS-Schulen finden sich auf bestimmten Dimensionen deutliche Ansätze zur Normalisierung der Kooperation zwischen den Lehrkräften. Der alltägliche Unterricht wird indessen auch hier bisher eher selten erreicht. Die Differenz zwischen Wünschen und Wirklichkeit ist noch immer recht groß. Während die Schulleiter sehr weit reichende Vorstellungen für die Entwicklung der Kooperation haben, sind die Wünsche der Lehrer vergleichsweise bescheidener; häufig sehen sie in ihrem Alltag noch immer große Schwierigkeiten.

Die Differenzen zwischen den Schularten schlagen sich im Bereich der Kooperation recht deutlich nieder. Insgesamt haben die Gymnasien und die Berufsschulen hier den stärksten Entwicklungsbedarf. Mittel- und längerfristig geht es darum, die Lehrkräfte noch stärker vom Nutzen der Kooperation zu überzeugen und vor allem strukturelle Anlässe der Kooperation zu stärken bzw. zu schaffen.

Kollegium und Schulleitung

Dass das Verhältnis von Schulleitung und Kollegium eine entscheidende Rolle für eine pädagogische Schulentwicklung spielt, entspricht der Alltagserfahrung und ist auch in der wissenschaftlichen Debatte unumstritten. Dass die Wahrnehmungen von Angehörigen der Schulleitungen und der Lehrkräfte in gewissem Umfang divergieren, ist genauso wenig überraschend. In der Schulforschung hat sich darüber hinaus ein starker Konsens darüber entwickelt, welche Erwartungen an ein gutes, pädagogisch fruchtbares Verhältnis von Schulleitung und Kollegium zu stellen sind. Die wesentlichen Aspekte sind in den Fragebogen aufgenommen worden.

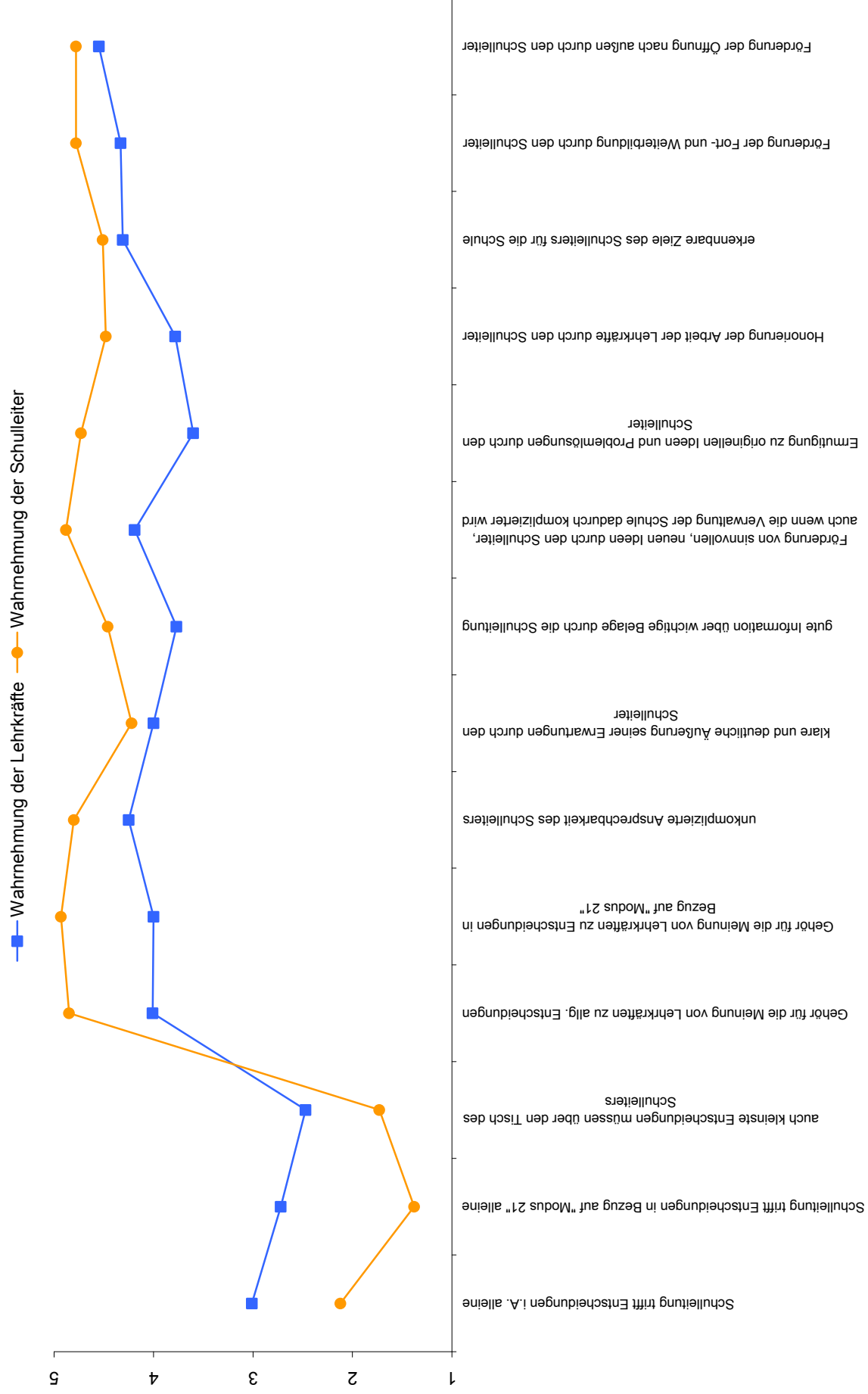
Tabelle 64: Verhältnis von Schulleitung und Kollegium – Mittelwerte

Fragestellung: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

Antwortalternativen: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu

	Wahrnehmung der Lehrkräfte	Wahrnehmung der Schulleiter
Schulleitung trifft Entscheidungen i.A. alleine	3,01	2,12
Schulleitung trifft Entscheidungen in Bezug auf MODUS 21 alleine	2,72	1,38
auch kleinste Entscheidungen müssen über den Tisch des Schulleiters	2,47	1,73
Gehör für die Meinung von Lehrkräften zu allg. Entscheidungen	4,01	4,85
Gehör für die Meinung von Lehrkräften zu Entscheidungen in Bezug auf MODUS 21	4,00	4,93
unkomplizierte Ansprechbarkeit des Schulleiters	4,25	4,8
klare und deutliche Äußerung seiner Erwartungen durch den Schulleiter	4,00	4,22
gute Information über wichtige Beläge durch die Schulleitung	3,77	4,46
Förderung von sinnvollen, neuen Ideen durch den Schulleiter, auch wenn die Verwaltung der Schule dadurch komplizierter wird	4,19	4,88
Ermutigung zu originellen Ideen und Problemlösungen durch den Schulleiter	3,60	4,73
Honorierung der Arbeit der Lehrkräfte durch den Schulleiter	3,78	4,48
erkennbare Ziele des Schulleiters für die Schule	4,31	4,51
Förderung der Fort- und Weiterbildung durch den Schulleiter	4,33	4,78
Förderung der Öffnung nach außen durch den Schulleiter	4,55	4,78



Alles in allem liegen die Wahrnehmungen der Lehrkräfte und der Schulleitungen zwar mal dichter beieinander, mal etwas weiter auseinander; insgesamt aber sind die Tendenzen auf der Ebene der Mittelwerte ähnlich und die Differenzen nicht allzu groß. In beiden Perspektiven ergibt sich ein, alles in allem, sehr positives Bild. Es ist wenig überraschend, dass die Schulleiter insgesamt eine noch etwas positivere Sicht auf ihre Arbeit haben als die Lehrkräfte; aber es ist erfreulich, dass die Lehrkräfte insgesamt die Arbeit der Schulleiter positiv einschätzen. Die deutlichsten Differenzen finden sich an drei interessanten Punkten, von denen einer Fragen der Anerkennung und zwei Fragen der Partizipation betreffen: Während die Schulleiterinnen und Schulleiter die Partizipation des Kollegiums im Blick auf MODUS 21 akzentuieren, sehen die Lehrkräfte im Durchschnitt die Entscheidungspraxis ihrer Schulleiter weniger partizipativ. Und die Lehrkräfte fühlen sich zwar durchaus zu innovativen Ideen durch die Schulleiter ermutigt, aber doch nicht in dem Maße, wie die Schulleiter ihre eigene Praxis der Lehrerermutigung beurteilen.

Das Bild differenziert sich allerdings erheblich, wenn man sich die Bandbreite der Urteile und Einschätzungen vor Augen führt, also nicht nur die Mittelwerte, sondern auch die Mittelwerte der Schulen, die am günstigsten bzw. am ungünstigsten ausfallen.

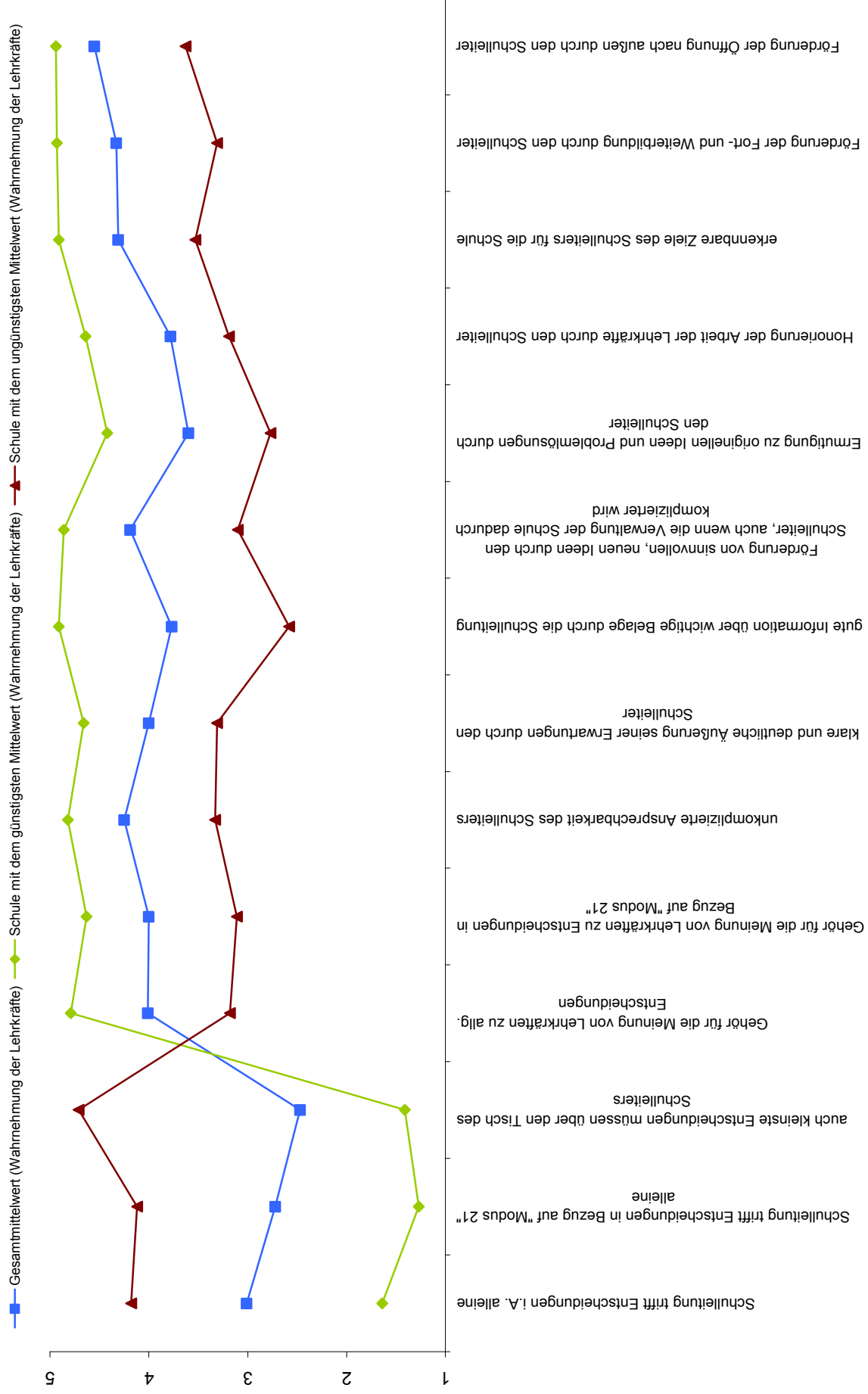
Tabelle 65: Verhältnis von Schulleitung und Kollegium – Mittelwerte

Fragestellung: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten)

Antwortalternativen: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu

	Wahrnehmung der Lehrkräfte Gesamtmittel- wert	Wahrnehmung der Lehrkräfte Schule mit dem günstigsten Mittelwert	Wahrnehmung der Lehrkräfte Schule mit dem ungünstigsten Mittelwert
Schulleitung trifft Entscheidungen i.A. alleine	3,01	1,64	4,18
Schulleitung trifft Entscheidungen in Bezug auf MODUS 21 alleine	2,72	1,27	4,12
auch kleinste Entscheidungen müssen über den Tisch des Schulleiters	2,47	1,41	4,71
Gehör für die Meinung von Lehrkräften zu allg. Entscheidungen	4,01	4,79	3,18
Gehör für die Meinung von Lehrkräften zu Entscheidungen in Bezug auf MODUS 21	4,00	4,63	3,11
unkomplizierte Ansprechbarkeit des Schulleiters	4,25	4,82	3,33
klare und deutliche Äußerung seiner Erwartungen durch den Schulleiter	4,00	4,66	3,31
gute Information über wichtige Belange durch die Schulleitung	3,77	4,91	2,58
Förderung von sinnvollen, neuen Ideen durch den Schulleiter, auch wenn die Verwaltung der Schule dadurch komplizierter wird	4,19	4,86	3,10
Ermutigung zu originellen Ideen und Problemlösungen durch den Schulleiter	3,60	4,42	2,77
Honorierung der Arbeit der Lehrkräfte durch den Schulleiter	3,78	4,64	3,19
erkennbare Ziele des Schulleiters für die Schule	4,31	4,91	3,53
Förderung der Fort- und Weiterbildung durch den Schulleiter	4,33	4,93	3,31
Förderung der Öffnung nach außen durch den Schulleiter	4,55	4,94	3,63



Hier zeigen sich insgesamt deutliche Differenzen zwischen den günstigsten und ungünstigsten Mittelwerten einzelner Schulen. Die stärksten Differenzen bestehen dabei im Blick auf die Partizipations- und Informationsfragen; hier unterscheiden sich die Verhältnisse offenbar sehr stark. Einsam entscheidenden Schulleitungen stehen auf der anderen Seite hoch kommunikative und partizipationsorientierte Schulleitungen gegenüber. Es gibt in dieser Hinsicht Schulleitungen, die von ihren Lehrkräften exzellent beurteilt werden; bei anderen fallen die Urteile deutlich verhalten aus. In den anderen Fragen liegen die Werte dichter beieinander und insgesamt im positiven Bereich. Eine nähere Überprüfung der Daten hat gezeigt, dass sich hier vor allem Effekte der an der Einzelschule entwickelten und praktizierten Schul(leitungs)kultur niederschlagen. Dabei spielt die Schulart kaum eine Rolle, auch die Schulgröße ist nicht ausschlaggebend. Im Blick auf die Versuchsziele von MODUS 21 bedeutet dieser Befund die Notwendigkeit, die best-practice-Modelle möglichst an allen Schulen bekannt zu machen und die Schulleitungen entsprechend fortzubilden. Eine besondere Aufmerksamkeit muss dabei den Partizipationsfragen gelten.

Schulklima

Für die Wirksamkeit einer Schule spielt das Schulklima eine entscheidende Rolle. Die Lehrer und die Schüler arbeiten mit besseren Ergebnissen, wenn sie sich in der Schule wohl fühlen. Fragen des Wohlbefindens sind daher nicht nur unter philanthropischen, sondern auch unter Effektivitäts- und Effizienzgesichtspunkten hoch bedeutsam. Schulen unterscheiden sich sehr stark im Schulklima. Dabei wirken unterschiedliche Aspekte zusammen. Lehrer und Schüler unterscheiden sich in ihren Wahrnehmungen, und die Verhältnisse in den Schulen sind sehr stark durch die Kultur der Einzelschule bestimmt.

Die faktorenanalytische Auswertung der Klima-Fragen bei der Befragung der Lehrkräfte hat zur Identifikation von drei Faktoren geführt, die, jedenfalls in den MODUS-Schulen, für das Schulklima zentrale Bedeutung haben. Der erste Faktor betrifft die Atmosphäre im Kollegium (Items 1 – 4), der zweite pädagogische Ziele und Ansprüche (Items 5 – 8), der dritte das Maß der Schülerorientierung (Items 9 – 12).

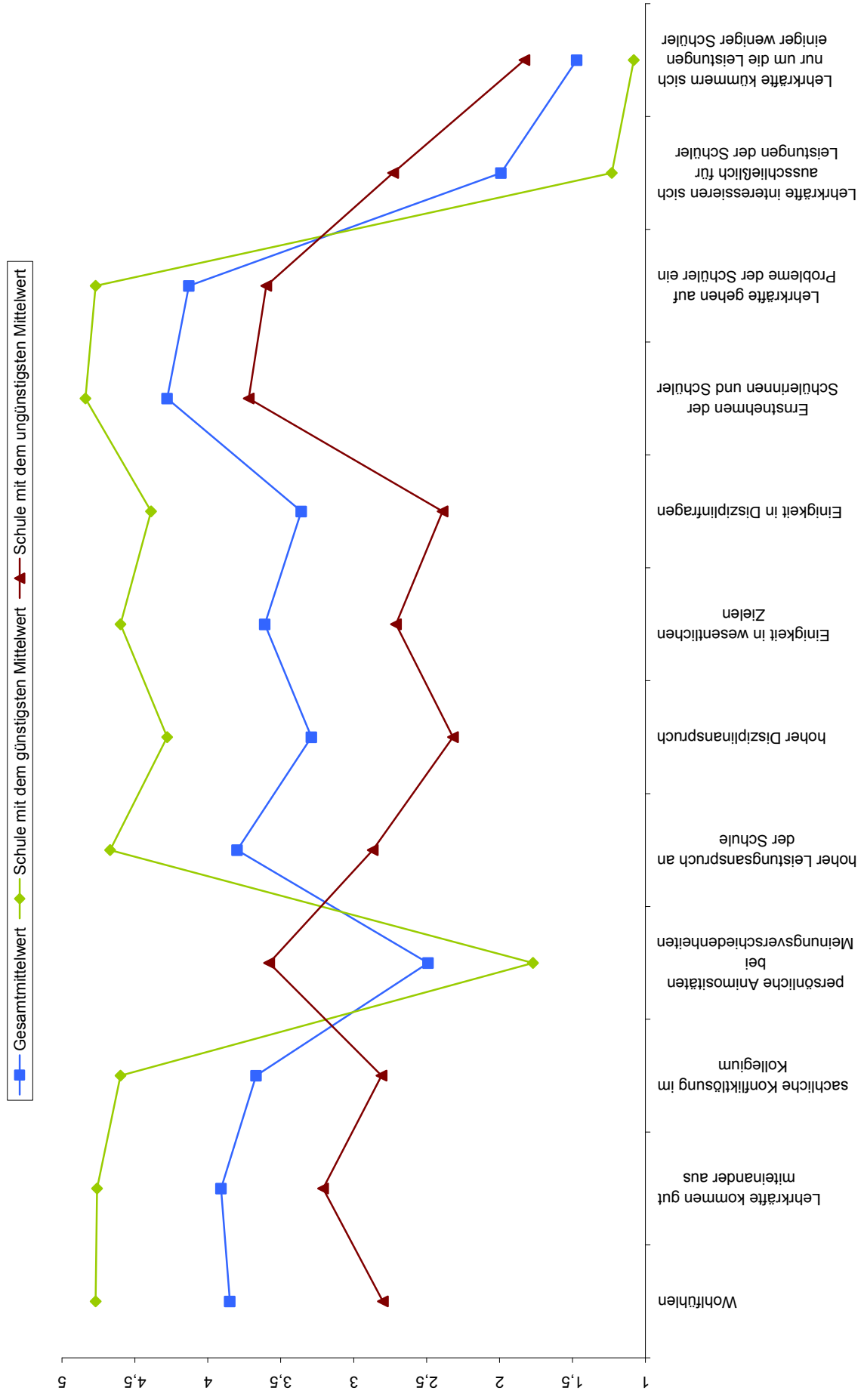
Tabelle 66: Klima – Mittelwerte der Lehrerbefragung

Fragestellung: Wie würden Sie Ihre Schule und Ihr Kollegium beschreiben?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter

Antwortkategorien: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu

	Schule mit dem günstigsten Mittelwert	Schule mit dem ungünstigsten Mittelwert	Gesamtmittelwert
Wohlfühlen der Lehrkräfte	4,77	2,80	3,85
Lehrkräfte kommen gut miteinander aus	4,76	3,21	3,91
sachliche Konfliktlösung im Kollegium	4,60	2,81	3,67
persönliche Animositäten bei Meinungsverschiedenheiten	1,77	3,58	2,49
hoher Leistungsanspruch an der Schule	4,67	2,87	3,80
hoher Disziplinspruch	4,28	2,32	3,29
Einigkeit in wesentlichen Zielen	4,60	2,71	3,61
Einigkeit in Disziplinfragen	4,39	2,39	3,36
Ernstnehmen der Schülerinnen und Schüler	4,84	3,72	4,28
Lehrkräfte gehen auf Probleme der Schüler ein	4,77	3,60	4,13
Lehrkräfte interessieren sich ausschließlich für Leistungen der Schüler	1,23	2,73	1,99
Lehrkräfte kümmern sich nur um die Leistungen einiger weniger Schüler	1,08	1,83	1,47



Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede; die Spannweiten sind recht groß. Das Schulklima ist nicht überall gleich gut; und die Lehrer fühlen sich nicht überall gleich wohl. Schulen mit sehr ungünstigen Werten in einer oder mehreren Dimensionen haben ernst zu nehmende Probleme, die zu bearbeiten sind. Das gilt insbesondere für die ersten beiden Faktoren. Im dritten Faktor sind die Ergebnisse insgesamt günstiger; sie liegen auch dichter beieinander. Eine nähere Auswertung zeigt dabei, dass das Schulklima in den MODUS-Schulen nicht von der Schulart, sondern tatsächlich von der Kultur der Einzelschule abhängig ist.

Die analoge faktorenanalytische Auswertung der Wahrnehmung des Schulklimas durch die Schüler hat zu insgesamt fünf Faktoren geführt. Als bedeutsam erscheinen insbesondere die Schülerorientierung seitens der Lehrkräfte (Items 1 – 5), das Klassenklima (Items 6 – 9), die Partizipationsmöglichkeiten (Items 10 – 11), der Leistungsdruck (Item 12 – 13) und schließlich soziale Missachtung (Items 14 – 16).

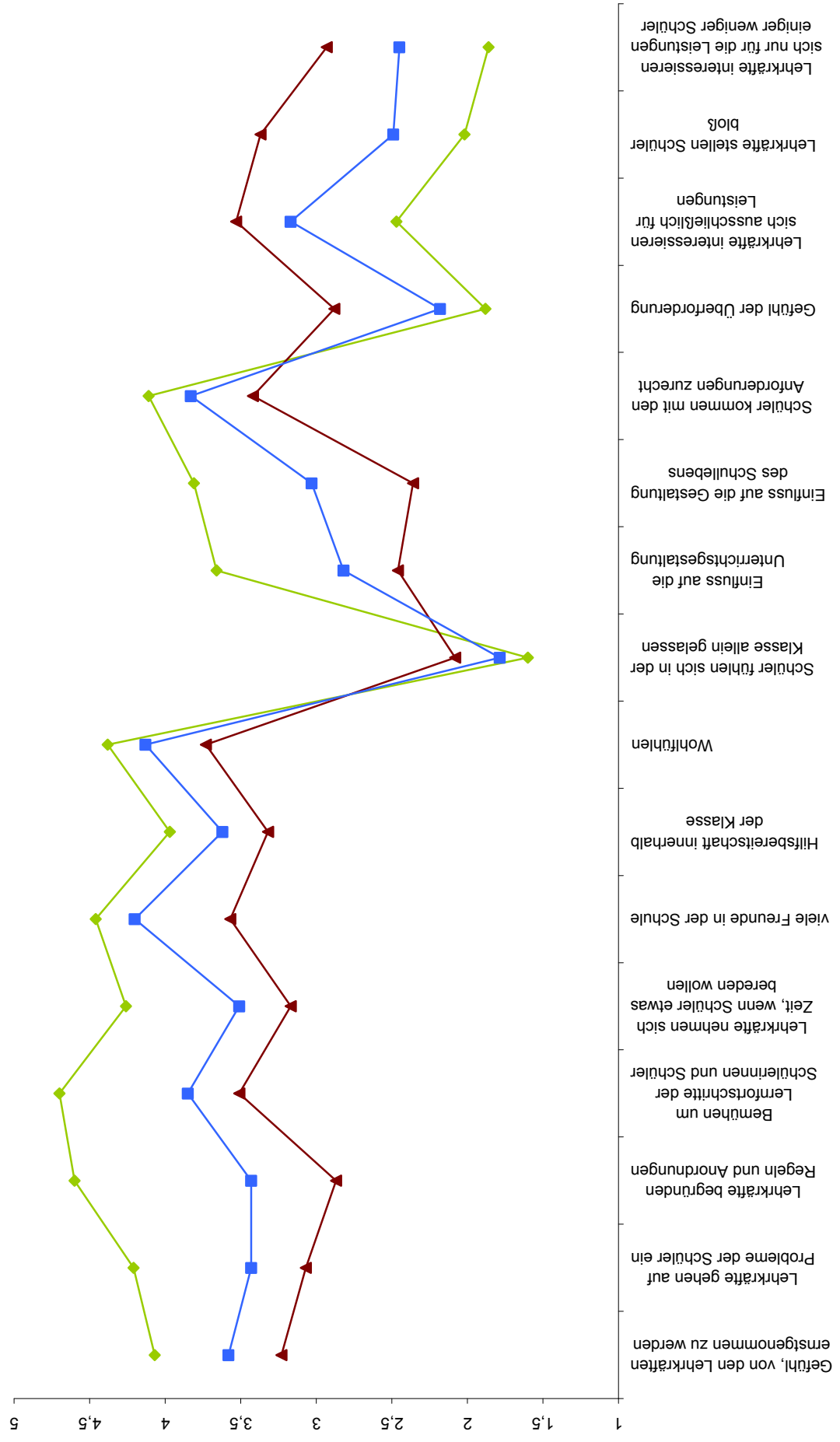
Tabelle 67: Klima – Mittelwerte der Antworten der Schülerinnen und Schüler

Bezugsgruppe: Schülerinnen und Schüler

Antwortkategorien: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu

	Schule mit dem günstigsten Mittelwert	Schule mit dem ungünstigsten Mittelwert	Gesamtmittelwert aller Modusschulen
Gefühl, von den Lehrkräften ernst genommen zu werden	4,07	3,23	3,58
Lehrkräfte gehen auf Probleme der Schüler ein	4,21	3,07	3,43
Lehrkräfte begründen Regeln und Anordnungen	4,60	2,87	3,43
Bemühen um Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler	4,70	3,51	3,85
Lehrkräfte nehmen sich Zeit, wenn Schüler etwas bereden wollen	4,26	3,17	3,51
viele Freunde in der Schule	4,46	3,57	4,20
Hilfsbereitschaft innerhalb der Klasse	3,97	3,32	3,62
Wohlfühlen in der Klasse	4,38	3,73	4,13
Schüler fühlen sich in der Klasse allein gelassen	1,60	2,08	1,79
Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung	3,66	2,46	2,82
Einfluss auf die Gestaltung des Schullebens	3,81	2,36	3,03
Schüler kommen mit den Anforderungen zurecht	4,11	3,42	3,83
Gefühl der Überforderung	1,88	2,88	2,18
Lehrkräfte interessieren sich ausschließlich für Leistungen	2,47	3,53	3,17
Lehrkräfte stellen Schüler bloß	2,02	3,37	2,49
Lehrkräfte interessieren sich nur für die Leistungen einiger weniger Schüler	1,86	2,93	2,45

◆ Schule mit dem günstigsten Mittelwert
 ▲ Schule mit dem ungünstigsten Mittelwert
 ■ Durchschnittswert aller Modussschulen



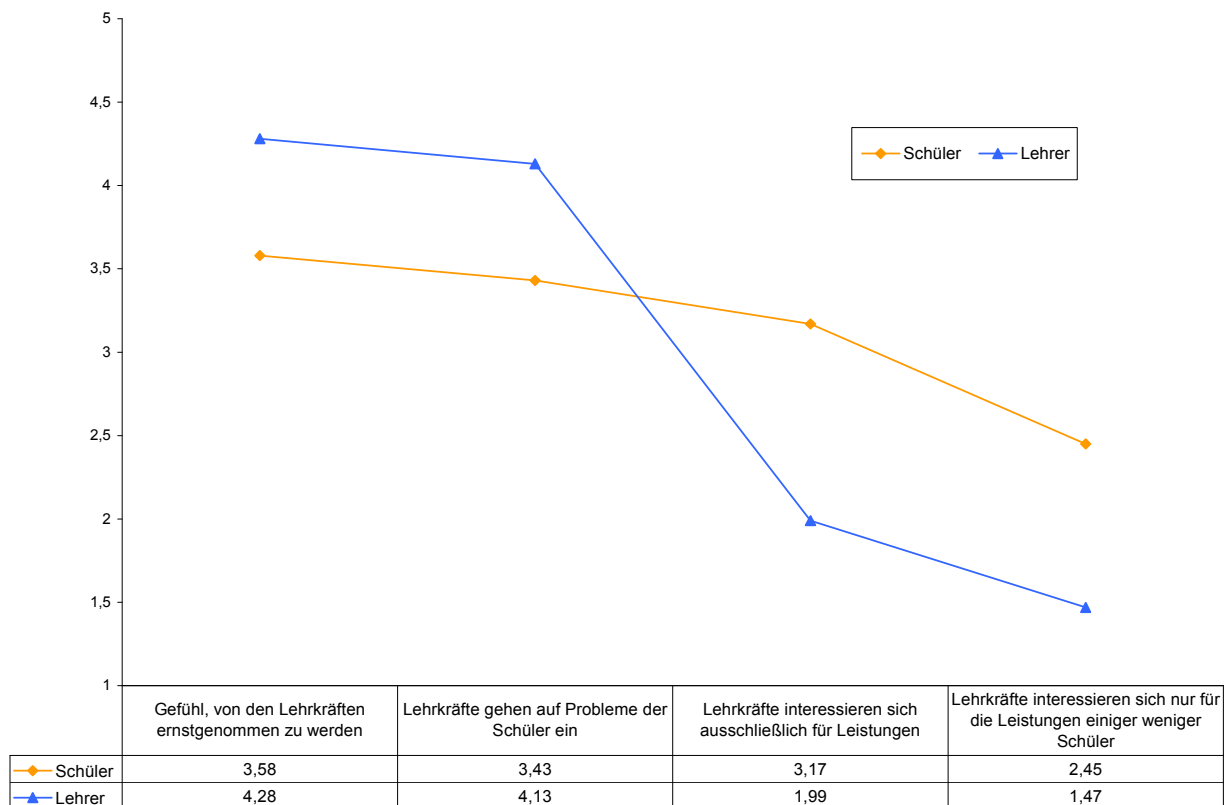
Insgesamt liegen die durchschnittlichen Klima-Werte bei den Schülern eher im positiven Bereich; die Spannweiten sind allerdings erheblich. Die Werte für die Schülerorientierung der Lehrkräfte, für das Klassenklima und für den (nicht übermäßigen) Leistungsdruck sind insgesamt erfreulich positiv, die Werte für die Partizipationsmöglichkeiten und (die zwar nicht häufige, aber doch bemerkenswerte) soziale Missachtung erscheinen indessen durchaus verbesserungsbedürftig.

Betrachtet man das Verhältnis von Lehrerwahrnehmungen und Schülerwahrnehmungen, so zeigen sich deutliche, allerdings keineswegs dramatische Differenzen. Es ist nicht überraschend, dass die Schüler insgesamt eine kritischere Sicht als die Lehrer entwickeln und dass dies bei Fragen der Leistung besonders deutlich wird:

Tabelle 68: Parallelfragen zum Klima

Bezugsgruppe: Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleiter

Antwortkategorien: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu



Fazit:

Das Schulklima in den MODUS-Schulen liegt insgesamt eher im positiven Bereich. Das gilt auf Lehrer- wie auf Schülerseite. Allerdings sind deutliche Unterschiede nicht zu übersehen. Durchgängig positiv ist die stark ausgeprägte Schülerorientierung in den Kollegien, die auch von den Schülern wahrgenommen wird; deutliche Differenzen zwischen den Kollegien zeigen sich im Blick auf Atmosphäre und pädagogischen Konsens. Die Schüler nehmen die starke Schülerorientierung der Lehrkräfte wahr; sie ist für sie sehr wichtig. Auch das Klassenklima und die Partizipationsmöglichkeiten erscheinen recht positiv. Der Leistungsdruck wird im Durchschnitt nicht als übermäßig wahrgenommen. Als Problem erscheint allerdings die Erfahrung sozialer Missachtung, auch wenn sie offenbar nicht sehr verbreitet ist.

Schülerhaltungen und -erfahrungen

Die entscheidenden Adressaten – Auftraggeber und „Kunden“ zugleich – der Schule sind die Schüler. Für den Schulerfolg im Sinne der Ziele des Modellversuchs ausschlaggebend sind daher die Schulerfahrungen, die die Schüler machen und die sich zu dauerhaften Haltungen verdichten. Dazu gehören nicht nur das fachliche Wissen und Können, sondern auch die allgemeinen Dispositionen gegenüber dem Lernen und der Schule, die sich vor dem Hintergrund der alltäglichen Erfahrungen in der Schulzeit ausprägen und die sich über die Schule hinaus als Schlüsselqualifikationen auswirken können. Es besteht in der Schulforschung (und auch im Alltagswissen) kein Zweifel daran, dass die Schule an der Ausprägung solcher Erfahrungen und Haltungen einen wesentlichen Anteil hat, auch wenn, ebenfalls zweifelsfrei, viele andere Faktoren (individuelle Ausgangslagen und Dispositionen, familiäres und soziales Umfeld etc.) hier ebenfalls eine wichtige Rolle spielen.

In der Befragung haben die Schüler eine Serie entsprechender Items eingeschätzt. Die Faktorenanalyse der Daten hat zur Identifikation von fünf Faktoren geführt, die für die Erfahrungen und Haltungen zentrale Bedeutung haben: Eine positive Grundhaltung zur Schule und zum Lernen (Items 1 – 6), die Leistungsorientierung (Items 7 – 8), Leistungs- bzw. Prüfungsangst (Items 9 – 13) und schließlich Devianz (Items 14 – 17).

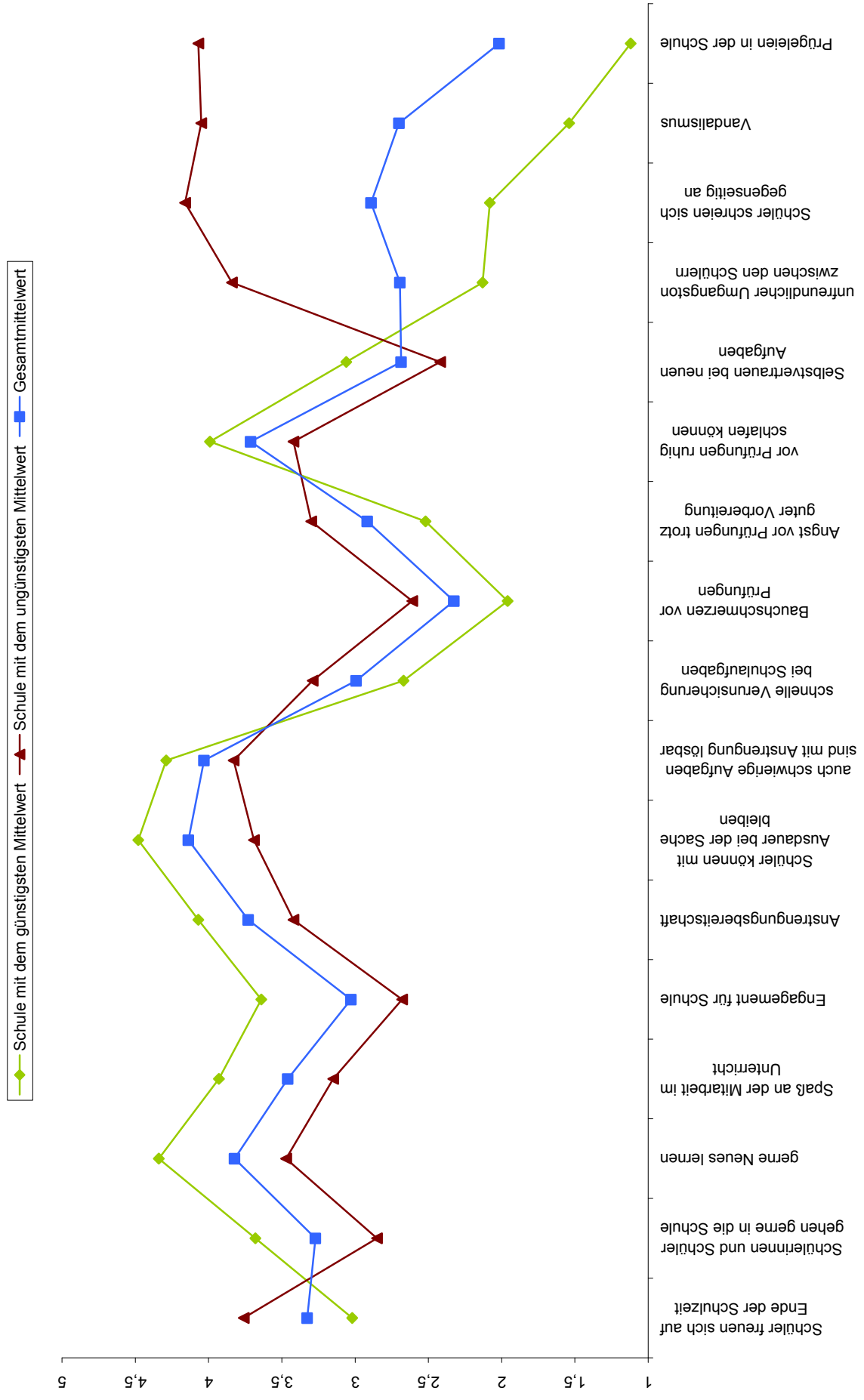
Wenn man von den Items zur Devianz absieht, liegen die Randwerte und die Gesamtmittelwerte ausnahmslos dicht beieinander. Die Ergebnisse sind insgesamt erfreulich. Die Schüler lernen überwiegend gerne Neues; sie haben eine positive Grundhaltung zur Schule. Sie sind bereit, sich für das Lernen anzustrengen. Die höchsten Gesamtmittelwerte überhaupt und auch die höchsten Randwerte finden sich beim zweiten Faktor, der Leistungsorientierung. Die Schüler der MODUS-Schulen bescheinigen sich sowohl eine hohe Ausdauer als auch eine hohe Erfolgszuversicht. Das ist genau die Kombination, die für nachhaltigen Lernerfolg besonders günstig ist. Leistungs- bzw. Prüfungsangst kommen vor, wie der dritte Faktor zeigt; die Werte erscheinen jedoch als nicht sehr dramatisch. Auch die Gesamtmittelwerte im Bereich des vierten Faktors, der Devianz, erscheinen zwar unerfreulich, aber zugleich auch eher undramatisch. Die starken Abweichungen in diesem Bereich sind im Wesentlichen auf die Schulart in Verbindung mit ungünstigen soziokulturellen Rahmenbedingungen einzelner Schulen zurückzuführen.

Tabelle 69: Schülerhaltungen und -erfahrungen – Mittelwerte

Bezugsgruppe: Schülerinnen und Schüler (alle Schularten)

Antwortkategorien: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu

	Schule mit dem günstigsten Mittelwert	Schule mit dem ungünstigsten Mittelwert	Gesamtmittelwert
Schüler freuen sich auf Ende der Schulzeit	3,02	3,76	3,33
Schülerinnen und Schüler gehen gerne in die Schule	3,68	2,85	3,27
gerne Neues lernen	4,34	3,47	3,82
Spaß an der Mitarbeit im Unterricht	3,93	3,15	3,46
Engagement für Schule	3,64	2,68	3,03
Anstrengungsbereitschaft	4,07	3,42	3,73
Schüler können mit Ausdauer bei der Sache bleiben	4,48	3,69	4,14
auch schwierige Aufgaben sind mit Anstrengung lösbar	4,29	3,83	4,03
schnelle Verunsicherung bei Schulaufgaben	2,67	3,29	2,99
Bauchschmerzen vor Prüfungen	1,96	2,61	2,33
Angst vor Prüfungen trotz guter Vorbereitung	2,52	3,30	2,92
vor Prüfungen ruhig schlafen können	3,99	3,42	3,71
Selbstvertrauen bei neuen Aufgaben	3,06	2,42	2,69
unfreundlicher Umgangston zwischen den Schülern	2,13	3,84	2,69
Schüler schreien sich gegenseitig an	2,08	4,16	2,89
Vandalismus	1,54	4,05	2,70
Prügeleien in der Schule	1,12	4,07	2,02



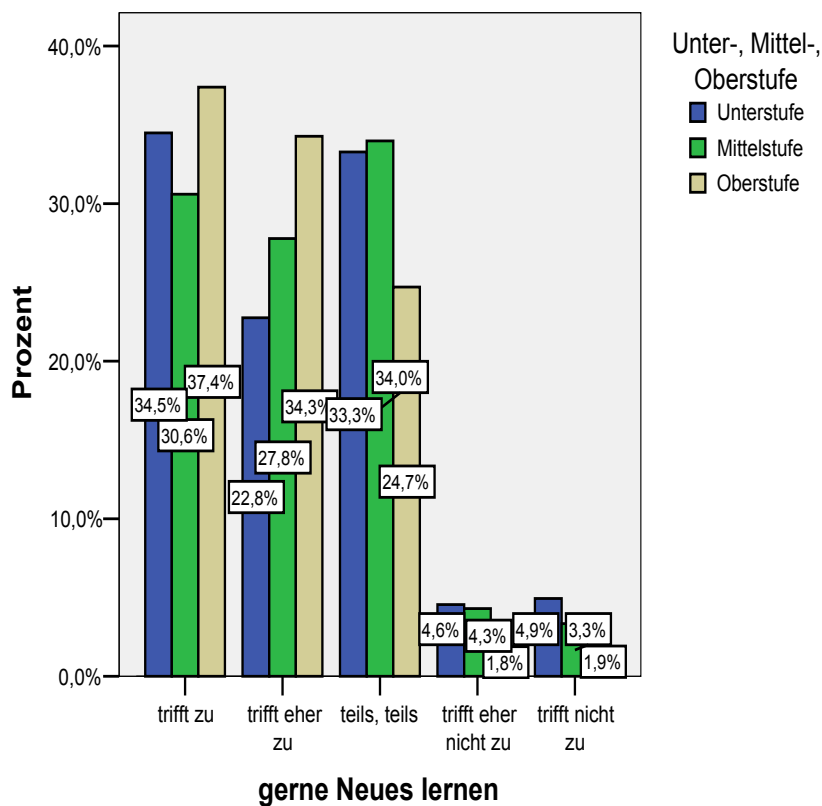
Differenziertere Analysen einzelner Items nach den Schul- und damit Altersstufen und nach Geschlecht zeigen interessante Unterschiede. Wir gehen zunächst an zwei Beispielen auf die Alterstufen ein:

Tabelle 70: Gerne Neues lernen – Vergleich von Unter-, Mittel- und Oberstufe

Fragestellung: Inwieweit stimmst du / stimmen Sie der folgenden Aussage zu? – Ich lerne gerne Neues.

Bezugsgruppe: Schülerinnen und Schüler (allgemein bildende Schulen)

	Unter-, Mittel-, Oberstufe			Gesamt
	Unterstufe (5.-7. Jahrgangsstufe)	Mittelstufe (8.-10. Jahrgangsstufe)	Oberstufe (11.-13. Jahrgangsstufe)	
trifft zu	34,5%	30,6%	37,4%	33,2%
trifft eher zu	22,8%	27,8%	34,3%	26,0%
teils, teils	33,3%	34,0%	24,7%	32,7%
trifft eher nicht zu	4,6%	4,3%	1,8%	4,2%
trifft nicht zu	4,9%	3,3%	1,9%	4,0%
Gesamt	7027	5972	1506	14505
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Es entspricht der Alltagserfahrung, dass Schüler der Unterstufe und der Oberstufe sich freudiger auf schulische Lernanforderungen einlassen als Schüler der Mittelstufe.

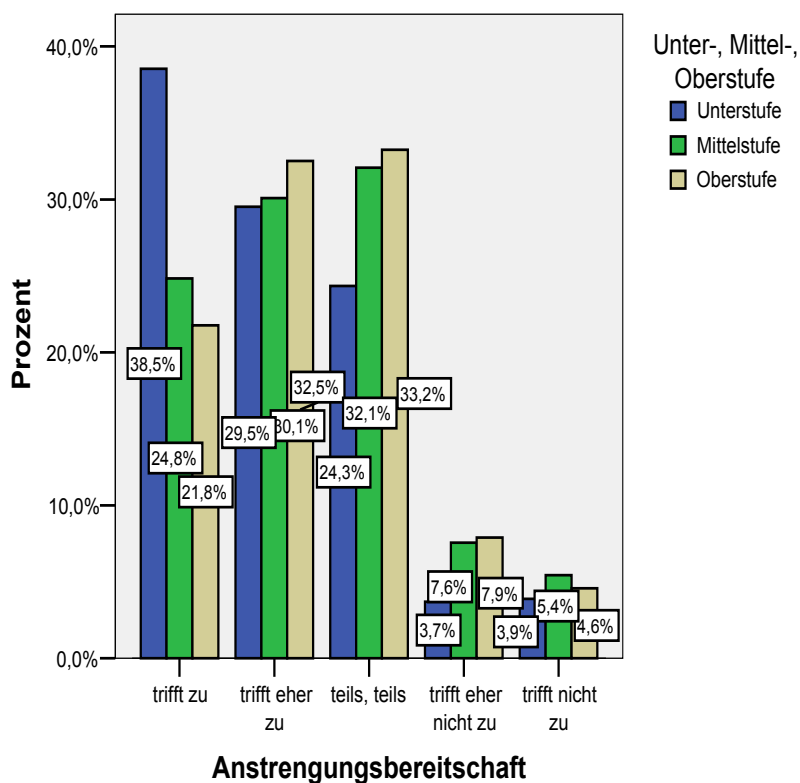
Interessant sind auch die Differenzen im Bereich der Anstrengungsbereitschaft:

Tabelle 71: Anstrengungsbereitschaft – Vergleich von Unter-, Mittel- und Oberstufe

Fragestellung: Inwieweit stimmst du / stimmen Sie der folgenden Aussage zu? – Ich bin bereit, mich für die Schule anzustrengen.

Bezugsgruppe: Schülerinnen und Schüler (allgemein bildende Schulen)

	Unter-, Mittel-, Oberstufe			Gesamt
	Unterstufe (5.-7. Jahrgangsstufe)	Mittelstufe (8.-10. Jahrgangsstufe)	Oberstufe (11.-13. Jahrgangsstufe)	
trifft zu	38,5%	24,8%	21,8%	31,2%
trifft eher zu	29,5%	30,1%	32,5%	30,1%
teils, teils	24,3%	32,1%	33,2%	28,4%
trifft eher nicht zu	3,7%	7,6%	7,9%	5,7%
trifft nicht zu	3,9%	5,4%	4,6%	4,6%
Gesamt	7028	5955	1507	14490
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Bei insgesamt hohen Werten zeigen sich doch sehr deutliche Unterschiede nach den Schulstufen. Es sind die Unterstufenschüler, die die höchste Anstrengungsbereitschaft aufbringen. Sie wollen lernen und sie wollen etwas leisten. In der Mittelstufe gehen die Werte sehr deutlich zurück; in der Oberstufe sinken sie weiter ab, allerdings nur noch geringfügig. Wenn man diese Tendenz ändern will, liegt hier eine der größten Herausforderungen einer künftigen pädagogischen Schulentwicklung. Denn die im Blick auf die Entwicklung der Schüler (Pubertät)

pädagogisch eigentlich besonders anspruchsvolle Mittelstufe ist bisher aus vielen Gründen sowohl im Schulalltag wie auch in der Schulpädagogik und den Didaktiken ein „Stiefkind“ geblieben. Möglicherweise sollte man aber gerade in diesem Bereich die herkömmlichen Grenzen der schulischen Arbeit zu Gunsten praktischer Erfahrungen in sozialen, kulturellen, beruflichen, bürgerschaftlichen, alltäglichen Bereichen sehr viel deutlicher überschreiten, als dies bislang der Fall ist.

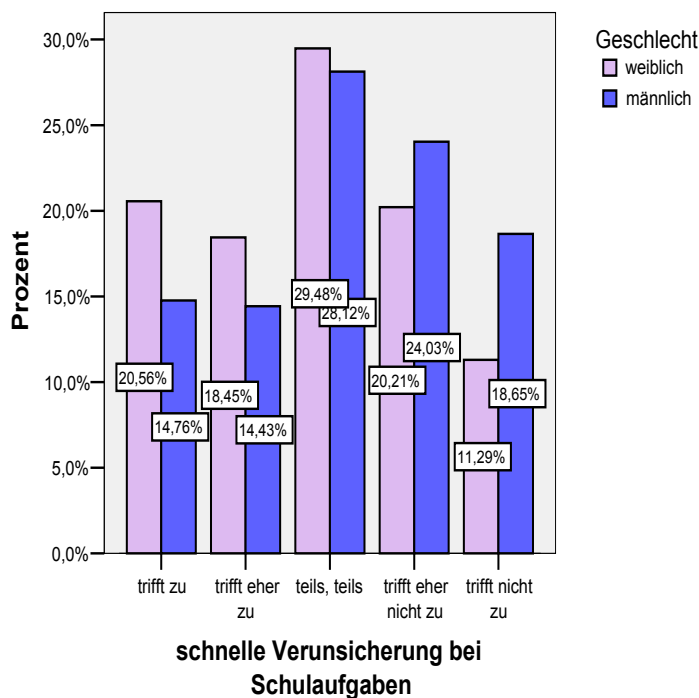
Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit bietet der Geschlechtervergleich; hier ist insbesondere die Prüfungsangst interessant:

Tabelle 72: Verunsicherung bei Prüfungen – Vergleich von Mädchen und Jungen

Fragestellung: Inwieweit stimmst du / stimmen Sie der folgenden Aussage zu? – Wenn ich bei einer Schulaufgabe / Prüfung auf Schwierigkeiten stoße, verliere ich leicht den Mut und bekomme Angst vor einer schlechten Note.

Bezugsgruppe: Schülerinnen und Schüler (alle Schularten)

	Geschlecht		Gesamt
	weiblich	männlich	
trifft zu	20,6%	14,8%	17,6%
trifft eher zu	18,5%	14,4%	16,4%
teils, teils	29,5%	28,1%	28,8%
trifft eher nicht zu	20,2%	24,0%	22,2%
trifft nicht zu	11,3%	18,7%	15,1%
Gesamt	8341	8900	17241
	100,0%	100,0%	100,0%



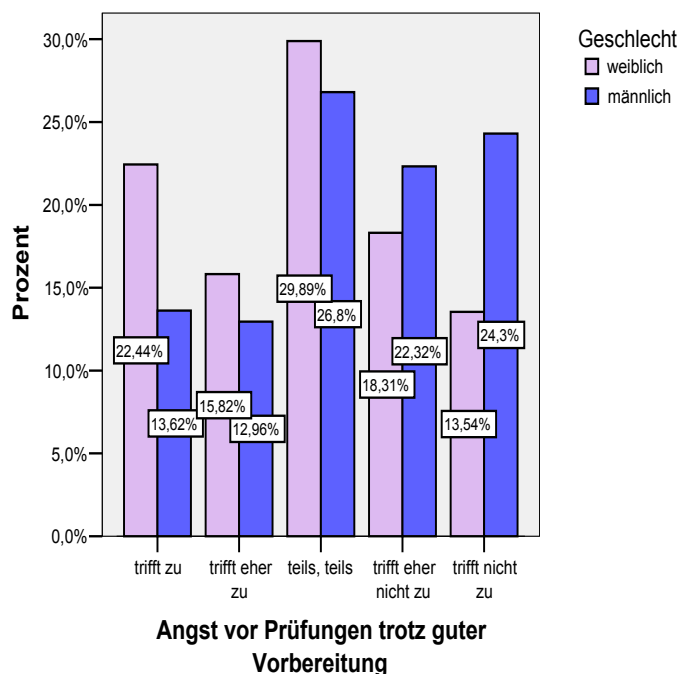
Prüfungsangst ist bei den Schülerinnen stärker ausgeprägt als bei den Schülern; sie findet sich im übrigen eher bei den jüngeren als bei den älteren Schülern, eher in den Förderschulen, Hauptschulen und besonders den Realschulen als in den Gymnasien und den Berufsschulen. Diese Zusammenhänge zeigen sich auch unter Bedingungen guter Vorbereitung:

Tabelle 73: Angst vor Prüfungen trotz guter Vorbereitung – Vergleich von Mädchen und Jungen

Fragestellung: Inwieweit stimmst du / stimmen Sie der folgenden Aussage zu? – Auch wenn ich mich vorbereitet habe, habe ich dennoch große Angst vor Schulaufgaben / Prüfungen.

Bezugsgruppe: Schülerinnen und Schüler (alle Schularten)

	Geschlecht		Gesamt
	weiblich	männlich	
trifft zu	22,4%	13,6%	17,9%
trifft eher zu	15,8%	13,0%	14,3%
teils, teils	29,9%	26,8%	28,3%
trifft eher nicht zu	18,3%	22,3%	20,4%
trifft nicht zu	13,5%	24,3%	19,1%
Gesamt	8344	8914	17258
	100,0%	100,0%	100,0%



Geradezu spiegelbildlich im Blick auf das Geschlecht verhält sich demgegenüber der Faktor Devianz: Hier finden sich immer höhere Werte bei den Jungen als bei den Mädchen, wobei sich Devianz-Probleme erwartungsgemäß bei den Schülern der Unter- und Mittelstufe und im Schulartenvergleich bei den Förder- und Hauptschulen konzentrieren.

Fazit:

Die Faktorenanalyse der Daten hat zur Identifikation von fünf Faktoren geführt, die für die Erfahrungen und Haltungen zentrale Bedeutung haben: Eine positive Grundhaltung zur Schule und zum Lernen (Items 1 – 6), die Leistungsorientierung (Items 7 – 8), Leistungs- bzw. Prüfungsangst (Items 9 – 13) und schließlich Devianz (Items 14 – 17).

Die Ergebnisse sind insgesamt erfreulich. Die Schüler lernen überwiegend gerne Neues; sie haben eine positive Grundhaltung zur Schule. Sie sind nach eigener Aussage bereit, sich für das Lernen anzustrengen. Die höchsten Gesamtmittelwerte überhaupt und auch die höchsten Randwerte finden sich beim zweiten Faktor, der Leistungsorientierung. Die Schüler der MODUS-Schulen bescheinigen sich sowohl eine hohe Ausdauer als auch eine hohe Erfolgszuversicht. Diese Kombination ist für nachhaltigen Lernerfolg besonders günstig. Leistungs- bzw. Prüfungsangst kommen vor, wie der dritte Faktor zeigt; die Werte erscheinen jedoch als nicht sehr dramatisch. Auch die Gesamtmittelwerte im Bereich des vierten Faktors, der Devianz, erscheinen zwar unerfreulich, aber zugleich auch eher undramatisch.

Die Betrachtung nach Schulstufen und nach Geschlecht zeigt wichtige Differenzen auf, aus denen gerade für die Mittelstufe recht weit reichende pädagogische Konsequenzen im Sinne des MODUS-Ansatzes gezogen werden können.

Zufriedenheit

Bereits im ersten Zwischenbericht sind die grundlegenden Daten zur Berufs- und Schulzufriedenheit berichtet worden. An dieser Stelle folgen nun einige vertiefende Darstellungen. Zunächst werden noch einmal die generellen Befunde referiert.

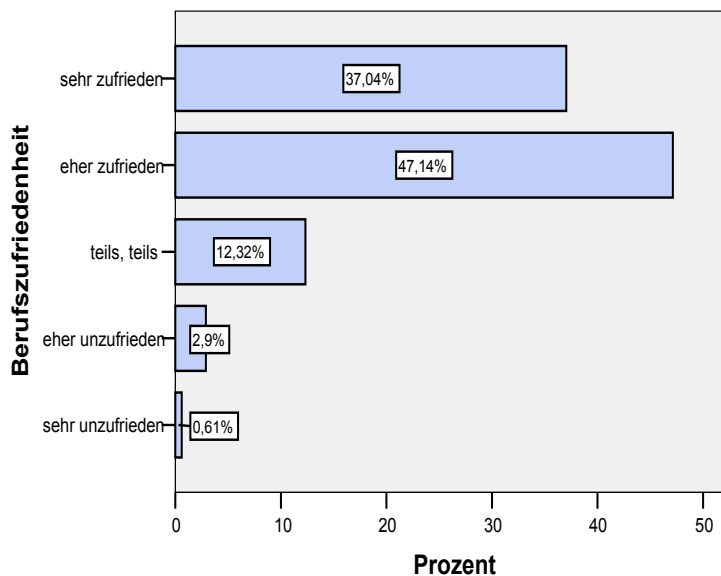
Die Berufszufriedenheit der Lehrer und Lehrerinnen der MODUS-Schulen ist sehr hoch:

Tabelle 74: Berufszufriedenheit

Fragestellung: Wie zufrieden sind Sie persönlich mit Ihrem Beruf?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr zufrieden	550	37,0	37,0
	eher zufrieden	700	47,1	84,2
	teils, teils	183	12,3	96,5
	eher unzufrieden	43	2,9	99,4
	sehr unzufrieden	9	,6	100,0
	Gesamt	1485	100,0	
Fehlend	keine Angabe	60		
Gesamt		1545		



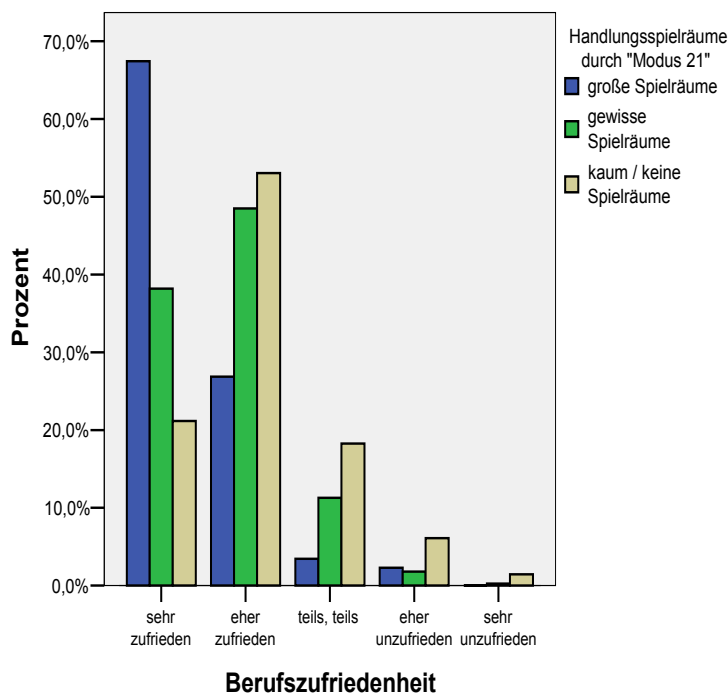
Nähere Analysen dieses sehr erfreulichen Ergebnisses haben gezeigt, dass es dabei keinen nennenswerten Zusammenhang mit den Schularten gibt: Die hohe Berufszufriedenheit findet sich an allen Schularten. Offenbar ist es für die meisten Lehrerinnen und Lehrer in hohem Maße befriedigend, an einer MODUS-Schule lehrend tätig zu sein.

Dass die Beteiligung am Versuch für die Zufriedenheit tatsächlich Bedeutung haben kann, zeigt sich in der nächsten Tabelle:

Tabelle 75: Berufszufriedenheit und Handlungsspielräume durch MODUS 21

Bezugsgruppe: Lehrkräfte (alle Schularten, ohne Schulleiterinnen bzw. Schulleiter)

Berufszufriedenheit ²⁴	Wahrnehmung von Handlungsspielräumen durch MODUS 21 ²⁵			Gesamt
	große Spielräume	gewisse Spielräume	kaum / keine Spielräume	
sehr zufrieden	65,4%	37,0%	21,2%	36,3%
eher zufrieden	28,3%	49,3%	53,0%	47,8%
teils, teils	3,8%	11,6%	18,3%	12,4%
eher unzufrieden	2,5%	1,9%	6,1%	3,0%
sehr unzufrieden	,0%	,2%	1,4%	,5%
Gesamt	159	809	345	1313
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Zwar ist die Berufszufriedenheit generell sehr hoch, aber es zeigt sich doch ein gewisser Zusammenhang zwischen der Berufszufriedenheit und den persönlichen Handlungsspielräumen, die die Lehrkräfte wahrnehmen. Tendenziell ist die Berufszufriedenheit bei denjenigen höher, die auch neue Handlungsspielräume wahrnehmen.

²⁴ Fragestellung: Wie zufrieden sind Sie persönlich mit Ihrem Beruf?

²⁵ Fragestellung: Öffnet MODUS 21 für Sie persönlich Handlungsspielräume?

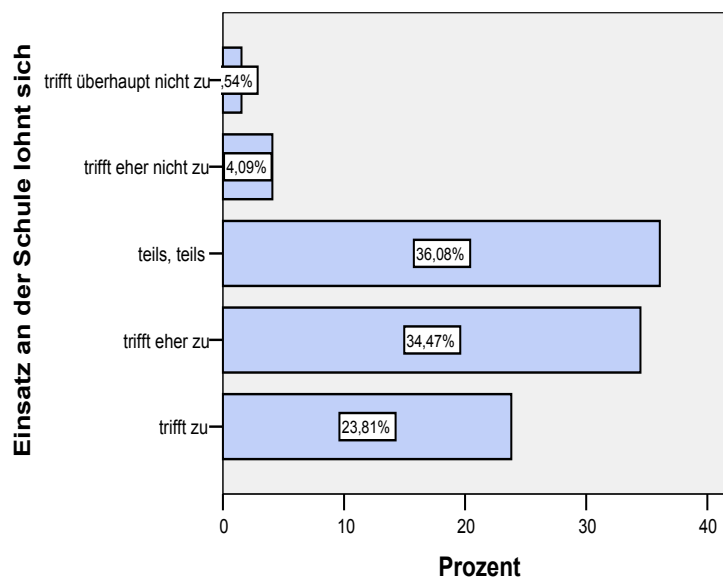
Ein wesentliches Moment der Berufszufriedenheit ist die Sinnerfahrung im Blick auf die eigene Arbeit: Engagement wird dann erbracht, wenn man den Eindruck hat, dass sich die Arbeit lohnt, die man tut. Dies gilt dann umso mehr, wenn dies eine im Kollegium geteilte Haltung ist:

Tabelle 76: Lohnenswerter Einsatz

Fragestellung: Wie würden Sie Ihre Schule und Ihr Kollegium beschreiben? – Die Lehrerinnen und Lehrer glauben, dass sich der Einsatz an dieser Schule lohnt.

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	trifft zu	355	23,8	23,8
	trifft eher zu	514	34,5	58,3
	teils, teils	538	36,1	94,4
	trifft eher nicht zu	61	4,1	98,5
	trifft überhaupt nicht zu	23	1,5	100,0
Fehlend	Gesamt	1491	100,0	
	keine Angabe	19		
	weiß nicht	35		
Gesamt		54		
Gesamt		1545		



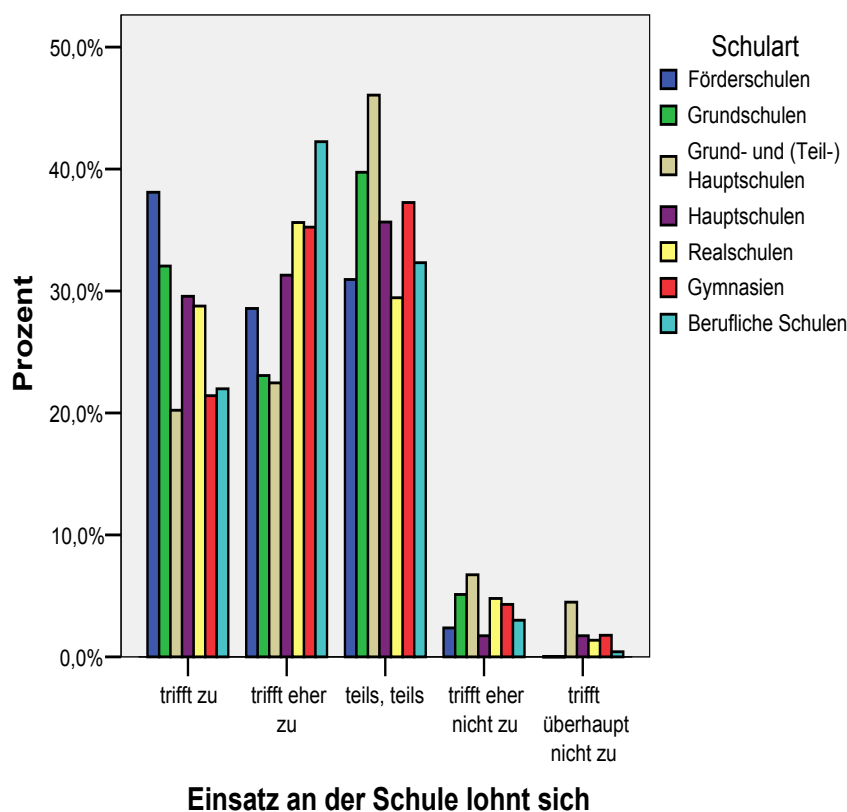
Die meisten Lehrerinnen und Lehrer haben also einen sehr positiven Eindruck von ihrem Kollegium. Es ist nur eine sehr kleine Minderheit, die hier zu einem vollständig negativen Urteil kommt; aber es ist doch eine nicht unbeträchtliche Zahl, die ambivalente Einschätzungen äußert. Näheren Aufschluss bietet auch hier der Schulartenvergleich:

Tabelle 77: Lohnenswerter Einsatz im Schulartvergleich

Fragestellung: Wie würden Sie Ihre Schule und Ihr Kollegium beschreiben? – Die Lehrerinnen und Lehrer glauben, dass sich der Einsatz an dieser Schule lohnt.

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

Einsatz an der Schule lohnt sich	Schulart							Gesamt
	Förder-schulen	Grund-schulen	Grund-u. (Teil-)Haupt-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gym-nasien	Berufli. Schulen	
trifft zu	38,1%	32,1%	20,2%	29,6%	28,8%	21,4%	22,0%	23,8%
trifft eher zu	28,6%	23,1%	22,5%	31,3%	35,6%	35,2%	42,2%	34,5%
teils, teils	31,0%	39,7%	46,1%	35,7%	29,5%	37,3%	32,3%	36,1%
trifft eher nicht zu	2,4%	5,1%	6,7%	1,7%	4,8%	4,3%	3,0%	4,1%
trifft überhaupt nicht zu	,0%	,0%	4,5%	1,7%	1,4%	1,8%	,4%	1,5%
Gesamt	42	78	89	115	146	789	232	1491
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Die Kollegien der Förderschulen, der Grundschulen, der Hauptschulen und der Realschulen werden in dieser Hinsicht am positivsten eingeschätzt. Nimmt man die beiden positiven Antwortkategorien als Bezugspunkt, ergibt sich eine etwas andere Reihung: Förderschulen, Realschulen, Berufsschulen, Hauptschulen, Gymnasien, Grundschulen, Grund- und (Teil-)Hauptschulen.

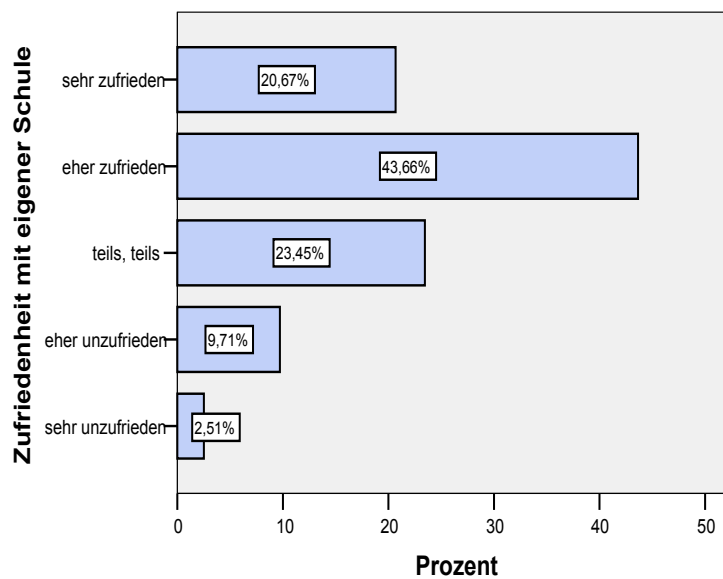
Die individuelle und die kollegiale Haltung zum Sinn der Tätigkeit bilden einen wichtigen Hintergrund für die Schulzufriedenheit:

Tabelle 78: Zufriedenheit mit eigener Schule

Fragestellung: Wie zufrieden sind Sie alles in allem zum gegenwärtigen Zeitpunkt mit Ihrer Schule?

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiter (alle Schularten)

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr zufrieden	313	20,7	20,7
	eher zufrieden	661	43,7	64,3
	teils, teils	355	23,4	87,8
	eher unzufrieden	147	9,7	97,5
	sehr unzufrieden	38	2,5	100,0
	Gesamt	1514	100,0	
Fehlend	keine Angabe	31		
Gesamt		1545		



Auch dieses Ergebnis ist sehr positiv; dass die Schulzufriedenheit insgesamt etwas geringer als die Berufszufriedenheit ausfällt, ist aus vielen Gründen hoch plausibel – die Schule kann immer noch besser werden.

Fazit:

Eine hohe Berufszufriedenheit findet sich an allen Schularten. Für die meisten Lehrerinnen und Lehrer ist es offenbar in hohem Maße befriedigend, an einer MODUS-Schule lehrend tätig zu sein. Tendenziell gibt es auch einen Zusammenhang zwischen den durch MODUS gewonnenen persönlichen Handlungsspielräumen und der Berufszufriedenheit. Auch die Schulzufriedenheit bewegt sich auf einem hohen Niveau.

Pädagogische Prioritäten im Alltag

Persönliche Ziele und Prioritäten sind in hohem Maße handlungssteuernd, auch wenn sie nicht immer in vollem Umfang umsetzbar sind, sondern es oft eines pragmatischen Kompromisses bedarf. Deshalb ist es sehr bedeutsam zu erfahren, welche subjektiven Relevanzstrukturen die Lehrerinnen und Lehrer der MODUS-Schulen entwickeln.

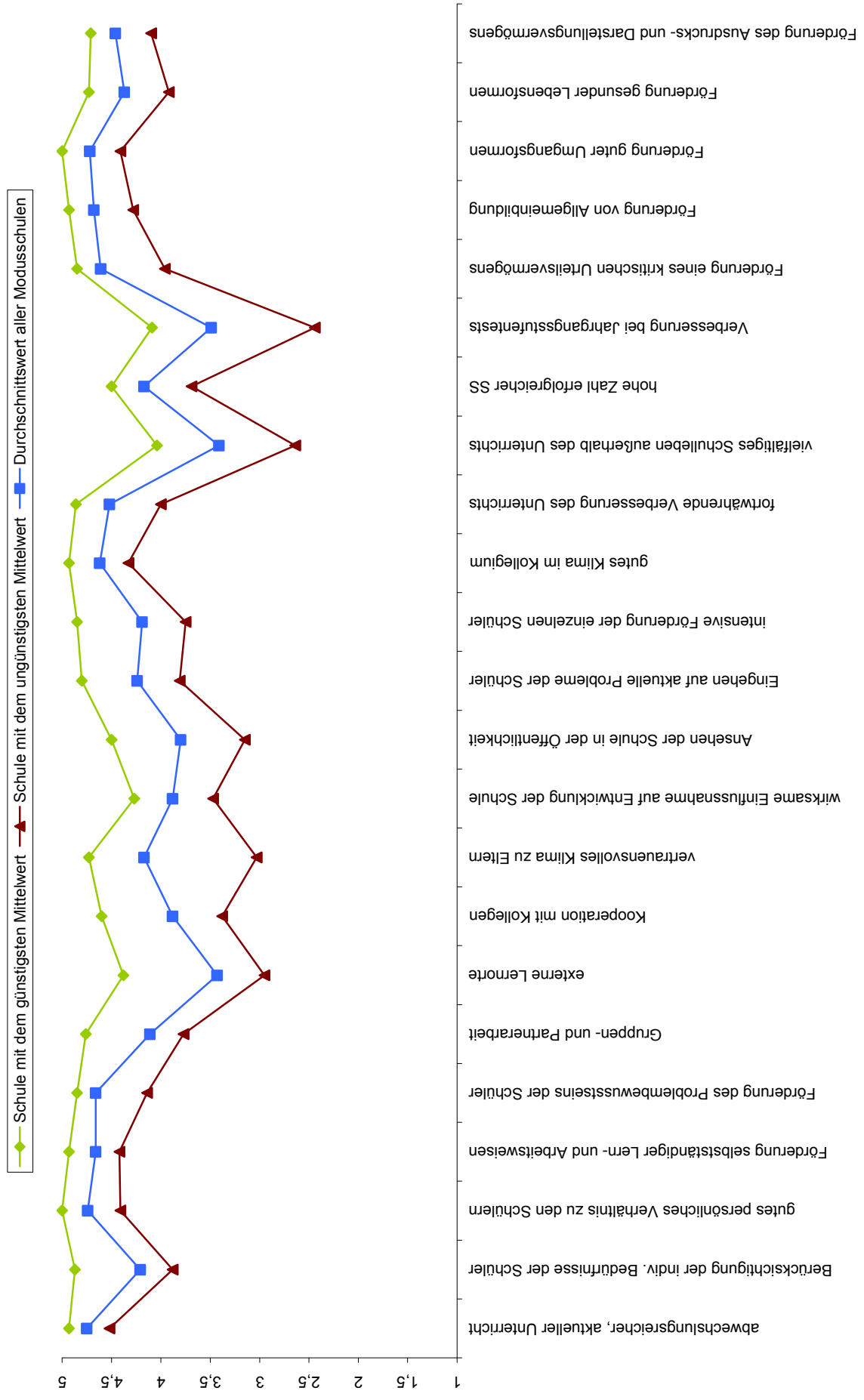
Tabelle 79: pädagogische Prioritäten im Alltag - Mittelwerte

Fragestellung: Was ist für Sie persönlich bei Ihrer Arbeit und für Ihr Wohlbefinden an der Schule besonders wichtig? – Besonders wichtig ist mir...

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

Antwortkategorien: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu

	Schule mit dem günstigsten Mittelwert	Schule mit dem ungünstigsten Mittelwert	Gesamtmittelwert
abwechslungsreicher, aktueller Unterricht	4,93	4,52	4,75
Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Schüler	4,87	3,88	4,21
gutes persönliches Verhältnis zu den Schülern	5,00	4,41	4,74
Förderung selbstständiger Lern- und Arbeitsweisen	4,93	4,42	4,66
Förderung des Problembewusstseins der Schüler	4,85	4,14	4,66
Gruppen- und Partnerarbeit	4,76	3,77	4,11
externe Lernorte	4,38	2,95	3,43
Kooperation mit Kollegen	4,60	3,38	3,88
vertrauensvolles Klima zu Eltern	4,73	3,03	4,17
wirksame Einflussnahme auf Entwicklung der Schule	4,27	3,47	3,88
Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit	4,50	3,15	3,80
Eingehen auf aktuelle Probleme der Schüler	4,80	3,81	4,24
intensive Förderung der einzelnen Schüler	4,85	3,75	4,19
gutes Klima im Kollegium	4,93	4,33	4,62
fortwährende Verbesserung des Unterrichts	4,86	4,00	4,52
vielfältiges Schulleben außerhalb des Unterrichts	4,04	2,64	3,41
hohe Zahl erfolgreicher Schüler	4,50	3,69	4,17
Verbesserung bei Jahrgangsstufentests	4,09	2,44	3,49
Förderung eines kritischen Urteilsvermögens	4,85	3,96	4,61
Förderung von Allgemeinbildung	4,93	4,28	4,68
Förderung guter Umgangsformen	5,00	4,41	4,72
Förderung gesunder Lebensformen	4,73	3,92	4,37
Förderung des Ausdrucks- und Darstellungsvermögens	4,71	4,10	4,46



Insgesamt liegen die Gesamtmittelwerte für alle angebotenen Ziele sehr deutlich im positiven Bereich. Die Streubreiten sind nicht besonders hoch; auch die ungünstigsten Mittelwerte liegen, mit drei ambivalenter beurteilten Ausnahmen, durchgängig im positiven Bereich. Die Hitparade der Gesamtmittelwerte ergibt jedoch ein interessantes Bild:

Abwechslungsreicher, aktueller Unterricht, ein gutes persönliches Verhältnis zu den Schülern, die Förderung guter Umgangsformen, der Allgemeinbildung, selbstständiger Lern- und Arbeitsweisen sowie des Problembewusstseins der Schüler finden sich in dieser Reihenfolge auf den ersten sechs Plätzen. Auf den hinteren Plätzen finden sich (wiederum in dieser Reihenfolge) die Kooperation mit den Kollegen, die wirksame Einflussnahme auf die Entwicklung der eigenen Schule, das Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit, die Verbesserung bei den Jahrgangsstufentests, die Einbeziehung außerschulischer Lernorte und schließlich das außerunterrichtliche Schulleben. Besonders bedeutsam für die Lehrkräfte sind also der Kern der Lehrarbeit – der Unterricht – und die Umsetzung der mit dem Unterricht verbundenen inhaltlichen, sozialen und methodischen Ziele. Anders gesagt: Die Lehrer wollen in ihrem Unterricht gut und ertragreich lehren; und sie verstehen darunter sehr viel mehr als nur die Vermittlung von Fachwissen oder -können. Alle anderen Aspekte sind demgegenüber (etwas) weniger wichtig.

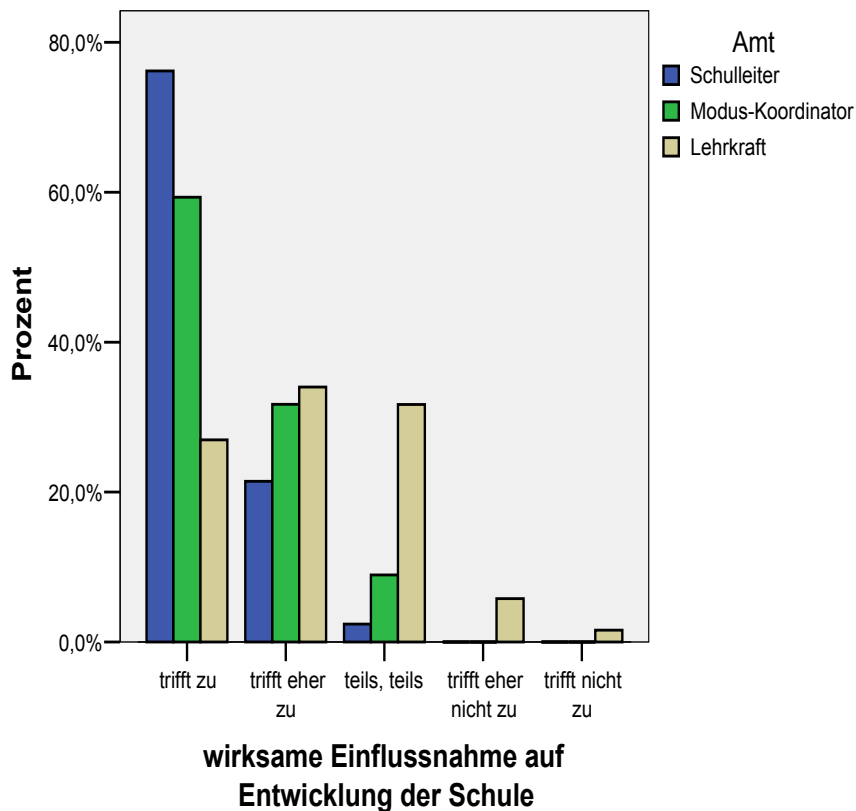
Dabei sind die Unterschiede nach den Funktionsgruppen insgesamt eher gering. Ein Item differenziert in Abhängigkeit von der Funktion hingegen in hohem Maße:

Tabelle 80: Wirksame Einflussnahme auf die Entwicklung der Schule

Fragestellung: Was ist für Sie persönlich bei Ihrer Arbeit und für Ihr Wohlbefinden an der Schule besonders wichtig? – eine wirksame Einflussnahme auf die Entwicklung meiner Schule

Bezugsgruppe: Lehrkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (alle Schularten)

	Funktion			Gesamt
	Schulleiter	Modus-Koordinator	Lehrkraft	
trifft zu	76,2%	59,3%	27,0%	31,0%
trifft eher zu	21,4%	31,7%	34,0%	33,5%
teils, teils	2,4%	8,9%	31,7%	29,0%
trifft eher nicht zu	,0%	,0%	5,8%	5,1%
trifft nicht zu	,0%	,0%	1,6%	1,4%
Gesamt	42	123	1335	1500
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Während für die Schulleiter und die MODUS-Koordinatoren ein wirksamer Einfluss auf die Schulentwicklung sehr bedeutsam ist (ein nicht besonders überraschender Befund), spielt dieser Aspekt bei den anderen Lehrkräften eine deutlich niedrigere Rolle.

Fazit:

Für die Lehrer an den MODUS-Schulen ist der Kern der Lehrerarbeit, ein abwechslungsreicher, aktueller Unterricht, ein gutes persönliches Verhältnis zu den Schülern, die Förderung guter Umgangsformen, der Allgemeinbildung, selbstständiger Lern- und Arbeitsweisen sowie des Problembewusstseins der Schüler, besonders bedeutsam. Der Erfolg der beruflichen Arbeit wird an diesen professionellen Kriterien gemessen.

Belastungen

Dass der Lehrerberuf zu den anstrengendsten Berufen überhaupt gehört, ist aus der Stress- und der Burn-Out-Forschung seit langem bekannt. Viele objektive Faktoren kommen hier zusammen. Aber Belastung hat nicht nur eine objektive Seite; potentielle Belastungsfaktoren werden vielmehr erst zu tatsächlicher Belastung, wenn sie von den Betroffenen auch als Belastung wahrgenommen werden. In dieser Hinsicht zeigen sich beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulen; auch die Streubreiten im Blick auf die Belastungen sind erheblich.

Die Durchschnittswerte aller MODUS-Schulen zeigen bereits sehr deutlich, wo Probleme liegen. Bei Betrachtung der Gesamtmittelwerte sind es die Organisations- und Verwaltungsaufgaben, die mit deutlichem Abstand an der Spitze des Belastungserlebens bei den Lehrkräften liegen. Auf den nächsten Plätzen folgen das Lehrerbild in der Öffentlichkeit, umfangreiche Korrekturen, die häusliche Vorbereitung, die Veränderungen und Reformen und die Lehrerkonferenzen. Die Linien, die die günstigsten bzw. ungünstigsten Mittelwerte verbinden, die von einzelnen Schulen bei den verschiedenen Items erreicht wurden, verlaufen im Wesentlichen parallel zur Durchschnittslinie: Die Lehrkräfte nehmen also die gleichen Faktoren als belastend wahr, allerdings von Schule zu Schule in unterschiedlicher Intensität.

Die Belastungen stammen aus sehr unterschiedlichen Bereichen. Es sind einerseits objektive (in der Regel ungeliebte) Arbeitsanforderungen, andererseits sozialpsychologische und politische Aspekte, die als besonders belastend wahrgenommen werden.

Zur Einschätzung der Befunde ist es zudem wesentlich, auch die teilweise sehr hohen Streubreiten zu betrachten. Die stärksten Diskrepanzen finden sich bei den Lehrerkonferenzen (2,75), bei den Korrekturen (2,56), bei den Veränderungen und Reformen (1,94), dem Kommunikationsstil im Kollegium (1,93), den Konflikten im Kollegium (1,93) sowie der fehlenden Anerkennung durch den Schulleiter (1,91). Hier kommt einerseits schulartspezifischen Unterschieden, andererseits aber eindeutig der Kultur der Einzelschule, insbesondere den Formen der kollegialen Kommunikation, entscheidende Bedeutung bei.

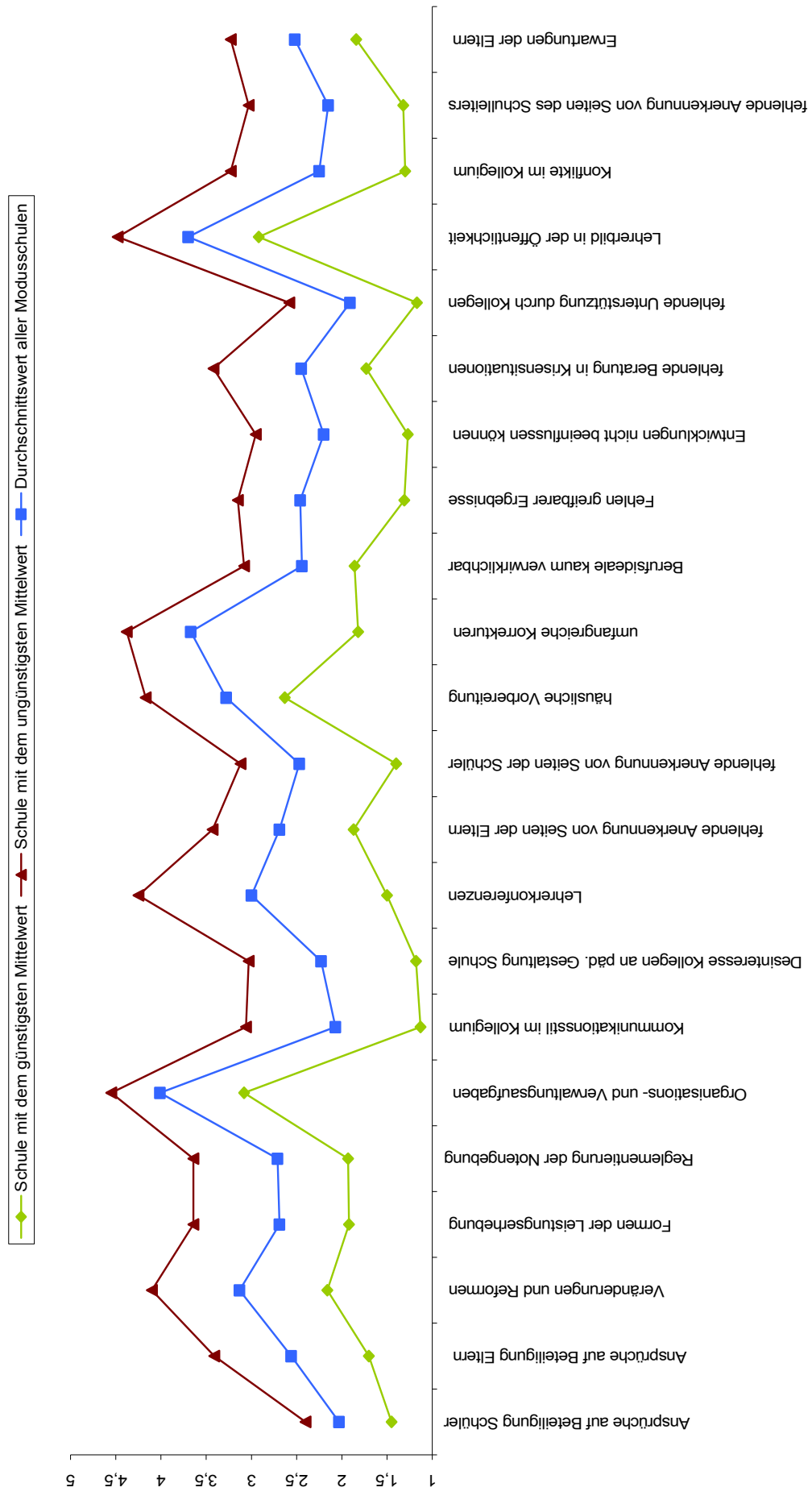
Tabelle 81: Belastungen – Mittelwerte

Fragestellung: Im Folgenden ist eine Auswahl an möglichen Belastungsfaktoren angegeben. Inwieweit nehmen Sie persönlich diese Faktoren als Belastung wahr? Mich belasten / mich belastet...

Bezugsgruppe: Lehrkräfte

Antwortkategorien: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu

	Schule mit dem günstigsten Mittelwert	Schule mit dem ungünstigsten Mittelwert	Gesamtmittelwert aller Modusschulen
Ansprüche auf Beteiligung Schüler	1,45	2,40	2,03
Ansprüche auf Beteiligung Eltern	1,70	3,41	2,56
Veränderungen und Reformen	2,16	4,10	3,13
Formen der Leistungserhebung	1,92	3,64	2,69
Reglementierung der Notengebung	1,93	3,64	2,71
Organisations- und Verwaltungsaufgaben	3,08	4,55	4,01
Kommunikationsstil im Kollegium	1,13	3,06	2,07
Desinteresse der Kollegen an päd. Gestaltung der Schule	1,18	3,03	2,23
Lehrerkonferenzen	1,50	4,25	3,00
fehlende Anerkennung von Seiten der Eltern	1,87	3,43	2,69
fehlende Anerkennung von Seiten der Schüler	1,40	3,12	2,47
häusliche Vorbereitung	2,63	4,17	3,28
umfangreiche Korrekturen	1,82	4,38	3,67
Berufsideale kaum verwirklicht	1,86	3,08	2,44
Fehlen greifbarer Ergebnisse	1,31	3,15	2,46
Entwicklungen nicht beeinflussen zu können	1,27	2,95	2,20
fehlende Beratung in Krisensituationen	1,73	3,42	2,45
fehlende Unterstützung durch Kollegen	1,17	2,58	1,91
Lehrerbild in der Öffentlichkeit	2,92	4,48	3,7
Konflikte im Kollegium	1,30	3,23	2,25
fehlende Anerkennung von Seiten des Schulleiters	1,32	3,03	2,15
Erwartungen der Eltern	1,84	3,23	2,52



Für die Schulentwicklung ist das Verhältnis von Schulleitung und Lehrkräften besonders bedeutsam. Ein wichtiger Bereich ist die Sicht auf die Belastungen. In der folgenden Tabelle wird die Sicht der Schulleiter auf die Belastungen der Lehrkräfte mit deren eigener Sicht verglichen:

Tabelle 82: Belastungen – Mittelwerte (Einschätzung Schulleiter vs. Lehrkräfte)

Bezugsgruppe: Lehrkräfte bzw. Schulleiterinnen und Schulleiter (alle Schularten)

Antwortkategorien: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu

	Belastungen der Lehrkräfte: Sicht der Schulleiter²⁶	Belastungen: Angaben der Lehrkräfte selbst²⁷
Ansprüche auf Beteiligung Schüler	2,51	2,03
Veränderungen und Reformen	4,12	3,13
Formen der Leistungserhebung	2,77	2,69
Reglementierung der Notengebung	2,73	2,71
Organisations- und Verwaltungsaufgaben	3,78	4,01
Kommunikationsstil im Kollegium	1,83	2,07
Desinteresse der Kollegen an der päd. Gestaltung der Schule	2,27	2,23
Lehrerkonferenzen	2,26	3,00
fehlende Anerkennung von Seiten der Schüler	2,98	2,47
häusliche Vorbereitung	3,38	3,28
umfangreiche Korrekturen	3,95	3,67
Berufsideale kaum verwirklicht	3,05	2,44
Fehlen greifbarer Ergebnisse	2,98	2,46
Entwicklungen nicht beeinflussen zu können	2,20	2,20
fehlende Beratung in Krisensituationen	2,80	2,45
fehlende Unterstützung durch Kollegen	2,07	1,91
Lehrerbild in der Öffentlichkeit	4,05	3,70
Konflikte im Kollegium	2,00	2,25
fehlende Anerkennung von Seiten des Schulleiters	2,15	2,15
Rücksichtnahme auf die Interessen / Bedürfnisse der Betriebe ²⁸	2,60	2,01
zu geringer Kontakt zu Betrieben ³	1,40	1,92
inhaltliche Ansprüche der Betriebe an die fachliche Ausbildung ³	1,60	1,83
geringes Verständnis der Betriebe für die allg. bildenden Ziele ³	2,20	2,59
Rücksichtnahme auf die Kammerprüfung ³	2,25	2,09
Ansprüche auf Beteiligung Eltern ²⁹	3,41	2,56
fehlende Anerkennung von Seiten der Eltern ⁴	3,38	2,69
Erwartungen der Eltern ⁴	3,49	2,52

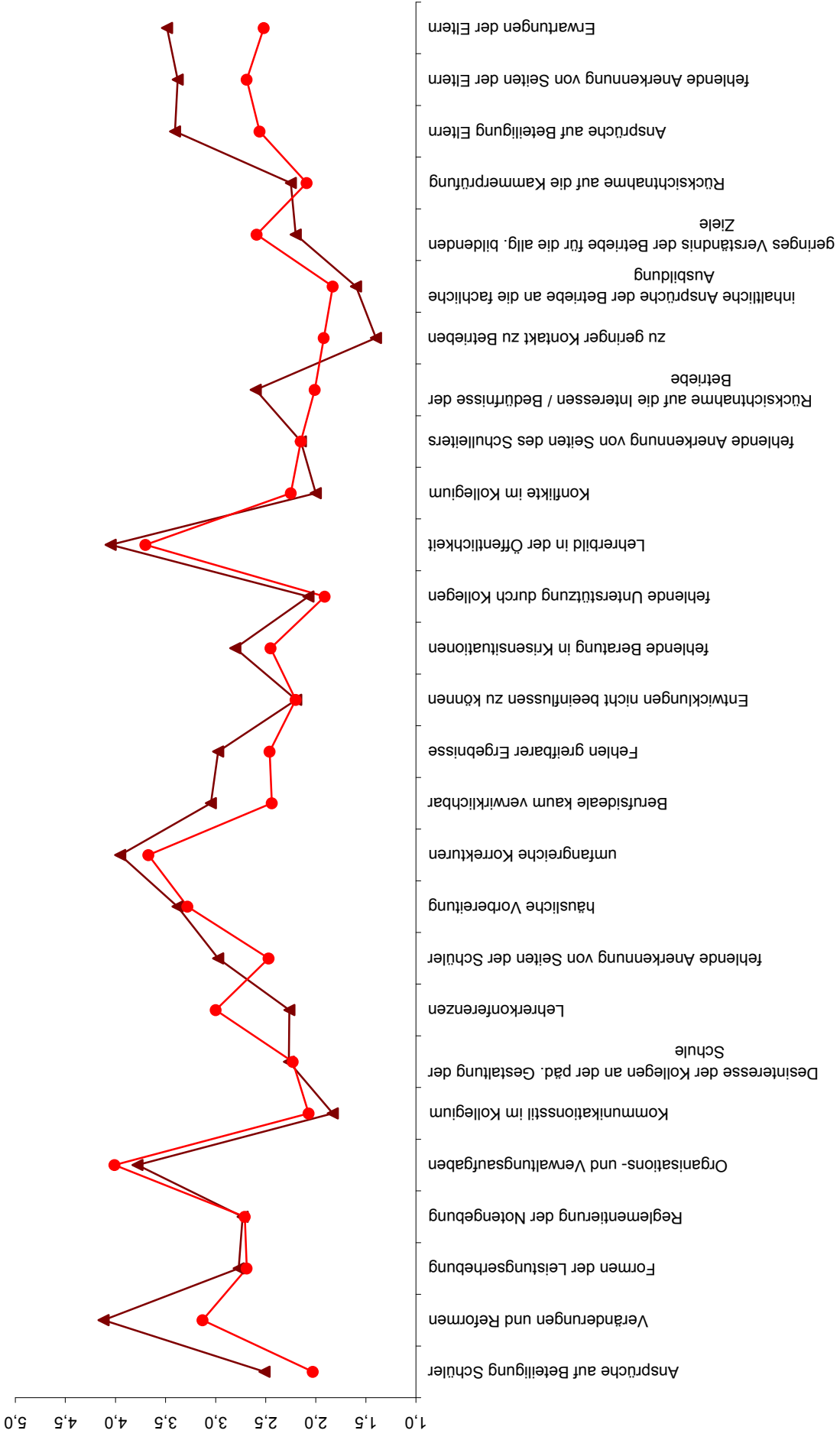
²⁶ Fragestellung: Im Folgenden ist eine Auswahl an möglichen Belastungsfaktoren angegeben. Inwieweit nehmen Ihrer Meinung nach die Lehrkräfte Ihrer Schule die folgenden Faktoren als Belastung wahr? Die Lehrkräfte belasten / belastet...

²⁷ Fragestellung: Im Folgenden ist eine Auswahl an möglichen Belastungsfaktoren angegeben. Inwieweit nehmen Sie persönlich diese Faktoren als Belastung wahr? Mich belasten / mich belastet...

²⁸ Bezugsgruppe bei diesem Item: Lehrkräfte und Schulleiter bzw. Schulleiterinnen der beruflichen Schulen

²⁹ Bezugsgruppe bei diesem Item: Lehrkräfte und Schulleiter bzw. Schulleiterinnen der allgemein bildenden Schulen

▲ Belastungen der Lehrkräfte: Sicht der Schulleiter ● Belastungen: Angaben der Lehrkräfte selbst



Zwar zeigen sich insgesamt stark übereinstimmende Wahrnehmungen; doch werden auch einige Diskrepanzen sichtbar. Die Schulleiter sehen in folgenden Hinsichten die Lehrer stärker belastet, als diese sich selbst sehen: Veränderungen und Reformen, Realisierbarkeit der Berufsideale, Fehlen greifbarer Ergebnisse, Ansprüche auf Beteiligung der Eltern, fehlende Anerkennung durch die Eltern und Erwartungen der Eltern. Demgegenüber sehen die Lehrer sich vor allem im Blick auf die Lehrerkonferenzen deutlich stärker belastet, als die Schulleiter sie sehen.

Fazit:

Es sind die Organisations- und Verwaltungsaufgaben, die mit deutlichem Abstand an der Spitze des Belastungslebens bei den Lehrkräften liegen. Auf den nächsten Plätzen folgen das Lehrerbild in der Öffentlichkeit, umfangreiche Korrekturen, die häusliche Vorbereitung, die Veränderungen und Reformen und die Lehrerkonferenzen.

Die Belastungen stammen also aus sehr unterschiedlichen Bereichen. Es sind einerseits objektive Arbeitsanforderungen, andererseits sozialpsychologische und politische Aspekte, die als besonders belastend wahrgenommen werden.

Zur Einschätzung der Befunde ist es zudem wesentlich, auch die teilweise sehr hohen Streubreiten zu betrachten. Die stärksten Diskrepanzen finden sich bei den Lehrerkonferenzen (2,75), bei den Korrekturen (2,56), bei den Veränderungen und Reformen (1,94), dem Kommunikationsstil im Kollegium (1,93), den Konflikten im Kollegium (1,93) sowie der fehlenden Anerkennung durch den Schulleiter (1,91). Hier kommt einerseits schulartspezifischen Unterschieden, andererseits aber eindeutig der Kultur der Einzelschule, insbesondere den Formen der kollegialen Kommunikation, entscheidende Bedeutung zu.

Zusammenfassung

Insgesamt zeigen die Befragungsergebnisse eine erfreuliche Tendenz. Die MODUS-Schulen haben zahlreiche Einzelmaßnahmen und strukturelle Innovationen entwickelt, die zu einer pädagogischen Schulkultur im Sinne des Modellversuchs beitragen. Diese Erfindungen wirken sich in den hier dargestellten Untersuchungsbereichen deutlich aus, also bei den Haltungen der Lehrkräfte zu MODUS 21, im Unterricht, bei der Beteiligung der Eltern, in der Zusammenarbeit mit den Betrieben, im Schulleben, bei der Lehrerkooperation, im Verhältnis von Schulleitung und Lehrkräften, im Schulklima, in den Erfahrungen und Haltungen der Schüler, bei der Zufriedenheit, den Prioritäten im pädagogischen Alltag und den Belastungen der Lehrer. Die wichtigsten Befunde werden im Folgenden zusammengefasst:

Die Haltung zu MODUS 21:

Bei der Mehrheit der Befragten hat sich an der positiven Einstellung zu MODUS 21 gegenüber dem Einstiegszeitpunkt nichts geändert. Sofern es Einstellungswandel gegeben hat, hat er überwiegend zu einer positiveren Sicht des Modellversuchs geführt.

Das dem Schulversuch zugrunde liegende Prinzip wird insgesamt in den Kollegien positiv beurteilt. Die Kollegien wünschen die größere Selbstständigkeit der Einzelschule. Insgesamt gibt es einen recht hohen pädagogischen Konsens.

Die Lehrer der MODUS-Schulen nehmen mit einer deutlichen Mehrheit eine mit der Beteiligung am Versuch verbundene erfreuliche Entwicklung ihrer Schulen wahr. Sie nehmen zugleich mehrheitlich eine positive Entwicklung ihrer persönlichen Handlungsspielräume wahr. Allerdings zeigen sich hier gewisse schulartbezogene und auch funktionsgruppenbezogene Unterschiede. Positive Entwicklungen werden insbesondere in den weiterführenden Schularten betont.

Eine zustimmende Grundhaltung bildet eine wichtige Voraussetzung für ein tatsächliches praktisches Engagement. Dass sich eine deutliche Mehrheit der Befragten im Rahmen von MODUS 21 auch persönlich praktisch engagiert, ist eines der erfreulichsten Ergebnisse der Erhebung. Das Engagement bezieht sich dabei auf eine Vielfalt unterschiedlicher Aktivitäten. Hervorzuheben ist hier die wachsende Bedeutung von Evaluation. Es ist besonders die Zeitknappheit, die viele Lehrerinnen und Lehrer am Engagement hindert. Daher wird es im Interesse der Umsetzung der Versuchsziele eine der zentralen Aufgaben der weiteren Entwicklung sein müssen, effektive Entlastungsstrategien zu Gunsten einer noch besseren Ressourcennutzung für die Lehrer und die Schulen zu entwickeln.

Unterricht:

Den Lehrkräften der MODUS-Schulen ist über die Förderung der Sozial- und Fachkompetenzen hinaus insbesondere die Förderung der Alltagskompetenzen wichtig, noch vor der Förderung der Methodenkompetenzen, und dichtauf gefolgt von den berufsbezogenen Kompetenzen: Nicht drei, sondern fünf Kompetenzbereiche sind in der Sicht der Lehrer für ihre Arbeit zentral bedeutsam. Hier zeigt sich ein erweitertes Verständnis der pädagogischen Aufgabe, das in hohem Maße den Zielen des Modellversuchs entspricht.

Dieser Befund korrespondiert mit einer hohen Zustimmung zur Einbeziehung außerschulischer Fachleute in den Unterricht; diesen Wunsch äußern auch die Schüler sehr entschieden. Die schulische Praxis ist allerdings noch recht weit entfernt von einer Realisierung der Wünsche.

Sehr erfreulich und ermutigend sind die Befunde bei Lehrern und Schülern im Blick auf die Förderung selbstständiger Lern- und Arbeitsweisen. Selbstständiges Lernen und Arbeiten gehören ebenso wie Partner- und Gruppenarbeit inzwischen zum pädagogischen Alltag in den MODUS-Schulen; die komplexeren Formen offenen Unterrichts sind demgegenüber noch recht schulartenspezifisch verteilt.

Differenzierte Förderung leistungsschwächerer, leistungsstarker und besonders begabter Schülerinnen und Schüler bildet in den Förder-, Grund- und Hauptschulen einen Teil der Normalität. Auffallend sind demgegenüber die deutlich schwächeren Werte für die Förderung in den Realschulen, Berufsschulen und Gymnasien; hier ist differenzierte, individuelle Förderung noch nicht vollständig normalisiert.

Elternbeteiligung:

Generell gilt, dass die befragten Lehrer im Durchschnitt in allen Dimensionen eine stärkere Elternbeteiligung wünschen. Insbesondere wünschen sich die Lehrer eine intensivere Beteiligung der Eltern in allen Bereichen des Schullebens und der den Unterricht rahmenden und unterstützenden Strukturen und Aktivitäten. Aber sie können sich nur in sehr schwachem Maß eine stärkere Beteiligung der Eltern im Unterricht und in den Konferenzen, also in den Kernbereichen der Lehreraufgabe vorstellen.

Es zeigen sich sehr deutliche Unterschiede zwischen den Schulen. Es gibt Schulen mit einer sehr hoch entwickelten Partizipationskultur, die auch den Unterricht und die Konferenzen einbezieht; es gibt andere Schulen, in denen die Elternpartizipation nur schwach entwickelt ist. Die Durchschnittskurve zeigt, dass, alles in allem, die Elternpartizipation auch bei der Mehrheit der MODUS-Schulen noch in erheblichem Maße entwicklungsfähig und entwicklungsbedürftig ist. Dabei zeigen die Schulen mit den je günstigsten Mittelwerten, was in diesem Bereich tatsächlich möglich ist, welche äußerst produktive Ressource die Einbeziehung der Eltern für die Schulen darstellen kann.

Zusammenarbeit mit Betrieben:

Grundsätzlich halten die Lehrer der Berufsschulen die Kooperation mit den Unternehmen bzw. Betrieben für sinnvoll; sie würden diese Zusammenarbeit gerne noch stärker intensivieren. In der Sicht der Lehrer sind es vor allem organisatorische Probleme, die eine noch engere Zusammenarbeit behindern. Insofern sind die Voraussetzungen für eine Intensivierung der Kooperation günstig, wenn kreative Lösungen für die Organisationsprobleme gefunden werden können.

Schulleben:

Das Schulleben der allgemein bildenden Schulen ist in erster Linie Sache der alltäglichen schulischen Akteure, der Lehrer, der Schulleitungen und der Schüler. Die sonstigen Mitarbeiter der Schule sind ebenfalls deutlich vertreten. Überraschend ist der Befund einer nicht allzu hohen Beteiligung der Eltern. Erfreulich sind die Werte für die außerschulischen Partner und Institutionen, die sich zunehmend am Schulleben beteiligen. Das lässt sich als zielführende Tendenz im MODUS-Sinn verstehen.

In der Schülerbeteiligung am Schulleben spiegeln sich die Unterschiede zwischen den Schularten: Je höher die Schulart, desto höher die Beteiligung der Schüler am Schulleben. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Lehrer in allen Schularten ein hohes Niveau der Schülerbeteiligung wahrnehmen.

Die Eltern sind in den Grundschulen und den Grund- und (Teil-)Hauptschulen besonders aktiv beteiligt. Deutlich präsent und aktiv beteiligt sind die Eltern darüber hinaus im Schulleben der Gymnasien; in den Haupt- und den Realschulen sowie den Förderschulen konstatieren die Lehrer eine niedrigere, aber immer noch deutlich wahrnehmbare Elternbeteiligung.

Das Schulleben an den Berufsschulen wird wesentlich von den dort tätigen Professionellen getragen, wobei der Schulleitung eine hervorgehobene Rolle zukommt.

Lehrerkooperation:

In den MODUS-Schulen finden sich deutliche Ansätze zur Normalisierung der Kooperation zwischen den Lehrkräften, auch im Bereich der Unterrichtsvorbereitung. Der alltägliche Unterricht wird indessen bisher eher selten erreicht. Die Differenz zwischen Wünschen und Wirklichkeit ist deutlich. Während die Schulleiter sehr weit reichende Vorstellungen für die Entwicklung der Kooperation haben, sind die Wünsche der Lehrer vergleichsweise bescheidener; häufig sehen sie in ihrem Alltag erhebliche Schwierigkeiten und Hindernisse.

Die Differenzen zwischen den Schularten schlagen sich im Bereich der Kooperation erkennbar nieder. Die Kooperation ist an den Gymnasien und den Berufsschulen am wenigsten stark entwickelt. Mittel- und längerfristig geht es darum, die Lehrkräfte noch stärker vom Nutzen der Kooperation zu überzeugen und vor allem strukturelle Anlässe der Kooperation zu stärken bzw. zu schaffen.

Verhältnis von Schulleitung und Lehrkräften:

Das Verhältnis von Schulleitung und Lehrkräften wird, alles in allem, von beiden Gruppen sehr positiv gesehen, bei allerdings erheblichen schulspezifischen Unterschieden. Die Schulleiter haben eine noch etwas positivere Sicht auf ihre Arbeit als die Lehrkräfte; aber auch die Lehrkräfte schätzen insgesamt die Arbeit der Schulleiter positiv ein.

Die deutlichsten Differenzen zwischen den beiden Gruppen finden sich im Blick auf Fragen der Partizipation und Fragen der Anerkennung: Während die Schulleiterinnen und Schulleiter die Partizipation des Kollegiums im Blick auf MODUS 21 akzentuieren, sehen die Lehrkräfte im Durchschnitt die Entscheidungspraxis ihrer Schulleiter weniger partizipativ. Und die Lehrkräfte fühlen sich zwar durchaus zu innovativen Ideen durch die Schulleiter ermutigt, aber doch nicht in dem Maße, wie die Schulleiter ihre eigene Praxis der Lehrerermutigung beurteilen.

Schulklima:

Das Schulklima in den MODUS-Schulen liegt insgesamt im positiven Bereich. Das gilt auf Lehrer- wie auf Schülerseite. Allerdings sind deutliche Unterschiede nicht zu übersehen. Durchgängig positiv ist die stark ausgeprägte Schülerorientierung in den Kollegien; deutliche Differenzen zwischen den Kollegien zeigen sich im Blick auf Atmosphäre und pädagogischen Konsens. Die Schüler nehmen die starke Schülerorientierung der Lehrkräfte wahr; sie ist für sie sehr wichtig. Auch das Klassenklima und die Partizipationsmöglichkeiten erscheinen recht positiv. Der Leistungsdruck wird im Durchschnitt nicht als übermäßig wahrgenommen. Als Problem erscheinen allerdings Erfahrungen sozialer Missachtung, auch wenn sie nicht sehr verbreitet sind.

Erfahrungen und Haltungen der Schüler:

Die Faktorenanalyse der Daten hat zur Identifikation von fünf Faktoren geführt, die für die Erfahrungen und Haltungen der Schüler zentrale Bedeutung haben: Eine positive Grundhaltung zur Schule und zum Lernen, die Leistungsorientierung, Leistungs- bzw. Prüfungsangst und schließlich Devianz.

Die Ergebnisse sind insgesamt erfreulich. Die Schüler lernen überwiegend gerne Neues; sie haben eine positive Grundhaltung zur Schule. Sie sind bereit, sich für das Lernen anzustrengen. Die höchsten Gesamtmittelwerte überhaupt und auch die höchsten Randwerte finden sich beim zweiten Faktor, der Leistungsorientierung. Die Schüler der MODUS-Schulen bescheinigen sich sowohl eine hohe Ausdauer als auch eine hohe Erfolgszuversicht. Diese Kombination ist für nachhaltigen Lernerfolg besonders günstig. Leistungs- bzw. Prüfungsangst kommen vor, wie der dritte Faktor zeigt; die Werte erscheinen jedoch als nicht sehr dramatisch. Auch die Gesamtmittelwerte im Bereich des vierten Faktors, der Devianz, erscheinen zwar unerfreulich, aber zugleich auch eher undramatisch.

Die Betrachtung nach Schulstufen und nach Geschlecht zeigt wichtige Differenzen auf, aus denen gerade für die Mittelstufe recht weit reichende pädagogische Konsequenzen im Sinne des MODUS-Ansatzes gezogen werden können.

Zufriedenheit:

Eine hohe Berufszufriedenheit findet sich an allen Schularten. Für die meisten Lehrerinnen und Lehrer ist es in hohem Maße befriedigend, an einer MODUS-Schule lehrend tätig zu sein. Hier gibt es offenbar einen recht bedeutsamen ursächlichen Zusammenhang: Je größer die durch MODUS persönlich gewonnenen Spielräume eingeschätzt werden, desto wahrscheinlicher ist eine hohe Berufszufriedenheit. Die Kollegien werden insgesamt als positiv engagiert eingeschätzt. Die Schulzufriedenheit ist hoch und die Entwicklung unter MODUS-Bedingungen wird insgesamt positiv beurteilt.

Prioritäten im pädagogischen Alltag:

Für das Wohlbefinden und die Arbeit der Lehrer an den MODUS-Schulen sind ein abwechslungsreicher, aktueller Unterricht, ein gutes persönliches Verhältnis zu den Schülern, die Förderung guter Umgangsformen, der Allgemeinbildung, selbstständiger Lern- und Arbeitsweisen sowie des Problembewusstseins der Schüler besonders bedeutsam. Der Erfolg der beruflichen Arbeit wird an diesen professionellen Kriterien gemessen.

Belastungen:

Es sind die Organisations- und Verwaltungsaufgaben, die mit deutlichem Abstand an der Spitze des Belastungserlebens bei den Lehrkräften liegen. Auf den nächsten Plätzen folgen das Lehrerbild in der Öffentlichkeit, umfangreiche Korrekturen, die häusliche Vorbereitung, die Veränderungen und Reformen und die Lehrerkonferenzen.

Die Belastungen stammen also aus sehr unterschiedlichen Bereichen. Es sind einerseits objektive (in der Regel organisatorisch-administrative) Arbeitsanforderungen, andererseits sozialpsychologische und politische Aspekte, die als besonders belastend wahrgenommen werden.

Zur Einschätzung der Befunde ist es wesentlich, auch die teilweise sehr hohen Streubreiten zu betrachten. Die stärksten Diskrepanzen finden sich bei den Lehrerkonferenzen (2,75), bei den Korrekturen (2,56), bei den Veränderungen und Reformen (1,94), dem Kommunikationsstil im Kollegium (1,93), den Konflikten im Kollegium (1,93) sowie der fehlenden Anerkennung

durch den Schulleiter (1,91). Hier kommt einerseits schulartspezifischen Unterschieden, andererseits aber eindeutig der Kultur der Einzelschule, insbesondere den Formen der kollegialen Kommunikation, entscheidende Bedeutung zu.

*

Die empirischen Befunde zeigen, dass die MODUS-Schulen insgesamt auf einem guten Weg sind. Sie haben bereits wichtige Schritte in der Richtung einer pädagogischen Schulkultur des 21. Jahrhunderts unternommen; sie erkunden einfallsreich bisher unbekanntes pädagogisches Terrain. Für die weitere Entwicklung wird es nicht nur darauf ankommen, die positiv evaluierten Erfindungen allgemein zugänglich zu machen und für ihre Verbreitung zu sorgen, sondern auch darauf, den am Versuch beteiligten Schulen weiterhin große Spielräume zur Weiterentwicklung und zur Sicherung ihrer pädagogischer Innovationen zur Verfügung zu stellen. Dabei wird, über Innovationen im Unterricht und der Leistungsbewertung hinaus, den Fragen der inneren Organisation der Schule (Zeitstrukturen, Raumstrukturen, Sozialstrukturen) und den Fragen der Vernetzung zwischen den Schulen und ihren sozialen und kulturellen Umwelten besondere Bedeutung zukommen müssen: damit die Schulen auch auf Dauer unternehmen können, was sie für ihre Schüler und mit ihren Schülern unternehmen wollen.