



Stark an Ihrer Seite

INFO

16. Juli 2013 / Befrag GS-LP Bericht mit Diff.doc

LehrplanPLUS – Ein neuer Lehrplan für die Grundschule Was Lehrerinnen und Lehrer davon erwarten

Gerhard Hufner

| | | |
|-----|--|-----------|
| 1. | Vorbemerkung | 2 |
| 2. | Kompetenzorientierung des Lehrplans..... | 3 |
| 3. | Erwartungen an den neuen Lehrplan | 4 |
| 4. | Didaktische Ideale und ihre Umsetzung..... | 6 |
| 5. | Geeignete Unterrichtsmethoden und ihre Umsetzung..... | 13 |
| 6. | Fachdidaktik: Lesen-, Schreiben-, Rechnenlernen..... | 19 |
| 7. | Unterstützungssysteme und Lehrplaninformationssystem (LIS)..... | 22 |
| 8. | Notwendige Rahmenbedingungen | 26 |
| 9. | Abschließende Bewertungen..... | 29 |
| 10. | Rücklauf und Stichprobe..... | 32 |



1. Vorbemerkung

Eine Konsequenz, die die Kultusministerkonferenz aus den bescheidenen Ergebnissen der internationalen Vergleichsuntersuchungen (PISA, IGLU, TIMMS) zog, war die Einigung auf und Festlegung von Bildungsstandards für einzelnen Stufen des Bildungssystems. Mit ihnen wurden Kompetenzen festgelegt werden, über die die Schüler am Ende ihrer jeweiligen Bildungsgänge verfügen sollten. Dieser neue Zugang veränderte die Perspektiven in den Diskussionen um die Lehrpläne grundlegend. Diese sollten nicht mehr Lernziele und Lerninhalte beschreiben, welche die Lehrkräfte zu vermitteln haben, sondern sie sollten die Kompetenzen der Schüler gestuft nach Niveaus ausformulieren. Damit einher ging auch eine Schwerpunktverlagerung von der Vermittlung von fachlichen Inhalten hin zur Anwendbarkeit des in der Schule Gelernten. Eine neue Bildungs- und Unterrichtsphilosophie soll einen neuen Blick auf Unterricht ermöglichen. Unterricht soll „vom Schüler her gedacht werden“, so der theoretische Leitgedanke.

Das Bayerische Kultusministerium beauftragte im Gefolge dieser Diskussionen das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) mit der Erstellung eines neuen Lehrplans für die Grundschulen, der diesen Anforderungen gerecht werden sollte. Verschiedene Fachkommissionen erarbeiteten mit Unterstützung von wissenschaftlichen Beratern Lehrpläne mit neuer Struktur für die einzelnen Fächer der Grundschule. Im Schuljahr 2013/14 wird der gesamte Lehrplan in die Anhörungs- und Erprobungsphase gehen, um im Schuljahr 2014/15 in den Jahrgangsstufen 1 und 2, im Schuljahr 2015/16 in Jahrgangsstufe 3 und im Schuljahr 2016/17 in Jahrgangsstufe 4 verbindlich eingeführt zu werden.

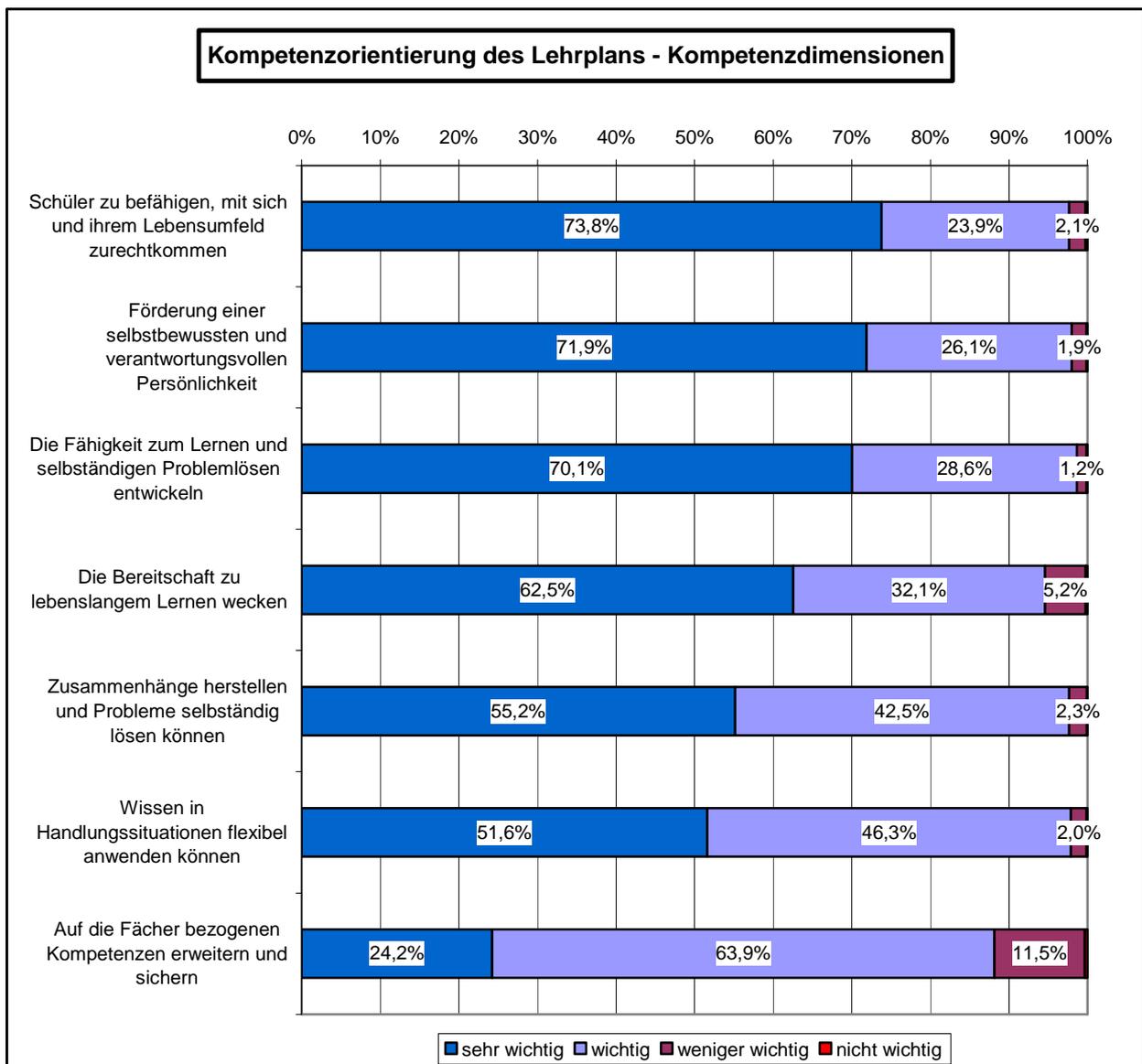
Die Absicht einen neuen Lehrplan mit einer neuen Bildungs- und Unterrichtsphilosophie in die Grundschulen zu bringen, ist ein sehr hoher Anspruch, der grundsätzlich mit den Lehrerinnen und Lehrern diskutiert und dessen Möglichkeiten einer Umsetzung angesichts der bestehenden Unterrichtsbedingungen erwogen werden sollte. Der BLLV befragte deshalb seine an Grundschule tätigen Mitglieder, was sie vom neuen Lehrplan erwarten und welche Bedingungen und Unterstützung sie benötigen, um die neuen Ideen des Lehrplans umzusetzen.

12.500 Grundschullehrkräfte wurden per Mail gebeten, den Fragebogen auf der BLLV-Homepage zu bearbeiten. Es liegen für die Auswertung 2.437 Antworten vor (Rücklaufquote 19,5%). Nähere Ausführungen zu den schulischen und persönlichen Umständen der Befragten finden sich am Ende des Artikels.

2. Kompetenzorientierung des Lehrplans

Kompetenz ist ein äußerst facettenreicher Begriff, entsprechend auch die Orientierung an ihr. Dabei gilt, dass alle Kompetenzen, die im schulischen Umfeld eine Rolle spielen, von Bedeutung sind. Entsprechend halten auch 95% der Grundschullehrkräfte die zur Wahl gestellten verschiedenen Kompetenzen - mit einer Ausnahme - mindestens für wichtig. Eine Differenzierung und Gewichtung ergibt sich durch die Abstufung der Bedeutungszuschreibungen nach der Kategorie „sehr wichtig“.

Grafik 1:



Knapp drei Viertel der Befragten halten es für besonders wichtig, dass ihre Schüler mit sich und ihrem Lebensumfeld zurechtkommen. Dies beinhaltet eine doppelte, aber eng zusammenhängende Qualifikation: die Entwicklung einer balancierten Persönlichkeit und einer sicheren Orientierung des Kindes in seinen sozialen Kontexten. Die Möglichkeiten die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu fördern und ihr soziales Lernen zu unterstützen sollen demnach die Schwerpunkte im Kompetenzprofil des neuen Lehrplans sein.

„Mit sich zurechtkommen“ wird dabei verstanden als Entwicklung einer selbstbewussten Persönlichkeit, von der auch Verantwortungsbewusstsein im sozialen Kontext erwartet wird (72%). Diese individual-psychologische und soziale Dimension der Kompetenzorientierung wird in ihrer Bedeutung von den Lehrkräften gestärkt und unterstützt durch eine kognitive Dimension: die Fähigkeit zu selbstständigem Lernen und Problemlösen (70%), sofern damit nicht nur die Lösung der schulischen Lern- und Verständnisprobleme bei der Aneignung von Unterrichtsstoff gemeint ist. Auch die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen (63%) beinhaltet eine in der Persönlichkeit verankerte Kompetenz, die für moderne Lebensverhältnisse und zukünftige Biografien als unerlässlich gilt.

Gegenüber diesen auf individuelle Persönlichkeit und soziales Lernen zielenden Kompetenzen nehmen die Kompetenzen, die rein kognitive Fähigkeiten beinhalten einen etwas geringeren Stellenwert bei den Grundschullehrkräften ein. Noch gut die Hälfte (55% bzw. 52%) findet die Fähigkeit Zusammenhänge herstellen und Wissen in Handlungssituationen flexibel anwenden zu können als „sehr wichtige“ Kompetenzen. Im Vergleich mit diesen Metakognitionen nimmt der Ansatz die fachbezogenen Kompetenzen zu erweitern und zu sichern eine untergeordnete Bedeutung ein. Nur 24% sprechen ihm sehr große Wichtigkeit zu.

Bei einer Differenzierung der Antworten nach Referendaren, Fachlehrern, Lehrern und Schulleitungen zeigt sich, dass Referendare bei etwas andere Prioritäten setzen. 78% halten von den dargestellten Kompetenzen und im Vergleich der Lehrergruppen am häufigsten das Lernen und selbstständige Problemlösen sehr wichtig. Etwas geringer als von Lehrern werden die persönlichkeitsorientierten Kompetenzdimensionen für besonders wichtig gehalten. Die stärkere Orientierung an kognitiven Kompetenzen bei den Referendaren bezieht sich jedoch nicht auf die fachbezogenen Kompetenzen. Ihre Stärkung wird nur von 19% der Referendare für sehr wichtig eingestuft, während diese im Gruppenvergleich von 40% der Fachlehrer am häufigsten diese Bedeutung zugemessen wird.

Fazit:

Den meisten Grundschullehrkräften ist es am wichtigsten, dass der neue Lehrplan Kompetenzen ausformuliert, die für ihre Lebensbewältigung aktuell und in ihrer Zukunft von hoher Bedeutung sind sowie auf Kompetenzen, die auf Persönlichkeitsentwicklung zielen. Danach erst kommen fächerübergreifende kognitive Kompetenzen und erst zuletzt die Kompetenzen, die das in den Schulfächern vermittelte Wissen zum Gegenstand haben.

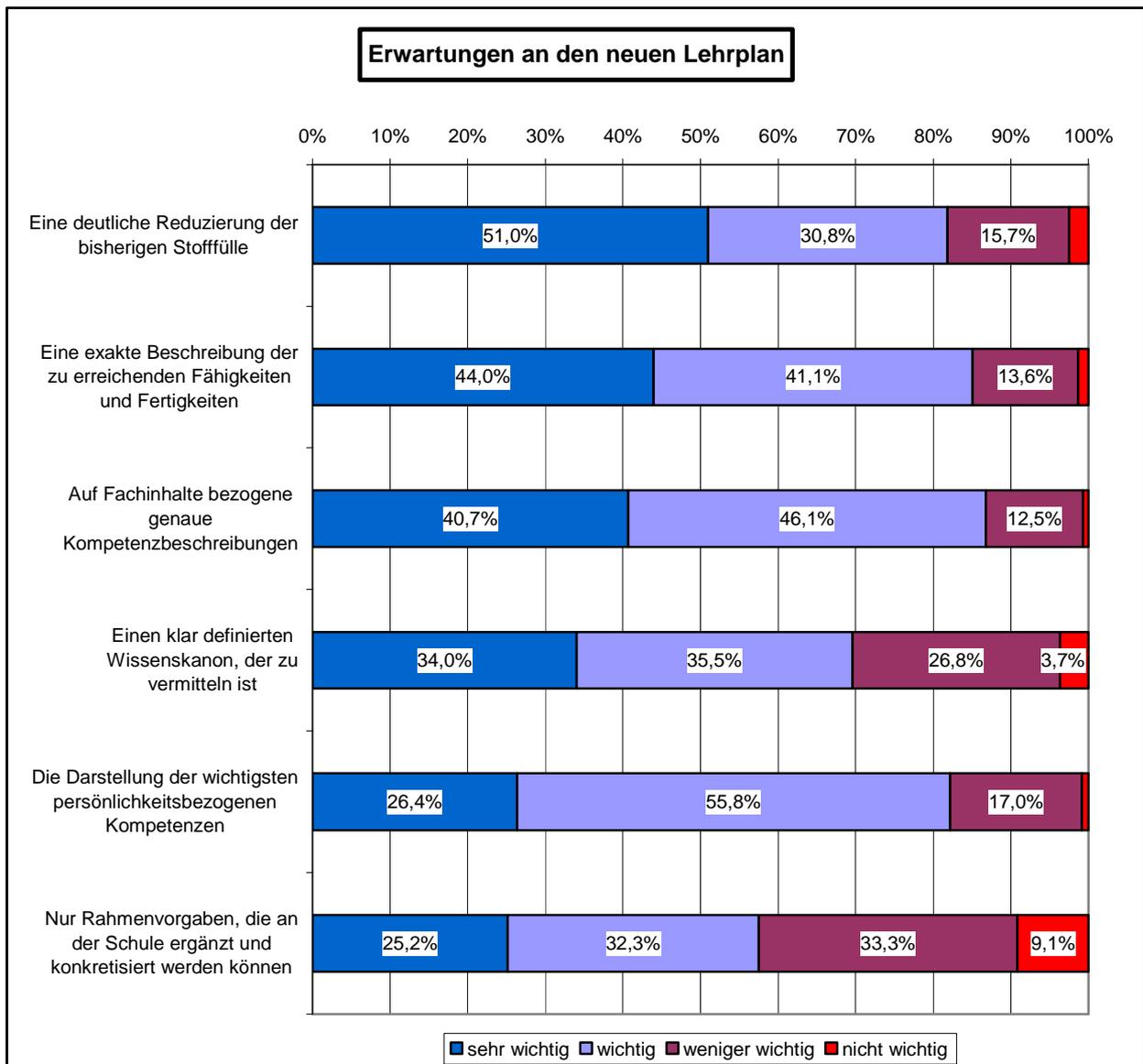
3. Erwartungen an den neuen Lehrplan

Die Stofffülle der Lehrpläne von den Lehrkräften aller Schularten vehement und seit langem beklagt, wird der Wunsch nach deren Reduzierung von mehr als der Hälfte der Grundschullehrpersonen (51%) am häufigsten die hohe Priorität zugesprochen weitere 31 % finden eine Reduzierung sei „wichtig“. Die Lehrkräfte verbinden mit einem neu strukturierten Lehrplan, die in der Vergangenheit mit jedem neuen Lehrplan immer wieder enttäuschte Hoffnung, die Forderung und Chance die Lerninhalt zu reduzieren, zumal der neue Lehrplan verspricht primär Kompetenzen zu fördern und nicht den Stoff in den Vordergrund aller Unterrichtsbemühungen zu stellen.

Die Lehrkräfte haben zudem ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Orientierung und Klarheit. Die Vorstellung von Kompetenz scheint noch nicht soweit geklärt, dass 44% eine exakte Beschreibung der Fähigkeiten und Fertigkeiten wünschen, die durch den Unterricht erreicht werden sollen. Weitere 41% halten dies für wichtig. Weitere 41% halten dies für wichtig.

Ungeklärt ist für viele Lehrkräfte auch der Kontext Kompetenz und Fachinhalte. Bei der Wichtigkeit der Persönlichkeits- und sozialbezogenen Kompetenzen scheint deren Zusammenhang mit den Fächern und ihren Inhalten schleierhaft. Vom Lehrplan erwarten sie sich eine Klärung. (87% „sehr wichtig“ und „wichtig“). Voraussetzung dafür sind logischerweise klar definierte Standards und Inhalte: eine Darstellung der wichtigsten persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und eine klar definierter Wissenskanon der im Unterricht zu vermitteln ist (82% bzw. 70% mindestens „wichtig“).

Grafik 2:



Der Wunsch nach Klarheit von Zielen und Inhalten beinhaltet nicht notwendig ihre zentrale und detaillierte Vorgabe durch den Lehrplan, die an den Schulen nur mehr umzusetzen sind. Immer-

hin 56% der Befragten wollen nur Rahmenvorgaben durch den Lehrplan, die an der Schule konkretisiert und ergänzt werden sollen. Es kann dies als eine Verteidigung der professionellen Handlungsfreiheit der Lehrkräfte an den Grundschulen verstanden werden.

Referendare haben als Neulinge im Vergleich der Lehrergruppen den höchsten Bedarf an Orientierung. Eine exakte Beschreibung der zu erreichenden Fähigkeiten und Fertigkeiten ist 48% sehr wichtig sowie fachbezogenen Kompetenzbeschreibungen (42%). Einen klar definierten Wissenskanon hingegen halten nur 26% für sehr wichtig. Als Konsequenz ihres kognitiv orientierten Kompetenzverständnisses sind auch nur für 16% der Referendare persönlichkeitsbezogene Kompetenzbeschreibungen sehr wichtig. Fachlehrer hingegen sind mit ihren Erwartungen zurückhaltender, sowohl was die Kompetenzdefinitionen betrifft als auch der dringend Wunsch nach Reduzierung der Stofffülle wird von ihnen am wenigsten geäußert. Dies ist vor allem der Wunsch der Grundschullehrer/innen neben einer Klärung des Zusammenhangs von zu fördernden Kompetenzen und den Inhalten der Fächer. Jeder dritten Schulleitung ist die Darstellung der wichtigsten persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen sehr wichtig.

Fazit:

Die Grundschullehrkräfte richten an die Lehrplanmacher am dringlichsten die alte Forderung nach einer Reduzierung der Stofffülle. Darüber hinaus kann aus den ausgeprägten Wünschen nach klar formulierten Kompetenzbeschreibungen eine Unsicherheit im Verständnis und Umgang mit dem neuen Kompetenzkonzept und dem Kontext vermutet werden.

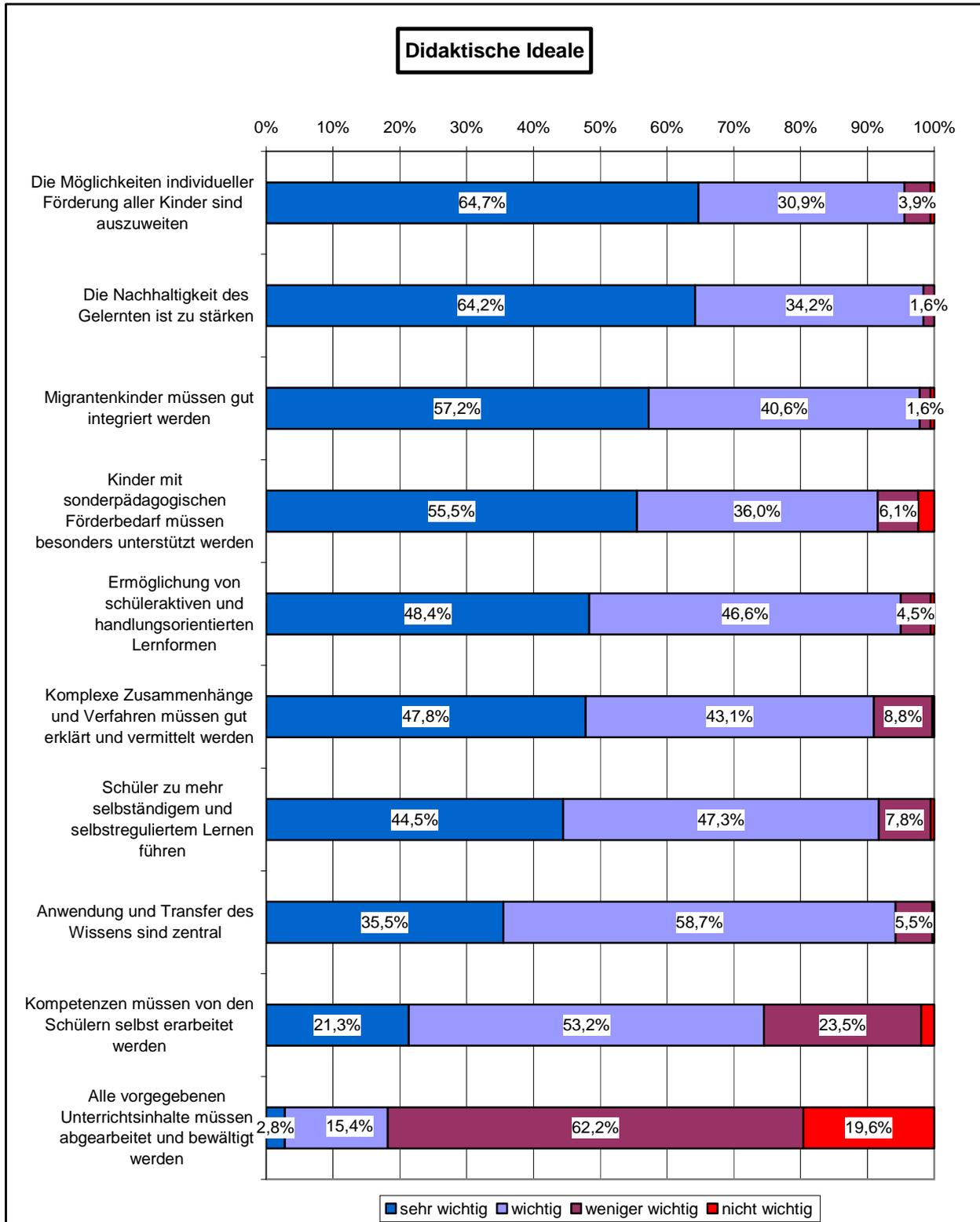
4. Didaktische Ideale und ihre Umsetzung

Ähnlich wie bei der Frage nach den zu fördernden Kompetenzen sind auch die formulierten didaktischen Ideale für 90% der Befragten mindestens wichtig, hier mit zwei Ausnahmen (s. Grafik 3). Eine Gewichtung ergibt sich auch hier durch die Abstufung zwischen „sehr wichtig“ und „wichtig“.

Zwei Drittel der Befragten halten es für „sehr wichtig“ die Möglichkeiten zu individueller Förderung aller Kinder auszuweiten. Der Zusammenhang mit dem Wunsch nach einer Reduzierung der Stofffülle im Lehrplan und kleinerer Klassen liegt dabei auf der Hand. 56% wünschen sich auch bessere Möglichkeiten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser unterstützen zu können. In selbem Umfang wird die Integration von Migrantenkindern als sehr wichtige didaktische Leitlinie gesehen. Individualisierung generell und in besonderem im Kontext von Inklusion und Integration ist eines der wichtigsten didaktischen Ideale, die Grundschullehrer/-innen pflegen.

Ebenfalls von zwei Drittel wird die Nachhaltigkeit des Gelernten als „sehr wichtige“ didaktische Leitlinie eingestuft. Das System des Lernens vor allem für Proben und Prüfungen gefolgt von schnellem Vergessen mag in vielen Bereichen systemisch bedingt gängige Praxis an den Grundschulen sein, entspricht aber nicht den Vorstellung der großen Mehrheit der Lehrpersonen an den Schulen.

Grafik 3



Nachhaltigkeit kann durch verschiedene didaktische Maßnahmen bewirkt, mindestens gefördert werden. 48% der Befragten halten sowohl schüleraktiven und handlungsorientierten Unterricht als auch eine gute Vermittlung und Erklärung von Zusammenhängen und Verfahren als didaktische Maxime für „sehr wichtig“. 45% stufen ein selbständiges und selbstreguliertes Lernen in diese Kategorie ein und gut zwei Drittel die Anwendung und den Transfer von angeeignetem Wissen.

Weniger Bedeutung wird in der Grundschule der selbständigen Erarbeitung von Kompetenzen zu gemessen (21%) und nur äußerst wenige Lehrkräfte halten es für „sehr wichtig“, dass alle vorgegebenen im Lehrplan Inhalte im Unterricht abgearbeitet und bewältigt werden müssen (3%).

In Bezug auf die Kategorie „sehr wichtig“ ergeben sich zwischen den Lehrergruppen einige deutliche Unterschiede. Erklärung und Vermittlung haben bei den Referendaren im Vergleich der vier Lehrergruppen die geringste Priorität (39%). Sie setzen insbesondere auf schüleraktive und handlungsorientierte Lernformen (60%) und den Wissenstransfer (46%). Auch die Integration von Migrantenkindern liegt ihnen besonders am Herzen (60%). Fachlehrer hingegen setzen mehr auf Erklärung (54%), aber auch auf selbständiges Lernen (50%). Lehrkräfte hingegen haben ihre ausgeprägten Ideale in der Individualisierung des Lernens (65%), der Integration (58%) und der Inklusion (57%). Selbständige Arbeitsformen sind ihnen im Vergleich der Gruppen etwas weniger wichtig. Bei den Schulleitungen fällt auf, dass sie die Nachhaltigkeit des Lernens auch im Vergleich der Gruppen am wichtigsten finden (70%), wichtiger noch als eine individuelle Förderung (65%). Die Abarbeitung aller Unterrichtsinhalte wird am geringsten eingeschätzt. Sie ist aber für 19% der Lehrkräfte ein mindestens wichtiges Ziel, aber nur für 13% der Referendare.

Fazit:

Individualisierung, Nachhaltigkeit, Handlungsorientierung und selbständiges Lernen gehören zu den wichtigsten Richtlinien des didaktischen Handelns der meisten Lehrkräfte in der Grundschule. Die Bewältigung aller Inhalte des Lehrplans wird aufgrund ihrer Fülle von den Lehrkräften nicht mehr als richtungsweisend empfunden.

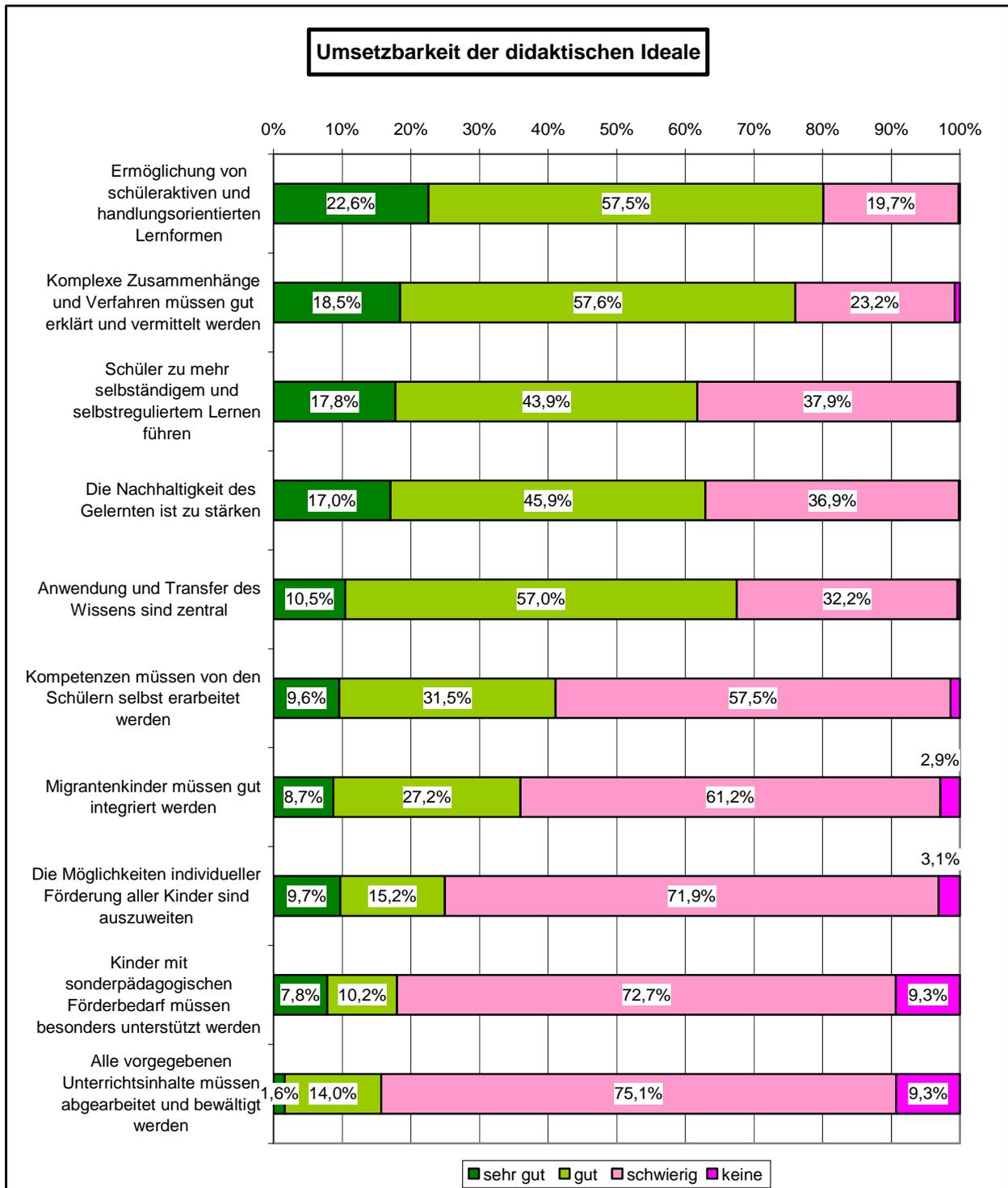
Eine andere Priorität ergibt sich bei der Frage, welche dieser Ideale in der gegebenen schulischen Wirklichkeit sich wie gut realisieren lassen. Grundlage bildete auch hier eine vierteilige Skala einer „sehr guten“, „guten“, „schwierigen“ oder „nicht“ möglichen Umsetzung (s. Grafik 4).

80% der Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen sehen gute Möglichkeiten schüleraktive und handlungsorientierte Lernformen zu praktizieren. 23% davon schätzen sie sogar als sehr gut ein. In der Grundschule sind dies für Motivation, Konzentration und letztlich den Lernerfolg der Schüler eingeführte und weitgehend gängige didaktische Konzepte. Eine Fünftel bezeichnet dies als eher schwierig.

Ebenso das Wissen und die Praxis, dass es auf eine gute und anschauliche Erklärung schwieriger Sachverhalte bei den Grundschulern ankommt. Drei Viertel der Befragten sehen dafür gute Möglichkeiten in ihrem Unterricht, 19% darunter sogar „sehr gute“.

Rund 62% können ihre Schüler zu selbständigem Lernen führen und bei ihnen die Nachhaltigkeit des Gelernten sichern. 18% bzw. 17% schätzen die Möglichkeiten als sehr gut ein. Auch die Anwendung von Wissen und der Transfer auf ähnlich Frage- und Problemstellung werden von zwei Drittel der Befragten als mindestens gut eingeschätzt. 11% sehen in dieser Frage die Möglichkeiten sogar als sehr gut an. Ein Drittel und mehr (39%) haben mit der Umsetzung von selbständigem Lernen sowie der Ermöglichung von Anwendung und Transfer des Gelernten und der Sicherung seiner Nachhaltigkeit Schwierigkeiten.

Grafik 4



Befähigung zu selbständigem Lernen mehrheitlich ja, dass sich Schüler ihre Kompetenzen selbst erarbeiten müssen, findet bei den Lehrkräften mit Blick auf deren Realisierung keine mehrheitliche Zustimmung mehr (41%). 59% halten dies für schwierig bzw. nicht möglich. Die Schwierigkeiten dürften in diesem Fall weniger in den Rahmenbedingungen des Unterrichts in der Grundschule liegen als Schwierigkeiten mit der Idee, dass Kinder ohne direkte Instruktion und anschauliche Erklärung eines sachkompetenten Erwachsenen systematisch lernen können.

Noch schwieriger umzusetzen erscheinen den befragten didaktische Konzepte, die eine innere Differenzierung oder gar eine Individualisierung des Unterrichts voraussetzen. 61% finden es schwierig Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse lern- und leitungsmäßig zu integrieren. Nur 36% berichten dafür von mindestens guten Möglichkeiten. 72% sehen geringe Möglichkeiten im Unterricht zu individualisieren; nur ein Viertel hat gute oder sehr gute Chancen. Klassengrößen (21,4 Schüler pro Klasse im Schuljahr 2012/13) bzw. die hohe Relation von Schülern und Lehrern (17,3 Schüler je Lehrer/-in) sind keine günstigen Voraussetzungen für einen Unterricht, in dem Schüler individuell in ihren Lernprozessen unterstützt werden sollen.

Am deutlichsten werden die Defizite bei einer besonderen Unterstützung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Nach den verstärkten Bemühungen um eine Inklusion dieser Schüler, finden sie sich immer häufiger an den allgemeinen Schulen wieder. Der etablierte „Mobilen Sonderpädagogischen Dienst“ war bisher mit Diagnostik und Beratung beschäftigt, konnte aber nicht selbst im Unterricht präsent sein. Diese Art von Unterstützung reicht bei weitem nicht aus, um den Anforderungen dieser Schüler nach individueller und sonderpädagogisch qualifizierter Förderung gerecht zu werden. 73% sehen im Hinblick auf die Inklusion große Schwierigkeiten, 9% keine Möglichkeit. Nur 18% haben die Möglichkeiten diese neuen Anforderungen auch in ihrem Unterricht umzusetzen.

Für die übergroße Stofffülle der Lehrpläne spricht auch, dass drei Viertel der Grundschullehrerinnen und -lehrer große Schwierigkeiten sehen alle vorgegebenen Unterrichtsinhalte abzuarbeiten. 9% beurteilen diesen Anspruch als aussichtslos. Nur 16% haben mit der Bewältigung des vorgegebenen Stoffes keine oder kaum Probleme.

Für alle Lehrergruppen sind schüleraktive Unterrichtsformen in der Grundschule am besten umsetzbar. Mit 91% äußern die Referendare die meisten positiven Urteile gut bzw. sehr gut. Sie scheinen im Rahmen ihrer Ausbildung ein größeres Experimentierfeld zu haben als Lehrkräfte. Drei Viertel der Referendare haben keine Probleme mit der Erklärung von Sachverhalten, mit selbständigem Lernen und der Sicherung des Transfers (je 74%). Fachlehrer scheinen die besten Bedingungen für die Umsetzung ihrer Ideale von den vier Lehrergruppen zu haben. Sie haben die geringsten Probleme mit Erklärungen, mit der Sicherung von Transfer oder der Nachhaltigkeit (75% bis zu 80%). Wenn auch auf wesentlich niedrigerem Niveau, gelingt ihnen auch Individualisierung (40%), Integration (47%) und Inklusion (34%) besser als den anderen Lehrergruppen. Hier sehen sich vor allem die große Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer vor großen Schwierigkeiten, denn nur 21% können das Lernen individualisieren, 34% Migrantenkindern gut integrieren und nur 15% Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf inkludieren.

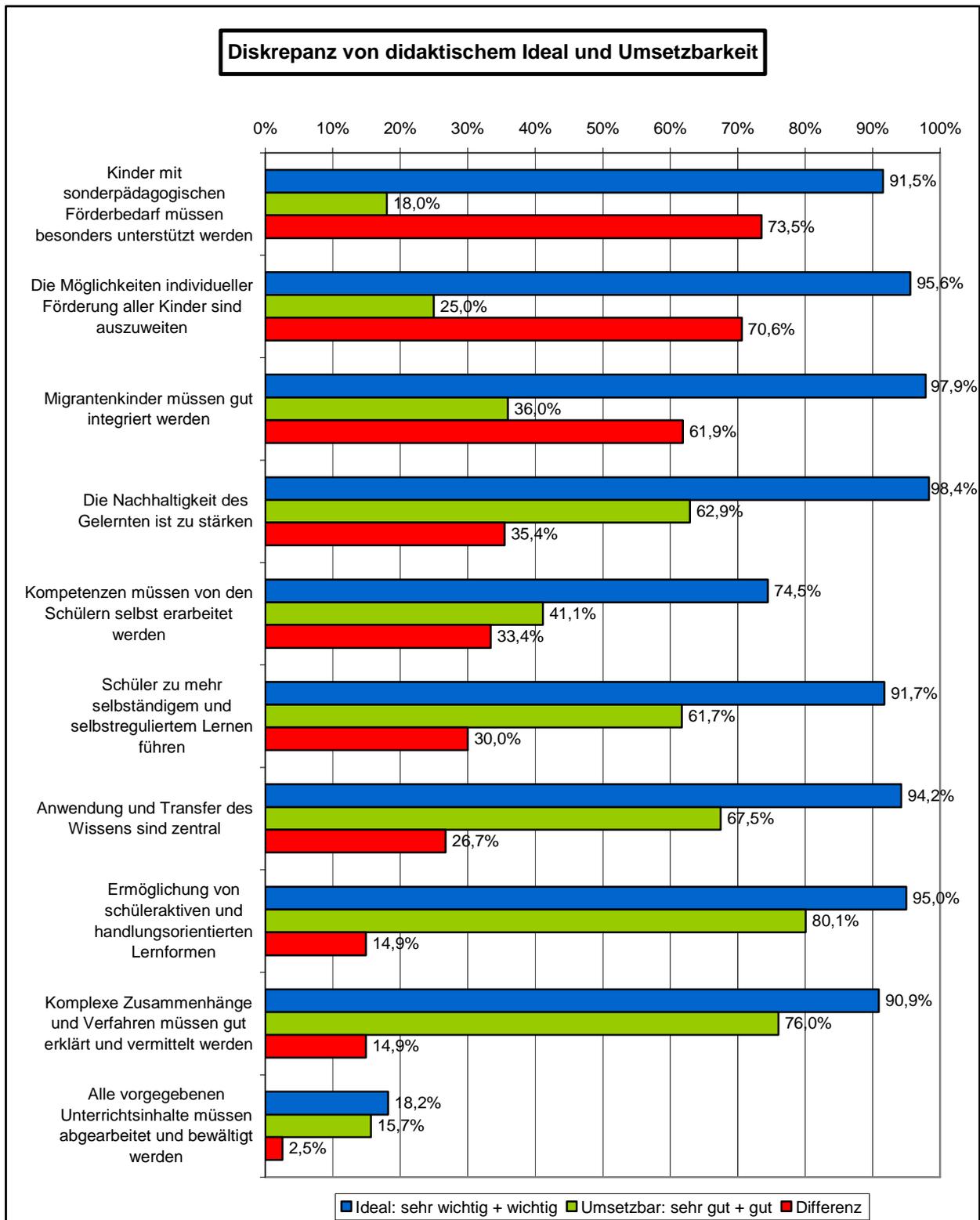
Fazit:

Mehrheitlich positive Möglichkeiten sehen die befragten Lehrkräfte für die Umsetzung der didaktischen Ideale, wenn sie diese selbst in ihrem unterrichtlichen Handeln umsetzen können. Dort wo sie auf bessere Rahmenbedingungen angewiesen sind, auf die sie selbst keinen Einfluss und keine Gestaltungsmöglichkeit mehr haben, wird es auch mit Realisierung der Ideale schwierig.

Die Differenz von didaktischen Idealen und den Möglichkeiten ihrer Realisierung wird in Grafik 5 dargestellt. Zusammengefasst sind in Grafik 5 die Kategorien „sehr wichtig“ und „wichtig“ (blau)

und für die Umsetzung die Kategorien „sehr gut“ und „gut“ (grün). In rot wird die Differenz abgebildet. Große Diskrepanzen signalisieren die wichtigsten bildungspolitischen Handlungsfelder.

Grafik 5



Größte Differenzen zwischen Idealen und Realisierungschancen ergeben sich für jene Ideale, die sehr hoch ausgeprägt sind, aber in bei ihrer Realisierung in hohem Maße auf geeignete Rahmenbedingungen angewiesen sind. Es sind dies die Ideale und Ansprüche der Inklusion von

Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der Individualisierung im unterrichtlichen Vorgehen und der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund.

Mit einer Diskrepanz für 74% der Befragten ergibt sich der höchste Wert. Er zeigt, dass die Grundschullehrkräfte Inklusion für äußerst wichtig halten, aber drei Viertel kaum und keine Möglichkeit sehen, diese auch in der Tat umzusetzen. Gleiches gilt für die Individualisierung (71% Diskrepanz) und für die Integration der Migrantenkinder (62%). Es muss ein Signal für den äußerst unbefriedigenden Zustand an den Grundschulen gewertet werden, wenn fast alle Lehrerinnen und Lehrer hohe Ansprüche haben, die sie sich als geltende Anforderungen der Gesellschaft und der Politik zueigen gemacht haben, nicht aber die Ressourcen verfügen, diese zu bewältigen. Diese Diskrepanz auszuhalten kostet der einzelnen Lehrperson enorme Kraft, ist demotivierend für die Tätigkeit und ruinös für das Berufsverständnis.

Aber auch die rein didaktischen Implikationen eines kompetenzorientierten Unterrichts leiden für bei 27% bis 35% der Befragten unter einer Diskrepanz von Wollen und Realisierungsmöglichkeiten. Dies betrifft die Sicherung von Nachhaltigkeit sowie von Anwendung und des Transfers des Gelernten. Die Sicht, dass Schüler sich Kompetenzen aneignen müssen und diese nicht einfach vermittelt werden können, wie auch das Thema eines selbständigen Lernens lässt sich für rund ein Drittel der Befragten kaum realisieren, wobei hier neben den Rahmenbedingungen des Unterrichts auch die Sicht des entwicklungspsychologisch bedingten Vermögens von 6- bis 10-Jährigen eine Rolle spielen dürfte.

Geringe Umsetzungsprobleme (15%) bereiten den Lehrkräften die Ermöglichung von schüleraktiven Lernformen und dem Erklären komplexer Sachzusammenhänge und Verfahren. Beides ist bereits bisher ein Markenzeichen einer guten Grundschuldidaktik.

Auch wenn Ziele und Inhalte in den Fachlehrplänen verbindlich vorgeschrieben sind, haben sich die meisten Lehrkräfte (82%) von diesem Anspruch als nicht realisierbar verabschiedet. 18% halten daran fest, 16% berichten, dass sie die vorgegebenen Unterrichtsstoff mit ihren Schülern auch bewältigen. Entsprechend bleibt die Diskrepanz mit 2,5% minimal. Ziele, die von der großen Mehrheit nicht als verfolgt werden, werden von ihr auch nicht umgesetzt. Es spiegelt sich darin der Missstand mit Unterrichtsstoff überfüllter Lehrpläne wieder, die für die Lehrkräfte nur den subjektiven Ausweg der Negation der Anforderung lässt.

Die Differenzen zwischen Idealen und Umsetzung kommen in erster Linie durch unterschiedliche Sichtweisen der Agierenden und unterschiedliche Handlungskontexte und zustände. Größte Differenzen zwischen Idealen und Umsetzung gibt es in den Bereichen Individualisierung, Integration und Inklusion, wobei sie sich für die Lehrkräfte etwas dramatischer darstellen (64% bis 76%) als für die Fachlehrer (50% bis 58%). Geringere Umsetzungsprobleme haben Referendare mit dem selbständigen (23%) und dem schüleraktiven (7%) Lernen als Lehrer oder Fachlehrer (31% bzw. 17%). Bei der Stärkung der Nachhaltigkeit klaffen Ideal und Realisierung bei den Referendaren am weitesten auseinander (44%), am wenigsten bei den Fachlehrern (23%). Auch bei der Sicherung der Anwendung von Wissen sehen Fachlehrer seltener Probleme (15%) als Schulleitungen (31%). Die Behandlung aller Lehrplaninhalte ist für alle Lehrergruppen ein weit nachrangiges Ziel, deshalb entstehen für sie auch keine Differenzen mit Blick auf die Umsetzbarkeit. Alle nehmen sich die Freiheit angesichts der Stofffülle Abstriche an den Inhalten zu machen.

Fazit:

Didaktische Maßnahmen, die auf eine individuelle Unterstützung zielen sind von der großen Mehrheit der Grundschullehrerinnen und –lehrern nicht zu realisieren, obwohl sie Politik und Gesellschaft einfordern und die Lehrkräfte selbst sie zu ihren wichtigen pädagogischen Idealen zählen. Der bildungspolitische Handlungsbedarf ist bei den Themen Inklusion und Integration am höchsten. Aber auch Lernkonzepte, die für ein kompetenzorientiertes Lernen und individualisierenden Unterricht unerlässlich sind, bedürfen einer ausdauernden Unterstützung, wenn sie von allen Lehrkräften realisiert werden sollen. Hohe Ideale und Ansprüche bei geringen Realisierungsmöglichkeiten bergen großes Potential für Demotivation und Frustration bei den Lehrpersonen. Sie können auch Ursache von Leiden in und an der Profession sein.

5. Geeignete Unterrichtsmethoden und ihre Umsetzung

Kompetenzorientierte Didaktik muss in geeigneten Unterrichtsmethoden umgesetzt werden. Den Befragten wurden acht Methoden vorgelegt, die sie in ihrer Eignung dafür beurteilen sollten. Grafik 6 gibt wieder in welchem Ausmaß sie die Methoden für „sehr wichtig“, „wichtig“ oder „weniger wichtig“ bzw. „nicht wichtig“ für einen an der Ausprägung von Kompetenzen orientierten Unterricht halten.

Sieben der acht vorgestellten Unterrichtsmethoden werden von mehr als 80% der Grundschullehrkräfte als „sehr wichtig“ oder „wichtig“ eingeschätzt.

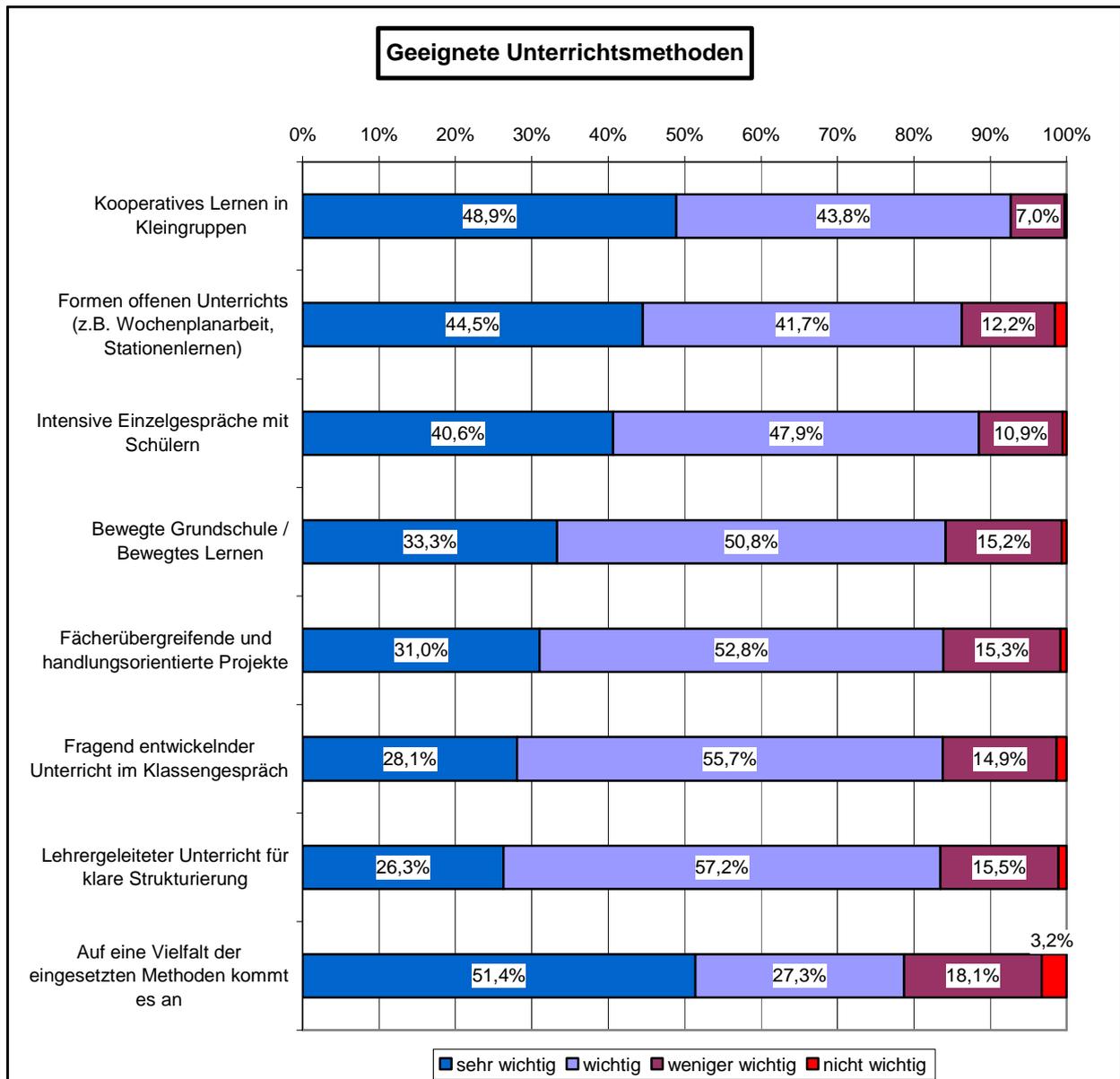
Kooperatives Lernen in Kleingruppen durch innere Differenzierung der Klasse wird von fast der Hälfte der Befragten sogar als „sehr wichtig“ eingeschätzt und erhält damit die höchste und mit 93% mindestens „wichtig“ die häufigste Wertung.

Offene Unterrichtsformen, mit denen das selbständige und selbstregulierte Lernen der Schüler gefördert werden kann und die Möglichkeit zu intensiven Einzelgesprächen, mit denen eine individuelle Unterstützung der Schüler möglich wird, stehen in ihrer Bedeutung dem kooperativen Lernen kaum nach. 45% bzw. 41% halten beides für „sehr wichtig“, 86% bzw. 88% für mindestens wichtig.

Das didaktisch-methodische Konzept einer bewegten Grundschule wird von jeder dritten Lehrkraft an der Grundschule (33%) als sehr „wichtig eingeschätzt“. 31% stimmen in dieser Weise auch für die vermehrte Durchführung von fächerübergreifenden und handlungsorientierten Projekten. Beide Unterrichtsmethoden stellen eine allseitige Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt und sind ein Kontrapunkt zu einem in Fächern fragmentierten und ausschließlich kognitiv ausgerichteten Lernen.

Hohe Bedeutung wird jedoch auch den tradierten Methoden eines fragend entwickelnden und eines lehrergeleiteten und strukturierten Unterrichts zugemessen. 31% bzw. 28% halten diese Methoden für sehr wichtig, mindestens wichtig sind sie jeweils für mehr als 80% der Grundschullehrkräfte. Die Attraktivität dieser lehrerdominierten Unterrichtsmethoden dürfte darin liegen, dass durch sie Lernprozesssteuerung und Klassenmanagement durch die Lehrperson leichter möglich und die Gefahr geringer ist, dass Unterrichtsprozess „aus dem Ruder laufen“.

Grafik 6



Etwas verwunderlich ist, dass das unterrichtsmethodische Mantra der Didaktik: „Vielfalt und Abwechslung von eingesetzten Methoden“ bei den Befragten keine überwältigende Zustimmung findet, sondern die Meinung eher geteilt ist. Zwar erreicht dieses Item mit 51% den höchsten Wert aller Items in der Kategorie „sehr wichtig“, gleichzeitig gibt es 18% die einen Methodenwechsel „weniger wichtig“ und 3% die ihn für „nicht wichtig“ halten; dies ist immerhin jede Fünfte Lehrkraft an der Grundschule.

Referendare zeigen sich den neueren Unterrichtsmethoden aufgeschlossener als etablierte Lehrer oder Fachlehrer. Offenen Unterrichtsformen und kooperatives Lernen in Kleingruppen halten beinahe alle Referendare für wichtig, auch intensive Einzelgespräche (93%) oder das Konzept „bewegte Grundschule“. Eher konventionelle Unterrichtsmethoden wie ein fragend entwickelnder Unterricht oder die klare Strukturierung durch einen lehrergeleiteten Unterricht werden zwar auch noch von vielen als wichtig eingestuft (77% bzw. 73%), insgesamt jedoch etwas weniger als von den anderen Lehrerguppen (je 84%). Für Schulleitungen hat ein fächerübergreifender und hand-

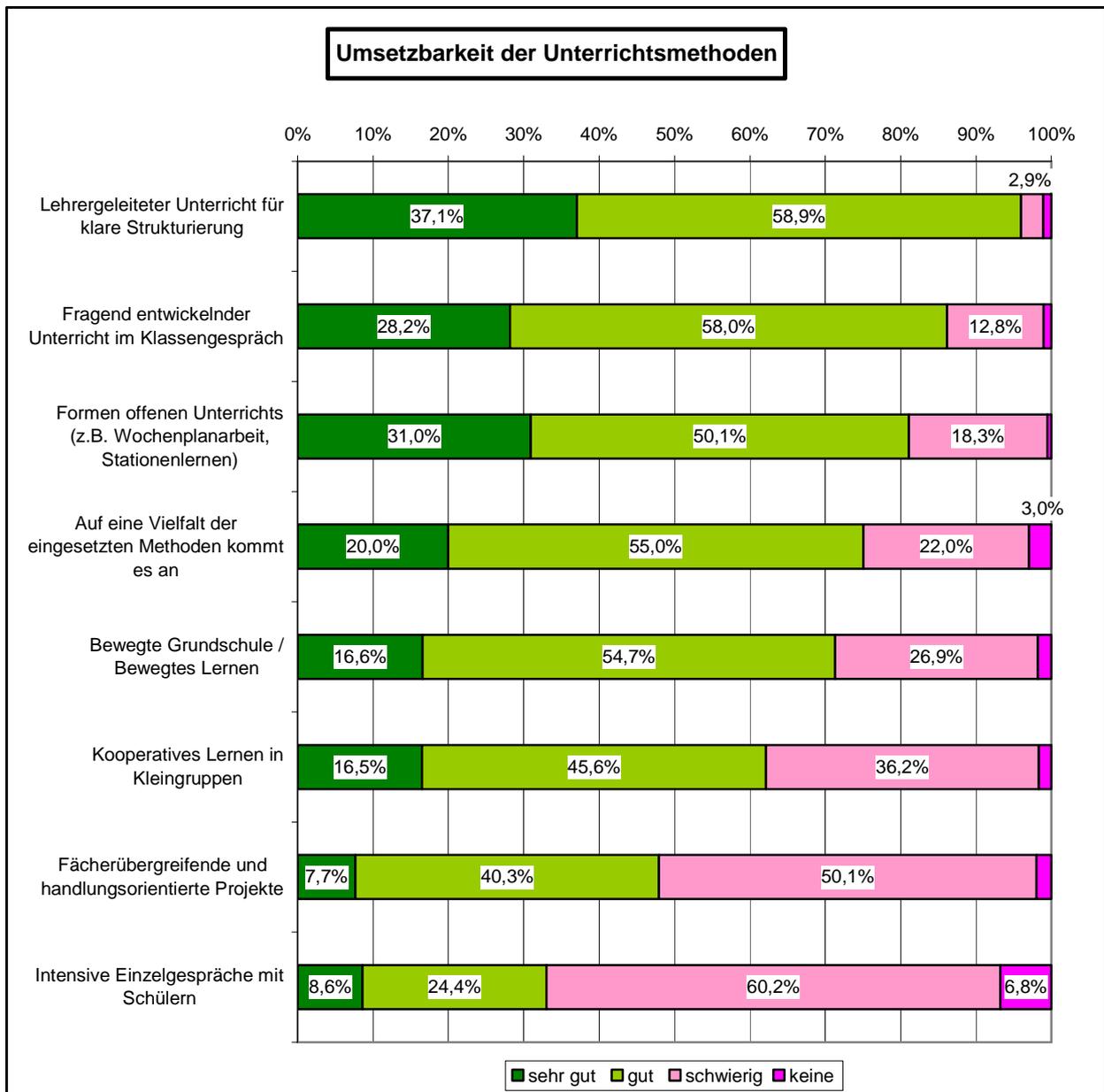
lungsorientierter Unterricht besondere Wichtigkeit (88%). Offener Unterricht oder bewegte Grundschule sind ihnen im Vergleich der Lehrergruppen weniger wichtig (84% bzw. 82%).

Fazit:

Die befragten Grundschullehrkräfte favorisieren Unterrichtsmethoden, mit denen ein kompetenzorientiertes Lernen ermöglicht werden kann. Gleichzeitig scheint es ihnen wichtig den Unterricht und seinen Fortgang im Griff zu behalten und votieren auch für eher lehrergesteuerte Methoden. Jede fünfte Lehrperson stuft eine methodische Vielfalt in ihrem Unterricht als weniger oder nicht wichtig ein.

Auch bezüglich der Unterrichtsmethoden wurde nach deren Realisierungschancen im täglichen Unterricht gefragt. Diese sind Grafik 7 zu entnehmen.

Grafik 7



Wenig überraschend halten die Befragten die bisher bereits häufig praktizierten Unterrichtsmethoden auch für am besten umsetzbar. 96% sehen keine Probleme bei der Realisierung eines lehrer geleiteten Unterrichts, 86% keine Schwierigkeiten ein zentral gesteuertes Unterrichtsgespräch zu verwirklichen. Es scheint aber auch in einzelnen Klassen Verhältnisse zu geben, die die Gestaltung eines Unterrichtsgesprächs schwierig oder gar unmöglich machen (14%). Sprachprobleme von Schülern und allgemeine Disziplinprobleme könnten als Ursachen dahinter stehen.

Wochenplanarbeit und Stationenlernen als offenen Unterrichtsformen sind in den Grundschulen schon weit verbreitet. 81% der Befragten sieht gute und sehr gute Möglichkeiten diese Formen in ihrem Unterricht anzuwenden. Aber auch hier gibt fast jede fünfte Lehrkraft (19%) an, dass eine Umsetzung offener Unterrichtsform an ihrer Schule und bei ihren Schülern schwierig ist.

Klasslehrerprinzip und die Zusammenfassung der drei Hauptfächer in einem Grundlegenden Unterricht, der von einer Lehrkraft erteilt wird, erleichtern den Methodenwechsel in der Grundschule. Drei von vier Befragten treffen in den Klassen Bedingungen an, bei denen sie verschiedene Unterrichtsmethoden gut einsetzen können. Bei einem Viertel ist dies jedoch nicht gegeben.

Das sachliche und fachliche Lernen in der Grundschule durch Phasen der Bewegung zu unterbrechen, fördert die Konzentrations- und Durchhaltefähigkeit. 71% können diese Konzept auch realisieren bei 29% ergeben sich Schwierigkeiten.

Kleingruppenarbeit und damit Ansätze zu einem sozialen Lernen in der Gruppe ist für 62% der Lehrkräfte zumindest phasenweise im Unterricht gut möglich. Über ein Drittel der Befragten sieht sich nicht in der Lage diese für die aufgabenbezogene Kommunikation und die Entwicklung eines Gruppengefühls wichtige Unterrichtsform ohne Probleme zu einzusetzen.

Weniger als die Hälfte der Befragten (48%) sehen an ihrer Grundschule die Möglichkeit Projekte durchzuführen, die fächerübergreifend angelegt sind und den Schülern Eigenaktivitäten und selbständiges Tun ermöglichen. Mögliche Gründe können trotz Klasslehrerprinzip u. a. liegen in Kooperationsproblemen mit den Fachlehrern Werken/Textiles Gestalten, Sport oder Religion, in mangelnder Ausstattung mit Materialien, ungeeigneten Räumlichkeiten, einem wenig einladenden Umfeld für außerschulische Aktivitäten, in Disziplin oder Sprachproblemen mit den Schülern. Mehr als die Hälfte der Grundschullehrkräfte hält die Umsetzung von handlungsorientierten Projekten für schwierig, wenige sogar für nicht möglich.

Die Umsetzung individualisierender Unterrichtsformen scheint die große Crux an der Grundschulen zu sein. Intensive Einzelgespräche mit Schülern sind für zwei Drittel der Grundschullehrerinnen und -lehrer nur schwer möglich, darunter 7% gar keine führen können. Nur 9% schätzen die Unterrichtsbedingung dafür als sehr gut ein. Große Klassen, mangelnde Unterstützung von einer zweiten Lehrkraft, ein voller Lehrplan, große Unruhe in der Klasse sind Gesichtspunkte, die dies erschweren und verhindern.

Lassen sich konventionelle Unterrichtsmethoden von allen Gruppen relativ gut umsetzen, so ergeben sich bei den innovativeren Ansätzen einige deutliche Differenzen bei den Lehrergruppen. Sagen 91% der Referendare, dass sie offene Unterrichtsformen gut einsetzen können, wird dies

nur von 66% der Fachlehrer angegeben. Eine ähnliche Differenz ergibt sich zwischen den beiden Gruppen bei der Umsetzung von Kleingruppenarbeit: 75% der Referendare haben damit keine Probleme, bei den Fachlehrern sind es nur 58%. Mehr Probleme als andere haben Referendare mit der Realisierung der bewegten Grundschule (66%), von fächerübergreifendem Unterricht (36%) und Einzelgesprächen mit Schülern (23%). Die Umsetzung der bewegten Grundschule wird auch von Fachlehrern kritischer gesehen (gut nur 61%). Leichter als andere scheinen sich Fachlehrer zu tun mit Einzelgesprächen (45%). Größere Klassen werden in den Fächern Werken/Textiles Gestalten und Sport häufig geteilt, die den individuellen Bezug zu Schüler erleichtern. Schulleitungen sehen bessere Umsetzungsmöglichkeiten für die bewegte Grundschule (81%) und für einen fächerübergreifenden Unterricht (61%) als andere.

Fazit:

Traditionelle Unterrichtsmethoden, zu denen neben den lehrergesteuerten Lehr-Lernprozessen in der Grundschule auch offene Unterrichts- und Lernformen zählen, sind von den Grundschullehrkräften am besten umzusetzen. Auch ein Wechsel der Unterrichtsmethoden bereitet drei Viertel der Befragten keine Probleme. Schwierig ist die Realisierung von handlungsorientierten größeren Projekten und vor allem die Hinwendung zum einzelnen Schüler.

Ein Vergleich von wünschenswerten Unterrichtsmethoden und deren Umsetzbarkeit zeigt gerade bezüglich der Individualisierung die größten Differenzen (Grafik 8).

89% der Befragten halten es für „wichtig“, darunter 41% sogar für „sehr wichtig“, intensive Einzelgespräche mit ihren Schülern führen zu können. Nur ein Drittel sieht dabei keine Probleme. Mehr als die Hälfte der Befragten (56%) kann das didaktische Ideal einer individuellen Förderung (95%) auch nicht in Form von intensiven Einzelgesprächen in der Unterrichtspraxis umsetzen.

Auch handlungsorientierte Projekte sind für mehr als ein Drittel (36%) und die Bildung von Kleingruppen für knapp ein Drittel (31%) in der schulischen Praxis nur mit Schwierigkeiten realisierbar. Bezüglich dieser drei Unterrichtsformen, die von den Lehrkräften als am besten geeignet eingeschätzt werden um die wichtigsten Ziele und didaktischen Ideale zu erreichen, bestehen die größten Differenzen mit Blick auf ihre Umsetzbarkeit in der alltäglichen Unterrichtspraxis.

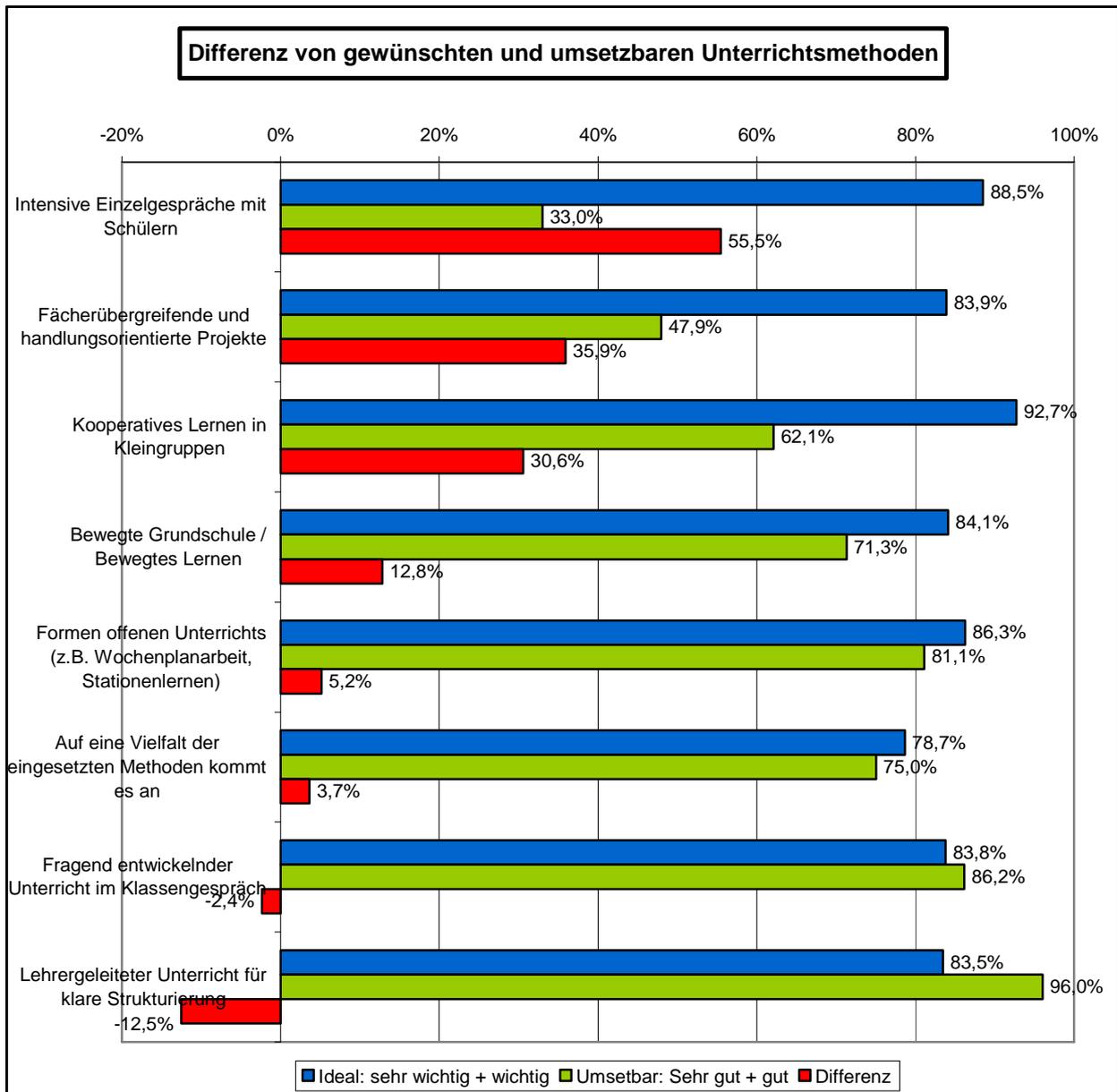
Geringer wird die Differenz von Ideal und Praxis bezüglich dem Konzept bewegtes Lernen und bewegte Schule: 13% können dieses Konzept nicht ohne Probleme im Unterricht verwirklichen, obwohl sie es für mindestens wichtig halten.

Die Formen offenen Unterrichts sind für die meisten Lehrkräfte, die dies für wichtig halten, auch realisierbar in der Praxis. Nur 5% haben damit mehr Probleme als gewünscht. Auch der Methodenwechsel macht in Grundschulpraxis auf den ersten Blick kaum Probleme, 79% halten Methodenvielfalt für „wichtig“, 75% können ihn auch „gut“ umsetzen. Friktionen deuten sich an in den beiden obersten Kategorien: 51% halten den Methodenwechsel für „sehr wichtig“, aber nur 31% können ihn auch „sehr gut“ umsetzen. Verbesserungen für einen reibungslosen Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden sind deshalb durchaus angezeigt.

Zentral gesteuerte Unterrichtsprozesse sind in der Grundschule leichter zu praktizieren als ihnen Bedeutung für den Unterricht zugemessen wird. Dies betrifft lehrergelenkte Klassengespräche

(2%) und noch mehr den lehrergeleiteten Unterricht insgesamt (13%). Die Gefahr besteht in diesem Punkt darin, dass diese Formen weil sie leichter zu realisieren sind, häufiger praktiziert werden als ihnen wirklich auch in den Augen der Lehrkräfte an Bedeutung zu kommt.

Grafik 8



Bei den konventionellen Unterrichtsmethoden übersteigt der Anteil guter Realisierbarkeit die Wichtigkeit, welche die Lehrkräfte ihnen zumessen. Bei den Referendaren ist die Differenz beim lehrergeleiteten Unterricht besonders hoch: fast alle können ihn praktizieren, wichtig finden ihn aber nur drei Viertel. Bei den anderen Lehrergruppen liegt die Differenz bei diesem Item auch in dieser Richtung bei 10% bis 13%. Beim fragend entwickelnden Unterricht liegen die Differenzen für alle Gruppen zwischen 0% und 3%. Den Items mit innovativen Unterrichtsmethoden wird durchgehend mehr Wichtigkeit zugesprochen als Realisierungsmöglichkeiten. Am größten ist die Differenz bezüglich intensiver Einzelgespräche und dort wiederum bei den Referendaren. 70% von ihnen können diesen Anspruch nicht gut umsetzen. Es berichten dies auch 43% der Fachlehrer, obwohl sie bei Klassenteilungen häufiger kleinere Klassen haben und 49% Schulleitungen, obwohl sie mehr Unterrichtserfahrungen haben sowie 57% der Lehrkräfte. Knapp die Hälfte

der Referendare (48%) kann auch einen fächerübergreifenden Unterricht nicht so verwirklichen wie sie es gerne möchten, bei den Schulleitung sind dies etwas mehr als ein Viertel (27%); bei Lehrern: 37%. Bei hoher Wichtigkeit für alle Gruppen bezüglich der Arbeit in Kleingruppen, äußern Fachlehrer am häufigsten Probleme (39%). Am geringsten ist dies bei den Referendaren der Fall (24%). Mehr als ein Fünftel der Referendare und Fachlehrer haben Probleme das Konzept bewegt Grundschule zu realisieren, während sich bei den Schulleitungen in diesem Punkt keine Unterschiede von Wichtigkeit und Realisierungschancen ergeben. Offene Unterrichtsformen sind in der Grundschule gut etabliert, nur Fachlehrer haben noch etwas häufiger Probleme mit einer Umsetzung (18%). Methodenwechsel ist in der Grundschule für 71% bis 78% wesentlicher Aspekt des Unterrichts. Fast alle diese Lehrkräfte können unterschiedliche Methoden in ihren Klassen auch verwirklichen.

Fazit:

Bei nach wie vor einer großen Bedeutung, die Lehrkräfte lehrerdominierten Unterrichtsmethoden zumessen, lässt sich aus ihrem Überschuss an Realisierbarkeit ableiten, dass bei ihnen eine Öffnung für reformpädagogischen Unterrichtsmethoden besteht, die aber nicht in dem Maße umgesetzt werden können, wie sie an pädagogischer Bedeutung für die Lehrerinnen und Lehrer an der Grundschulen haben.

6. Fachdidaktik: Lesen-, Schreiben-, Rechnenlernen

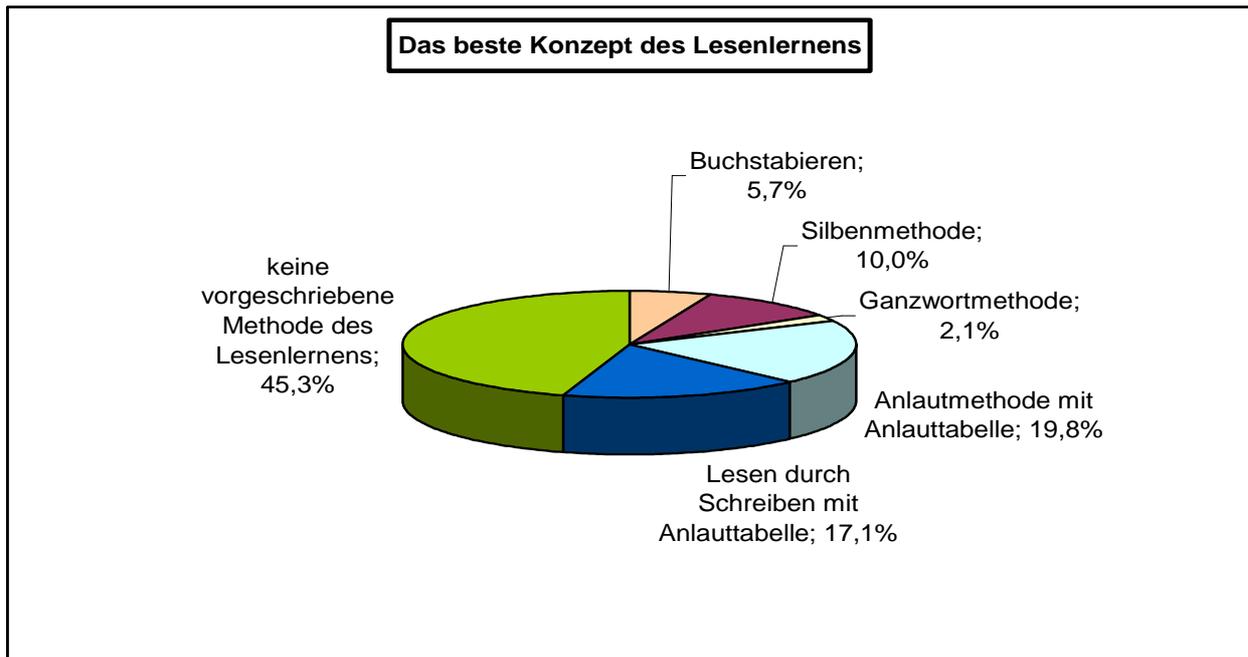
Begleitend zur Entwicklung des neuen Grundschullehrplans wurden in den Lehrplankommissionen und auch in der Öffentlichkeit einige fachdidaktische Aspekte des Unterrichts durchaus kontrovers diskutiert. Es betrifft dies verschiedene Methoden des Lesen Lernens, des Schreiben Lernens und des Rechnen Lernens und da speziell verschiedenen Verfahren den Grundschulern das Subtrahieren zu vermitteln.

Lesen: Die Grundschullehrkräfte wurden gefragt, welches Konzept des Lesenlernens sie für das beste halten (s. Grafik 9)

6% halten das klassische Buchstabieren immer noch für die beste Methode den Grundschulern das Lesen zu vermitteln. 10% sprechen sich für die Silbenmethode aus. Die zeitweise sehr populäre Ganzwortmethode wird nur von 2% der Befragten favorisiert. Die Anlautmethode als synthetische Methode, bei der eine Anlauttabelle eingesetzt wird, findet bei 20% der Befragten und damit die meisten Anhänger. Für die neueste Variante, dass Lesen in enger Verbindung mit dem Schreiben am besten gelernt wird, unterstützt auch hier durch eine Anlauttabelle sprechen sich 17% der Befragten aus.

Die meisten Grundschullehrerinnen sprechen sich jedoch dafür aus, dass im Lehrplan keine bestimmte Methode vorgeschrieben werden soll (45%). Angesichts der Meinungsvielfalt bezüglich konkreter Leselernmethoden und dem weit verbreitetem Wunsch durch den Lehrplan nicht auf die Verwendung einer bestimmten Methode festgelegt zu werden, ist es bei diesem Resultat naheliegend, im Lehrplan keine Methode verbindlich vorzuschreiben.

Grafik 9



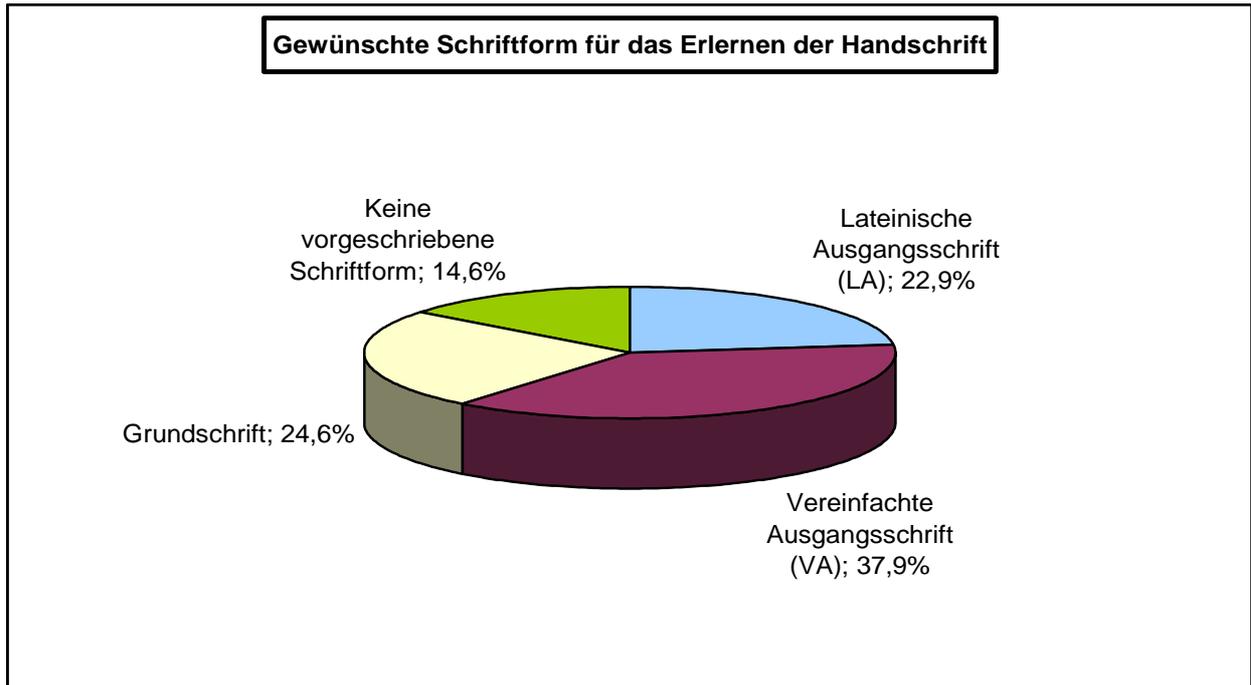
Bei den Konzepten des Lesenlernens ergeben sich zwischen Referendaren, Lehrern und Schulleitungen nur geringe Unterschiede. Die Hälfte der Referendare wünscht sich keine Vorschrift über eine geeignete Leselernmethode, bei den Lehrern und bei den Schulleitungen sind es 45%. Die Anlautmethode wird in allen drei Gruppen am meisten favorisiert: von einem Viertel der Referendaren und je einem Fünftel der Lehrer und Schulleitungen. Die Silbenmethode, von Lehrern und Schulleitungen mit 10% bzw. 12% noch häufiger genannt, wird nur von 5% der Referendaren favorisiert. Ganzwortmethode und Buchstabieren spielen in keiner der Gruppen eine besondere Rolle.

Die meisten Grundschullehrerinnen sprechen sich dafür aus, dass im Lehrplan keine bestimmte Methode vorgeschrieben werden soll (45%). Angesichts der Meinungsvielfalt bezüglich konkreter Leselernmethoden und dem weit verbreiteten Wunsch durch den Lehrplan nicht auf die Verwendung einer bestimmten Methode festgelegt zu werden, ist es bei diesem Resultat naheliegend, im Lehrplan keine Methode verbindlich vorzuschreiben.

Schrift: Auch für die gewünschte Form der Schrift, die die Grundschüler lernen sollen, findet sich keine einmütige Meinung. Wichtig scheint allen Lehrkräften, dass die Kinder eine flüssige und lesbare Handschrift lernen. Welche Schrift sie jedoch am leichtesten lernen und welche die beste Nachhaltigkeit bei der Nutzung im Alltag hat, ist durchaus kontrovers (Grafik 10).

23% sprechen sich für die herkömmliche lateinische Ausgangsschrift als Schriftform aus; 38% sind für die weniger dekorative aber einfacher lesbare vereinfachte Ausgangsschrift. Ein Viertel der Befragten halten die an die Druckschrift angelehnte Grundschrift für den besten Einstieg in das Erlernen des Schreibens.

Grafik 10



Im Gegensatz zum Lesen wünscht sich für das Schreiben keine der Gruppen mehrheitlich eine freie Methodenwahl (7% der Referendare bis 17% bei Schulleitungen). Lehrer und Schulleitung tendieren am deutlichsten zur vereinfachten Ausgangsschrift (37% bzw. 39%), Referendare nur zu 31%. Sie fühlen sich dem Gedruckten näher. Die Mehrzahl von ihnen bevorzugt die Grundschrift (47%), die nur von einem knappen Viertel der Lehrer und Schulleitung gewünscht wird. Die lateinische Ausgangsschrift wird etwas weniger favorisiert, von Lehrer und Schulleitungen wiederum nur ein knappes Viertel, aber nur von 15% der Referendare.

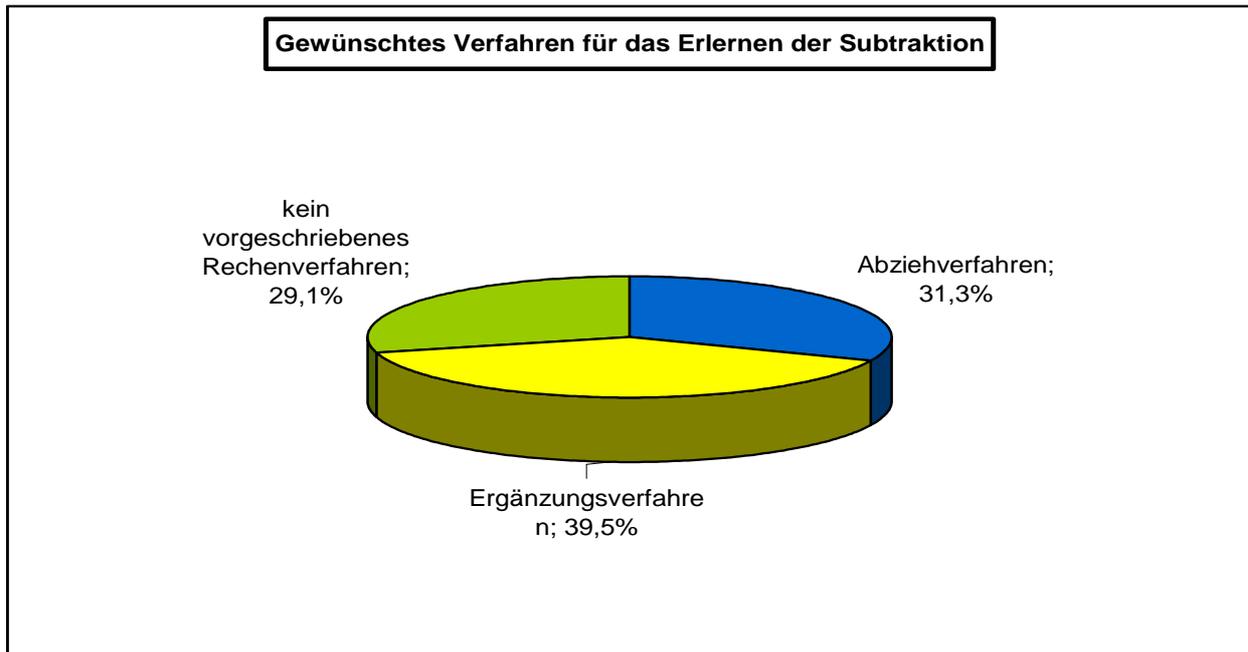
15% wollen auch bezüglich des Schreibens keine vorgeschriebene Schriftform. Auch bezüglich der Schriftformen gibt es sehr differente Vorstellungen und Vorlieben welche Schriftform die beste sei, um den Schülern eine lesbare und ästhetische Handschrift zu vermitteln.

Subtraktion: Hohe Wellen hat bei Experten und in der Öffentlichkeit ein wieder ins Gespräch gebrachter Vorschlag für die Subtraktion verursacht. 31% sprechen sich für das herkömmliche Abziehverfahren für die Subtraktion aus. 40% ziehen das Ergänzungsverfahren vor. Und 29% wollen kein vorgeschriebenes Rechenverfahren (s. Grafik 11)

Je 30% der befragten in alle Gruppen sprechen sich bei der Subtraktion für Abziehverfahren aus. Bei Lehrern und Schulleitungen erhält das Ergänzungsverfahren Vorrang (37% bzw. 40%). Von den Referendaren hingegen wird die Option auf das Vorschreiben eines Verfahrens zu verzichten am häufigsten genannt (40%).

Auch bezüglich des Subtraktionsverfahrens gibt es unter den Grundschullehrkräften keine einhellige Meinung. Als Kompromiss liegt auch hier ein Verzicht auf eine Verfahrensvorschrift im Lehrplan nahe. Allerdings müssen die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen damit umgehen können, wenn nach einer neuen Zusammensetzung der Klassen, ein Teil der Schüler das eine Verfahren und ein anderer Teil das andere Verfahren gelernt hat und praktiziert.

Grafik 11



Fazit:

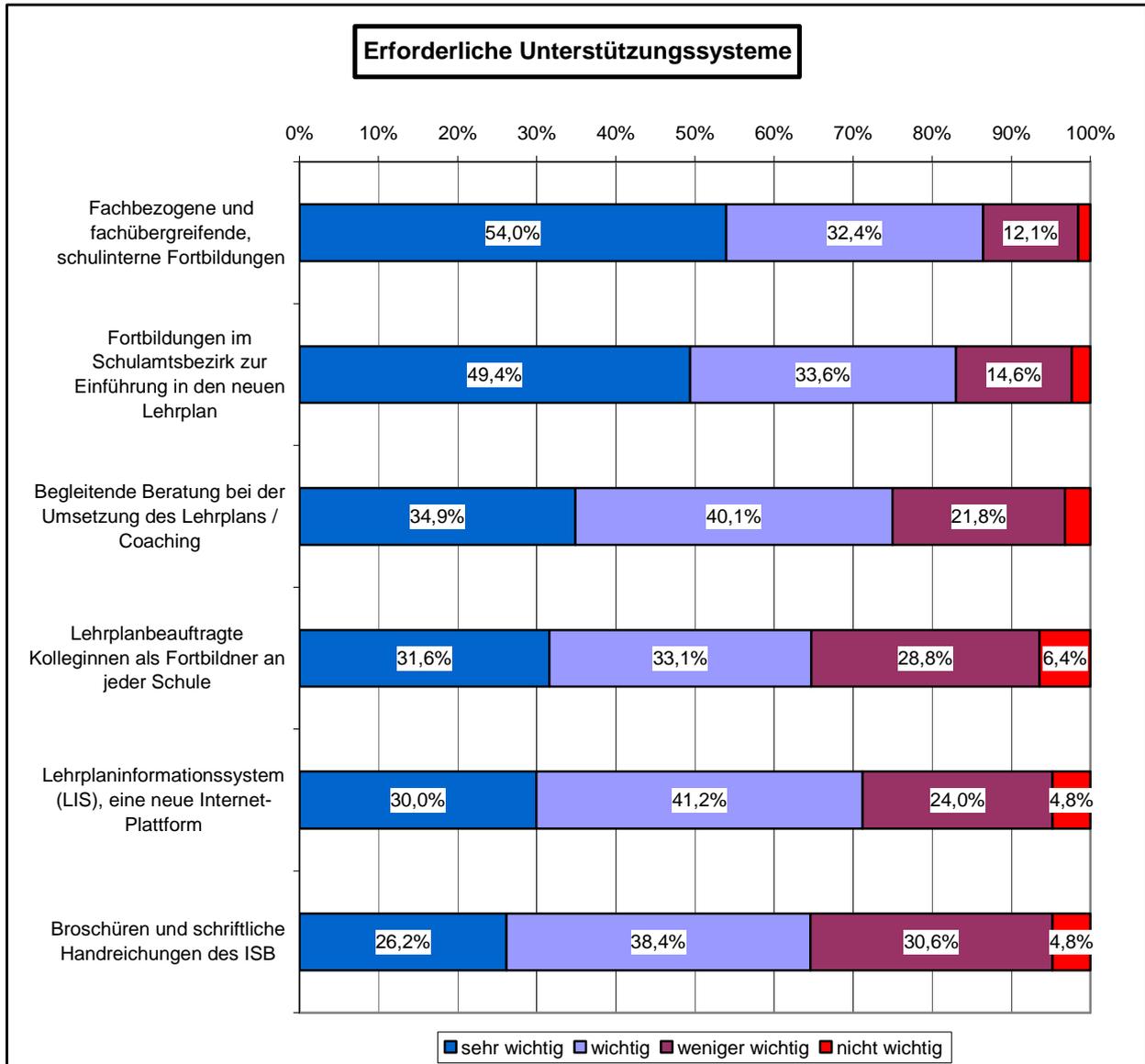
Wie in der wissenschaftlichen Diskussion zum Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen gibt es unter den Grundschullehrkräften keine einhellige Meinung über das wirkungsvollste und beste Verfahren. Aus diesem Grund scheint es nicht angezeigt im Lehrplan das eine oder andere Verfahren vorschreiben zu wollen. Wertet man die gewählte Schriftform oder das Subtraktionsverfahren als Methode Schreiben und Rechnen zu lernen, widerspricht eine vorgeschriebene Form auch der Methodenfreiheit, die den Lehrpersonen eigentlich zugesichert ist. Für die Wahlfreiheit der Lehrkräfte spricht auch, dass sie die entsprechenden Fertigkeiten am wirkungsvollsten vermitteln mit Methoden und Verfahren, die sie im Zuge ihrer Lehrerbildung gelernt haben und mit denen sie sich am besten auskennen.

7. Unterstützungssysteme und Lehrplaninformationssystem (LIS)

Die Einführung eines neuen Lehrplans, mit dem eine grundsätzlich neue Sichtweise auf Unterricht und Lernen in der Schule verankert werden soll, erfordert zahlreiche Unterstützungssysteme für die Lehrkräfte, die dies umsetzen und realisieren sollen. Von den zur Bewertung gestellten sechs Möglichkeiten der Unterstützung wird keine von weniger als zwei Drittel der Befragten für mindestens „wichtig“ gehalten (S. Grafik 12).

Fortbildungen, um den neuen Lehrplan kennen und verstehen zu lernen, werden von den meisten Befragten gewünscht, wobei schulinterne Fortbildung etwas häufiger genannt werden (86%) als Einführung, die im Schulamtsbezirk für Lehrkräfte mehrerer Schulen veranstaltet werden (83%).

Grafik 12



Mit einmaliger Fortbildung ist es jedoch nicht getan. Die Lehrerinnen und Lehrer wollen in hohem Umfang auch eine Begleitung bei der Umsetzung des neuen Lehrplans. Drei Viertel der Befragten wünschen sich eine begleitende Beratung bei der Umsetzung des Lehrplans in Form eines Coachings. Ebenso sind ausgebildete Kolleg/innen in der Funktion als Lehrplanbeauftragte und Ansprechpartner an jeder Schule eine Variante, die von zwei Drittel befürwortet wird. Ein Viertel bzw. ein Drittel meint jedoch auf diese Unterstützung auch verzichten zu können. Ein Grund könnte darin liegen, dass Grundschullehrerinnen ihren persönlich-beruflichen Bereich des Unterrichts nicht so gerne gegenüber Kollegen öffnen. Die bisher üblichen schriftlichen Broschüren und Handreichungen des Staatsinstituts (ISB) werden ebenfalls von zwei Drittel gewünscht. Im Vergleich zu qualifizierter Fortbildung und professionellem Coaching erscheinen sie jedoch etwas weniger hilfreich.

Referendare sind Fortbildungen zum neuen Lehrplan am meisten aufgeschlossen. Sie befürworten sowohl regionale Einführungen in den neuen Lehrplan (93%) wie schulinterne fachbezogenen und fachübergreifende Fortbildungen (94%). Etwas skeptischer aber immer noch mit der höchsten Zustimmung der vier Lehrergruppen befürworten sie Lehrplanbeauftragte an der Schu-

le (75%) und eine professionelle Begleitung (87%). Auch Fachlehrer sprechen sich zu hohen Anteilen für schulinterne Fortbildung (95%) und Lehrplanbeauftragte aus (75%). Offensichtlich ist diesen beiden Lehrergruppen der persönliche Kontakt bei Fortbildungen besonders wichtig. Lehrkräfte äußern sich mehrheitlich zu diesen Unterstützungsmaßnahmen positiv, jedoch mit 10% bis 15% weniger Zustimmung deutlich zurückhaltender. Sie bevorzugen dafür am meisten von allen Broschüren und schriftlich Handreichungen (66%), wobei auch bei den Lehrerinnen und Lehrern die Broschüren neben den Lehrplanbeauftragten die geringste Zustimmung von allen Fortbildungsmöglichkeiten erhalten.

Betrachtet man nur die Kategorie „sehr wichtig“ so zeigt sich, dass die Schulleitungen am skeptischsten urteilen: 45% der Schulleitungen halten Fortbildungen für sehr wichtig, der Anteil sinkt mit Blick auf LIS auf 23% und auf die Broschüren gar auf 19%. Eine gewisse Skepsis über die Wirksamkeit von Fortbildung dürfte bei dieser Personengruppe mit der längsten Schulerfahrung zum Ausdruck kommen.

Die Grundschullehrkräfte äußern sich gegenüber dem angekündigten Lehrplaninformationssystem (LIS) sehr offen. 71% schätzen es als möglicherweise hilfreich ein für ihre tägliche Arbeit mit dem Lehrplan. Fachlehrer versprechen sich am meisten von LIS (76%). Hingegen sind Referendare ihm gegenüber etwas zurückhaltender (67%). Die Befürwortung der Lehrer und Schulleitungen liegt zwischen den beiden Werten. Für knapp 30% ist LIS jedoch weniger bzw. nicht wichtig. 450 Befragte (21%) äußern dezidiert: „Ich brauche kein LIS; ich bereite meinen Unterricht mit meinen eigenen Überlegungen und Materialien vor“. Dies geben jeder vierte Fachlehrer und Schulleiter an sowie jede fünfte Lehrkraft und jeder zehnte Referendar. Diese Personen müssen von Sinn und Nützlichkeit eines solchen netzbasierten Unterstützungssystems erst noch überzeugt werden.

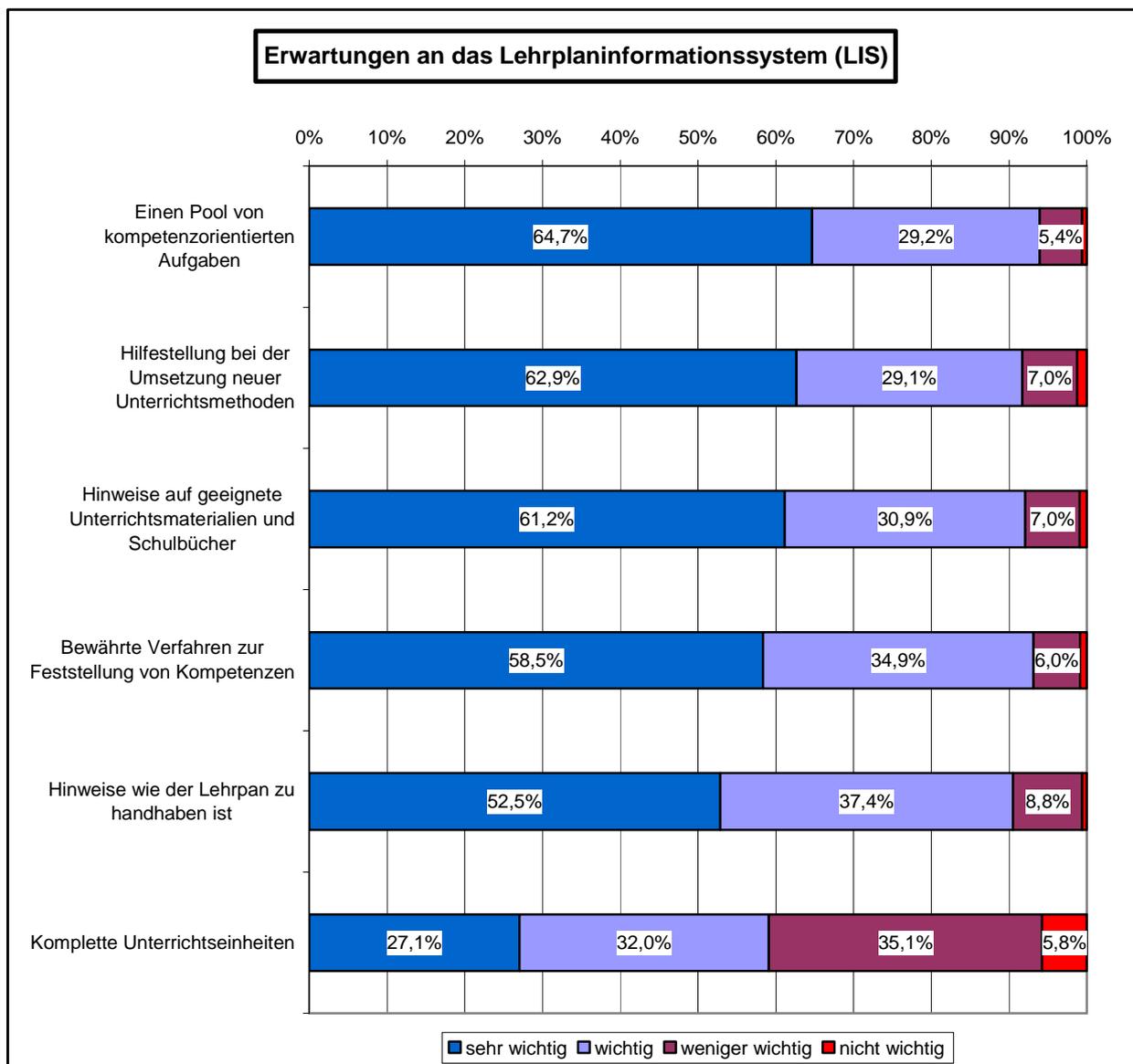
Es wurde gefragt, was die Lehrerinnen und Lehrer von einem digitalen Informationssystem erwarten, das über eine Internetplattform zu erreichen ist (s. Grafik 13). Auch die meisten Befragten, die LIS nicht benötigen, machen dennoch Angaben dazu, welche Informationen sie auf diesem System für wichtig und sinnvoll halten. Weniger als 100 Befragte (4%) geben dazu keine Auskunft.

Fünf der sechs vorgelegten Items zu den möglichen Informationsinhalten einer derartigen Plattform werden von über 90% der Lehrkräfte als „wichtig“ eingestuft, über die Hälfte findet sie sogar „sehr wichtig“. Informationen von höchster Dringlichkeit beziehen sich auf die Bereitstellung von Prüfungsaufgaben, mit denen gesichert Kompetenzen festgestellt werden können und nicht nur Wissen abgefragt werden kann. Auch werden neue, aber bewährte Verfahren zur Feststellung von Kompetenzen von einem Lehrplaninformationssystem erwartet. Aus diesen Antworten kann auf eine Verunsicherung und vermutete Kritik an der bisherigen Prüfungskultur in den Grundschulen geschlossen werden. Lehrkräfte wollen sicher gehen, wirklich Kompetenzen zu feststellen und sie wollen gegen die vielfältige Kritik von verschiedenen Seiten an der Leistungsmessung und Notengebung abgesichert sein.

Bei den meisten Lehrkräften hat sich das Bewusstsein eingestellt, dass ein auf die Mehrung von Kompetenzen zielendes Lernen in der Schule auf den Einsatz auch neuer Unterrichtsmethoden angewiesen ist. Neue Methoden vorzustellen und Hilfestellungen für ihre Anwendung zu geben,

ist den Lehrkräften ein zentrales Bedürfnis. Die konkreten Situationen und vor allem die objektive Bedingungen unter denen der Unterricht stattfindet, müssen dabei berücksichtigt werden, um eine Anwendbarkeit der vorgeschlagenen Unterrichtsmethoden zu gewährleisten. Neue Methoden sind verknüpft mit neuen Lehr- und Lernmaterialien. Hinweise auf geeignete Materialien und taugliche Schulbücher sind deshalb für die Lehrerinnen und Lehrer von besonderer Bedeutung.

Grafik 13



Bei den Lehrpersonen dürfte sich durch Vorinformationen und Vorgespräche die Vermutung verbreitet haben, dass ein kompetenzorientierter Lehrplan einen anderen Aufbau und eine andere Struktur haben wird als der bisherige. Ausführliche Hinweise wie der neue Lehrplan zu verstehen und zu handhaben ist sind deshalb ebenfalls ein wichtiges Anliegen der Nutzer von LIS.

Am relativ wenigsten dringlich ist es den Lehrkräften, dass auf der LIS-Plattform komplette Unterrichtseinheiten bereit gestellt werden. 40% halten dies für weniger bzw. nicht wichtig, aber immerhin 60% versprechen sich dadurch Erleichterungen bei der Vorbereitung von kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten. Bereits bestehende Unterrichtsvorbereitungen, die als geeignet für einen kompetenzorientierten Unterricht eingeschätzt werden, aber auch die Angst vor einer

Deprofessionalisierung des Lehrberufes, wenn fertige Einheiten nur mehr angewendet werden, können Motive sein, weshalb Unterrichtseinheit nicht für alle Lehrkräfte das dringlichste Bedürfnis sind.

Unter den vier Lehrergruppen sind in der gesamten Zustimmung keine signifikanten Differenzen auszumachen mit Ausnahme des Wunsches, dass LIS komplette Unterrichtseinheiten zur Verfügung stellen soll. 71% der Referendare sehen darin eine Hilfe, aber nur 49% der Schulleitungen. Beschränkt man sich auch hier auf die Betrachtung nur der Kategorie „sehr wichtig“, ergibt sich die zu erwartende Differenzierung: Referendare haben die höchsten Erwartungen bzgl. Handhabung des Lehrplans und seiner Umsetzung sowie geeigneter Materialien. Bewährte Verfahren zur Kompetenzfeststellung sollen angeboten werden wie ein möglichst großer Aufgabenpool (58% bis 73%). Schulleitungen liegen bei den einzelnen Items 10% und mehr jeweils unter diesen Werten. Verfahren zur Kompetenzfeststellung und Aufgabenpool werden nur von 47% der Fachlehrer als sehr wichtig eingestuft.

Fazit:

Ein neuer Lehrplan mit einer neuen Lehrplanphilosophie produziert einen hohen Fortbildungsbedarf bei den Nutzern, die den Lehrplan, sein Verständnis und seine Inhalte umsetzen sollen. Über die einmalige Fortbildung zur Lehrpläneinführung hinaus bedarf es vor allem der längerfristigen Begleitung und Unterstützung bei der Umsetzung. Sowohl die persönliche Unterstützung durch ausgebildete Fachkräfte sind gewünscht als auch ein digitales Lehrplaninformationssystem, auf das bei Bedarf zugegriffen werden kann. Informationen zu geeigneten Unterrichtsmethoden und -materialien sind ebenso gefragt wie Verfahren zur Kompetenzfeststellung und entsprechende Aufgabenpools.

8. Notwendige Rahmenbedingungen

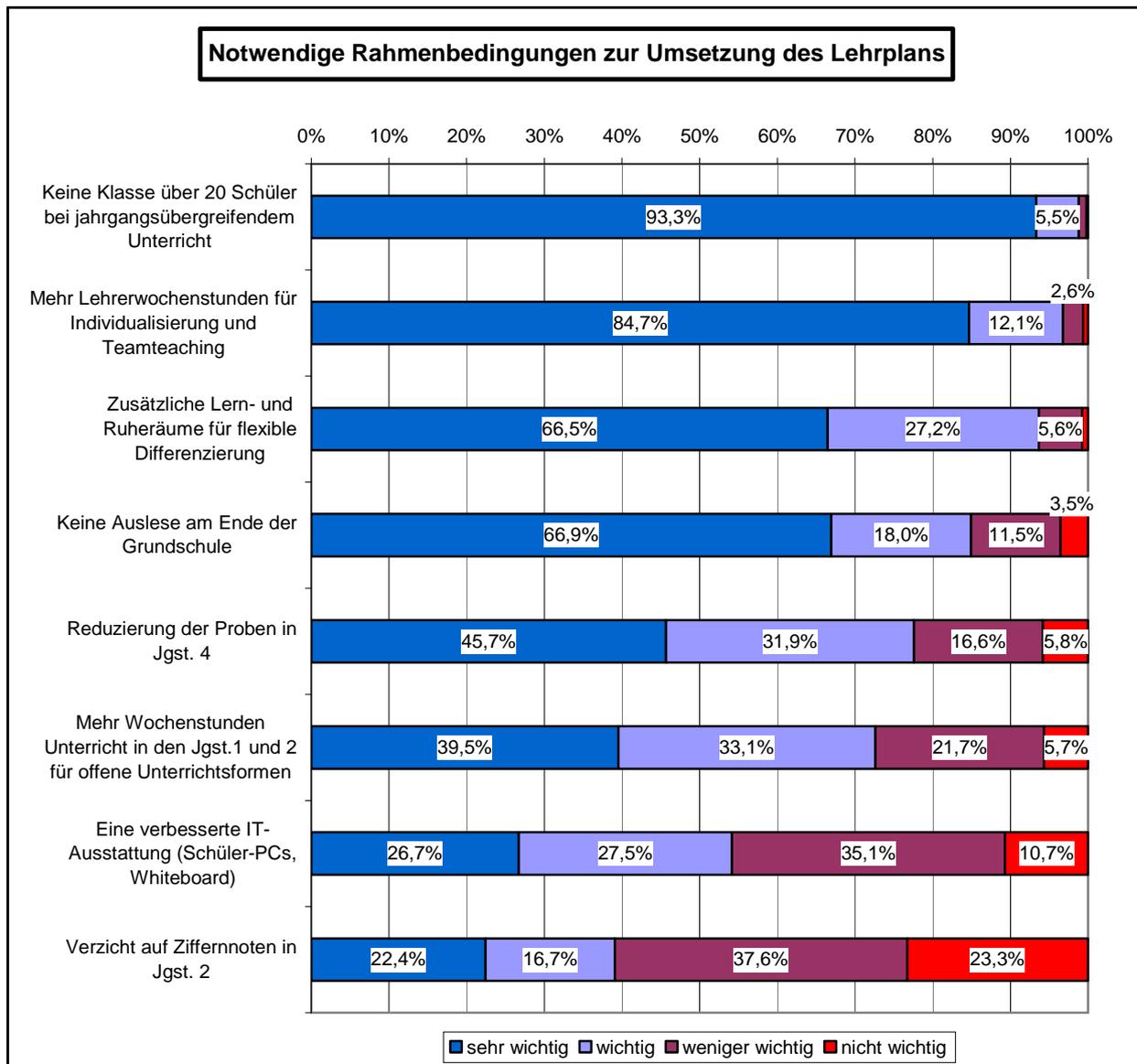
Die Implementation eines neuen Lehrplans braucht förderliche Rahmenbedingungen an den Schulen für eine erfolgreiche Umsetzung. Untaugliche Verhältnisse vor Ort können die noch so gut gemeinten Absichten eines neuen Lehrplans zunichte machen (s. dazu Grafik 14).

In den vergangenen Jahren wurde die Zahl der jahrgangsübergreifenden Klassen an den Grundschulen deutlich ausgeweitet. Im Schuljahr 2011/12 wurden an den staatlichen Grundschulen 871 Klassen jahrgangsübergreifend in Jgst. 1 / 2 bzw. 3 / 4 geführt. Ausschlaggebend dafür sind teils pädagogische Gründe eines gemeinsamen Lernens von Kindern mit unterschiedlichem Kenntnisstand oder auch die Bestandssicherung von kleinen Grundschulen, bei denen die Mindestschülerzahl für eine Jahrgangsklasse nicht mehr erreicht wird. Auch Gründe der Einsparung von Lehrerstunden werden beobachtet: je eine Jahrgangsklasse in Jgst. 1 und 2, die verbleibenden Kinder in einer jahrgangsübergreifenden Klasse, macht zusammen drei Klassen statt je zwei kleinere Jahrgangsklassen.

In jahrgangsübergreifenden Klassen muss ein hohes Maß an innerer Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts praktiziert werden. In den 57 Klassen der „flexiblen Grundschule“, in denen die Schüler die Jgst. 1 und 2 in einem, in zwei oder auch in drei Jahren absolvieren können, ist die Notwendigkeit zu individualisierenden Unterrichtsformen besonders hoch. Die derzeit

geltende Höchstgrenze von 25 Schülern, die häufig erreicht wird, macht die erfolgreiche Durchführung solcher Maßnahmen äußerst schwierig und ist für die Lehrkräfte extrem belastend. Auf diesem Hintergrund ist 93% der Befragten die Einlösung der Forderung einer Höchstgrenze von 20 Schülern in solchen Klassen „sehr wichtig“.

Grafik 14



Auch die Forderung nach mehr Lehrerwochenstunden für die Schulen ist verständlich. Zunehmende Heterogenität der Kenntnisse der Schulanfänger, die Anforderungen Migrantenkinder möglichst früh in Regelklassen aufzunehmen und die Aufgabe der Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfordern ein hohes Maß an Individualisierung des Unterrichts und die Möglichkeit, von einer zweiten Lehrkraft zumindest zeitweise im Unterricht unterstützt zu werden. 85% der Grundschullehrkräfte halten dies für „sehr wichtig“, weitere 12% für „wichtig“.

Innere Differenzierungen haben auch bauliche und räumliche Voraussetzungen. Der beginnende Ausbau des Ganztagsangebotes trägt ein Übriges bei, dass zwei Drittel der Lehrkräfte zusätzliche Räumlichkeiten für selbständiges Lernen und Lesen in Einzel- oder Kleingruppenarbeit,

für Spielen und Ausruhen in Erholungsphasen für sehr wichtig halten. 27% kommen mit der Einschätzung „wichtig“ noch dazu. Diese Forderung wird somit auch von über 90% der Grundschullehrerinnen erhoben und richtet sich in erster Linie an die Sachaufwandsträger der Schulen, aber auch an den Freistaat, der die Kommunen bei diesen notwendigen Investitionen unterstützen muss.

Mit der Frage nach einer erfolgreichen Umsetzung des neuen Lehrplans rückt auch die Auslesefunktion der Grundschule ins Blickfeld. Für 85% der Befragten steht sie im Widerspruch zu der Erwartung, dass mit dem LehrplanPLUS nicht nur Lernziele abgearbeitet und Lerninhalte weitergegeben werden sollen, sondern die Schüler dauerhaft verankerte und für die Lebensbewältigung relevante Kompetenzen erwerben sollen. Ausleseverfahren, in denen vor allem reproduziertes Wissen die dominierende Rolle spielen und nicht die erworbenen Kompetenzen eines Kindes, sind mit den Ansprüchen eines kompetenzorientierten Lehrplans nicht kompatibel. Ein Lehrplan, der die individuelle Vielfalt der Kinder und die Heterogenität der Lerngruppen für fruchtbare Lernprozesse nutzen will, steht im Gegensatz zu dem Bemühen durch Leistungsdifferenzierung möglichst homogene Lerngruppen herzustellen, in denen vermeintlich effektiver gelernt wird. Die große Mehrheit der Grundschullehrkräfte sieht eine Unverträglichkeit der Intentionen des neuen Lehrplans und der Konzeption eines selektiven Schulsystems. Auf der Basis dieser Sichtweise halten mehr als drei Viertel der Befragten konsequent eine Reduzierung der 22 Probearbeiten in den drei für die Auslese relevanten Hauptfächern in Jgst. 4 für wichtig.

In Jgst. 1 werden in der bayerischen Grundschule 23 Wochenstunden unterrichtet in Jgst. 2 sind es 24 Wochenstunden. Insgesamt sind es für die vier Jahrgangsstufen 104 Wochenstunden Unterricht. Die Vorgabe des Kultusministeriums an die Lehrplanmacher lautet, dass diese Zahl nicht überschritten werden darf. Kompetenzförderung in offenen Unterrichtsformen und schüleraktiven Unterrichtsmethoden erfordern mehr Zeit. Die Stundenzahl in den Jgst. 1 und 2 wird deshalb von fast drei Viertel der Lehrpersonen als nicht ausreichend eingeschätzt. Sie halten es für wichtig, dass die Wochenstunden in diesen beiden Jahrgangsstufen ausgeweitet werden.

Eine verbesserte informationstechnische Ausstattung der Unterrichtsräume ist einer knappen Mehrheit der Lehrkräfte willkommen, 46% legen darauf keinen besonderen Wert.

Unsicherheit besteht bei den Befragten wie Kompetenzen und Lernleistungen dokumentiert werden sollen als Ziffernoten oder in ausführlicheren Wortgutachten, in denen Kenntnisse eines Schülers differenzierter beschrieben und Hinweise auf weitere Förderung gegeben werden können. Erst vor kurzem wurden in Bayern die Ziffernoten wieder im Jahreszeugnis der Jgst. 2 verbindlich eingeführt. Die Art der Dokumentation von Kompetenzen als Ziffer oder in Worten ist für die Grundschullehrerinnen und -lehrer nicht ausschlaggebend. 39% halten einen Verzicht auf Ziffernoten am Ende der Jgst. 2 für mindestens wichtig, 38% für weniger wichtig und 23% für nicht wichtig.

Kleine Klassen und mehr Lehrerwochenstunden für Individualisierung des Unterrichts werden von allen Lehrergruppen unisono befürwortet. Kleine Klassen sind im Gruppenvergleich vor allem den Lehrerinnen und Lehrern sehr wichtig (91%), mehr Lehrerwochenstunden vor allem den Schulleitungen (89%). 98% und damit besonders häufig halten die Referendare zusätzliche Lern- und Ruheräume für flexible Differenzierung für wichtig. Besonders Anliegen ist ihnen auch die Reduzierung der Proben in Jgst. 4 (83%). Etwas weniger häufig wird dies von den Fachleh-

ern als wichtig eingeschätzt (68%). Keine Auslese nach der Grundschule liegt insbesondere den Schulleitungen am Herzen (90%), „nur“ 79% der Referendare sehen dies als wichtig an. Mehr Wochenstunden für offene Unterrichtsformen sind für 81% der Schulleitungen wichtig, 70% der Referendare sehen dies ebenso. Bezüglich einer IT-Ausstattung kehren sich die Relationen um: mehr Referendare sehen hier Handlungsbedarf (63%) als Schulleitungen (53%). Fachlehrer und Lehrkräfte liegen bei diesen Aussagen jeweils zwischen den angegebenen Werten.

Fazit:

Die Verringerung der Größe der Lerngruppen und die Möglichkeiten von zusätzlicher Unterstützung im Unterricht sind die wichtigsten und dringlichsten Forderungen, die Grundschullehrkräfte im Zusammenhang mit der Einführung des LehrplanPLUS haben. Die Entlastung der Grundschule von Selektionsaufgaben und die Reduzierung der Vielzahl der Proben im Vorfeld der Ausleseentscheidung sind sehr wichtige Maßnahmen für eine erfolgreiche Umsetzung einer Kompetenzförderung. Vor allem die räumlichen Gegebenheiten müssen im Sinne von mehr Variabilität verbessert werden. Die Zahl der Unterrichtsstunden in der Jgst. 1 und 2 soll zudem aufgestockt werden.

9. Abschließende Bewertungen

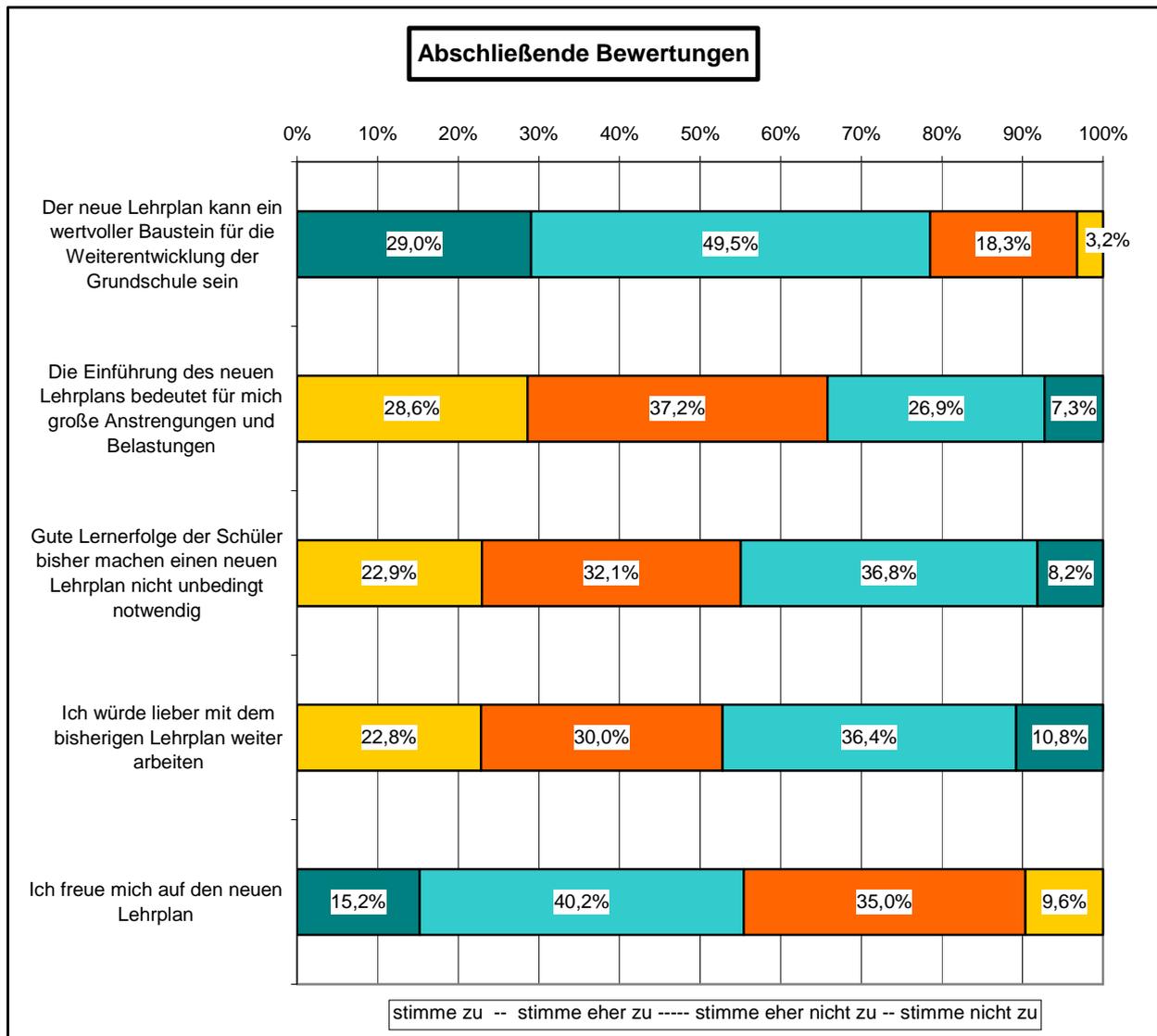
Um die generelle Stimmungslage bei den Lehrkräften bezüglich des neuen Lehrplan zu erkunden, wurden die Grundschullehrerinnen und –lehrer gefragt, welche Einschätzung sie persönlich des neuen Lehrplans haben (s. Grafik 15).

Die große Mehrheit der Grundschullehrkräfte (79%) ist der Auffassung, dass der neue Lehrplan durchaus ein wertvoller Schritt sein kann, um Pädagogik und Didaktik in der Grundschule einen Schritt voranzubringen. Die Kann-Formulierung impliziert auch die Möglichkeit des Scheiterns. Sie hebt ab auf die Bedingungen, die dafür gegeben sein müssen, damit die Absichten Realität werden können: ausreichende Unterstützung bei Einführung und Umsetzung sowie die unerlässlichen Rahmenbedingungen in den Schulen zur Realisierung des LehrplanPLUS.

Dem Lehrplan wird von vielen Entwicklungspotential für die Grundschule zu gesprochen, obwohl zwei Drittel der Befragten klar sehen, dass die Einführung für sie persönlich zusätzliche Anstrengungen, ja Belastungen bedeutet. Sie nehmen diese Zusatzarbeit auf sich, in der Überzeugung oder mindestens mit der Hoffnung durch einen Neuansatz ihren Schülerinnen und Schülern besser gerecht werden zu können. Dies spricht für die Bereitschaft sich auf Neues einzulassen und für ein sehr hohes Engagement der Lehrpersonen an den Grundschulen.

Diese Bereitschaft zu Neuem wird noch unterstrichen durch die Einschätzung von mehr als der Hälfte der Befragten, dass die bisherigen Lernerfolge der Grundschüler einen neuen Lehrplan gar nicht unbedingt nötig machen würden. Steigende Übertrittsquoten gutes Abschneiden in nationalen und internationalen Vergleichsuntersuchungen (VERA, IGLU, TIMMS) stützen die Haltung, dass keine dringende Notwendigkeit für Neues bestünde. Die Lehrkräfte sind aber dennoch mehrheitlich für die Erprobung eines neuen Lehrplans generell aufgeschlossen.

Grafik 15



Bei einem persönlichen Zuschnitt der Frage nach der Gesamteinschätzung der zukünftigen Arbeit mit einem neuen Lehrplan, zeigt sich eine deutlich Ambivalenz in der Lehrerschaft: Gut die Hälfte (53%) würde lieber mit dem bisherigen Lehrplan weiter arbeiten; 23% stimmen dem sogar in vollem Umfang zu. 11% lehnen diese Alternative dezidiert ab und wünschen sich was Neues. Etwas mehr als die Hälfte (55%) freut sich jedoch mehr oder weniger auf den neuen Lehrplan, 10% negieren diese Aussage. Für sie dürften Mühen und Belastungen im Vordergrund stehen, möglicherweise begleitet von geringen Hoffnungen auf besseren Erfolg bei den Schülern.

Fachlehrkräfte haben die stärkste Bindung an den bisherigen Lehrplan. Sie sehen keinen Bedarf eines neuen Lehrplans aufgrund der guten Ergebnisse, die mit dem geltenden Plan erzielt werden konnten (67%) und würden deshalb lieber mit diesem Plan weiterarbeiten (57%). Diese beiden Meinungen werden nur von 37% der Referendare vertreten, von Lehrkräften je zu 55%. Auch 55% der Schulleitungen betonen die bisherigen Erfolge und 45% würden deshalb lieber beim alten Lehrplan bleiben.

Am aufgeschlossensten gegenüber dem neuen Lehrplan sind die Referendare. 93% sehen in ihm einen Baustein zur Weiterentwicklung der Grundschule und 75% freuen sich auf ihn. Skep-

sis und Zurückhaltung hingegen sind bei den Lehrkräften am größten. Immerhin 77% sehen noch die Möglichkeit, dass mit einem neuen Lehrplan die Grundschule weiter gebracht werden kann (79% der Schulleitungen), aber nur 52% freuen sich zukünftig mit einem kompetenzorientierten Lehrplan zu arbeiten (60% Schulleitungen). Diese unterschiedlichen Urteile werden von den Befragten gefällt auf dem Hintergrund, dass für rund zwei Drittel der Befragten in allen vier Gruppen die Einführung eines neuen Lehrplans mit großen Anstrengungen und Belastungen verbunden ist.

209 Lehrkräfte (8%) würden lieber mit dem alten Lehrplan weiter arbeiten, können sich aber auch auf den neuen Lehrplan mehr oder weniger freuen. Auffallend ist auch, dass bei der Aussage „lieber weiter mit dem bisherigen Lehrplan“ nur ein Drittel und bei der Aussage „ich freue mich auf den neuen Lehrplan“ nur ein Viertel der Befragten die sicheren Antworten „stimme zu“ bzw. „stimme nicht zu“ nutzen. Die große Mehrheit befindet sich in den Bereichen des „eher zu“ oder „eher nicht zu“. Sie haben somit noch keine ausgeprägte und abschließende Meinung. Den meisten Lehrkräften ist bisher allerdings der LehrplanPLUS nur in groben Zügen meist nur vom Hören-Sagen und nicht im Detail bekannt. Es besteht noch ein großer Informationsbedarf. Welche konkreten Auswirkungen der Lehrplan auf die Arbeit der Lehrkräfte haben wird, bleibt bisher verschlossen.

10. Rücklauf und Stichprobe

Rücklauf:

Es wurden per Mail 12.526 Grundschullehrkräfte angeschrieben und gebeten den Fragebogen auf der Homepage des BLLV zu bearbeiten. Es liegen 2.437 auswertbare Antworten vor. Die Rücklaufquote beträgt somit 19,5%.

Stichprobe:

Geschlecht

| | | |
|----------|-------|--------|
| weiblich | 2.141 | 87,9% |
| männlich | 209 | 8,6% |
| k.A. | 87 | 3,6% |
| Summe | 2.437 | 100,0% |

Beschäftigungsart

| | | |
|----------|-------|--------|
| Vollzeit | 1.187 | 48,7% |
| Teilzeit | 1.003 | 41,2% |
| k.A. | 247 | 10,1% |
| Summe | 2.437 | 100,0% |

Derzeitige Funktion

| | | |
|--------------------------|-------|--------|
| LA/In bzw. Referendar/in | 102 | 4,2% |
| Lehrer/in | 1.662 | 68,2% |
| Fachlehrer/in | 144 | 5,9% |
| Förderlehrer/in | 24 | 1,0% |
| Schulleitung | 317 | 13,0% |
| Andere | 72 | 3,0% |
| k.A. | 116 | 4,8% |
| Summe | 2.437 | 100,0% |

Dienstalter

| | | |
|------------|-------|--------|
| < 5 J. | 448 | 18,4% |
| 5 - 10 J. | 413 | 16,9% |
| 11 - 15 J. | 403 | 16,5% |
| 16 - 20 J. | 264 | 10,8% |
| 21 - 25 J. | 189 | 7,8% |
| 26 - 30 J. | 240 | 9,8% |
| 31 - 35 J. | 166 | 6,8% |
| > 35 J. | 205 | 8,4% |
| k.A. | 109 | 4,5% |
| Summe | 2.437 | 100,0% |

Schulgröße

| | | |
|---------------|-------|--------|
| kleiner 6 Kl. | 329 | 13,5% |
| 6 - 10 Kl. | 714 | 29,3% |
| 11 - 15 Kl. | 726 | 29,8% |
| 16 - 20 Kl. | 396 | 16,2% |
| 21 - 25 Kl. | 88 | 3,6% |
| 26 - 30 Kl. | 31 | 1,3% |
| größer 30 Kl. | 17 | 0,7% |
| k.A. | 136 | 5,6% |
| Summe | 2.437 | 100,0% |

Größe des Schulorts

| | | |
|--------------|-------|--------|
| < 2.000 E. | 269 | 11,0% |
| 2T. - 5T. | 582 | 23,9% |
| 5T. - 10T. | 353 | 14,5% |
| 10T. - 20T. | 339 | 13,9% |
| 20T. - 50T. | 240 | 9,8% |
| 50T. - 100T. | 95 | 3,9% |
| > 100T. | 371 | 15,2% |
| k. A. | 188 | 7,7% |
| Summe | 2.437 | 100,0% |

BLLV-Mitglied

| | | |
|----------------|-------|--------|
| Mitglied | 2.317 | 95,1% |
| Nicht-Mitglied | 32 | 1,3% |
| k.A. | 88 | 3,6% |
| Summe | 2.437 | 100,0% |