

**Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung**

24

Studien und Berichte

Hartmut J. Zeiher

**Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung
in der 7. Klasse des Gymnasiums
in der BRD (Teil II)
Deutschunterricht**

Berlin 1972

**Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung**

Hellmut Becker
Friedrich Edding
Dietrich Goldschmidt
Saul B. Robinsohn

Studien und Berichte

In dieser Reihe veröffentlicht das Institut abgeschlossene Forschungsberichte, die vorwiegend eine spezielle Thematik behandeln. Sie erscheinen nicht in Buchform, um eine raschere Veröffentlichung zu gewährleisten.

Bestellungen werden erbeten an die Verwaltung des Instituts, 1 Berlin 31, Blissestraße 2, bei gleichzeitiger Überweisung von 10,- DM auf das Konto 091000588 der Sparkasse der Stadt Berlin West.

Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit der Zustimmung des Instituts gestattet.

Vorwort

Durch verschiedene Umstände hat sich das Erscheinen dieses Bandes erheblich verzögert. Die gebotene Information bezieht sich auf den Deutschunterricht, wie er im Schuljahr 1964/65 stattfand.

Man muß sich daher fragen, ob die Publikation der hier vorgelegten Ergebnisse auch heute noch von Nutzen sein kann, zumal in den jüngsten Jahren so viel von Reformen und Innovation die Rede war. Es gibt Anhaltspunkte, die darauf hindeuten, daß sich Haltung und Einstellung der Schüler zur Schule in dieser Zeitspanne geändert haben. Aber hat sich der Deutschunterricht auf der Unterstufe hinsichtlich des Stoffangebotes in den letzten Jahren wesentlich geändert?

In den Ergebnissen dieser Arbeit gibt es Hinweise, die dagegen sprechen. Obwohl die zur Zeit der Untersuchung in den Bundesländern gültigen Lehrpläne sich sowohl im Inhalt als auch in der Genauigkeit der Vorgabe sehr unterschieden und obwohl sich der Stand der Grammatikarbeit zu Beginn des 7. Schuljahres in den einzelnen Ländern beträchtlich unterschied, zeigte sich am Ende des 7. Schuljahres eine erstaunliche Übereinstimmung in dem zu diesem Zeitpunkt abgehandelten grammatischen Stoff. Eine solche informelle Konvergenz des Verhaltens dürfte relativ resistent gegenüber äußeren Einflüssen sein. Sie kann auch nicht auf die verwendeten Bücher zurückgeführt werden. Denn einerseits waren die zur Verfügung stehenden Bücher in den einzelnen Ländern mit unterschiedlicher Häufigkeit verbreitet, andererseits gaben nur zwanzig Prozent der Lehrer an, dem Sprachbuch relativ eng und in allen Teilen gefolgt zu sein.

Diese Argumente stehen in Beziehung zu der Frage: Was wird im Deutschunterricht der 7. Klasse heute unterrichtet? Dies ist jedoch weder die einzige noch die fruchtbarste Fragestellung, unter der man die vorliegende Arbeit betrachten kann. Eine der möglichen weitergehenden Fragen wäre die, ob man für die Zukunft den Deutschunterricht in den 7. Klassen so haben will, wie er sich in den Ergebnissen dieser Arbeit spiegelt. Je mehr sich Lehrer und andere am Deutschunterricht und seiner Didaktik interessierte Personen durch diese Arbeit anregen lassen, über eine für die Zukunft wünschenswerte Gestalt des Deutschunterrichts nachzudenken, desto mehr hat sich die Herstellung dieses Berichtes gelohnt. Eine Möglichkeit zu solchen Anregungen liegt darin begründet, daß die Darstellung sich auf den gesamten Deutschunterricht für eine Klassenstufe mehr oder minder vollständig bezieht und so der Segmentierung des Denkens in Aufsatz, Grammatik, Sprachkunde usw. entgegenwirken kann. Wer an einem dieser Teile arbeitet, sollte nie vergessen oder unberücksichtigt lassen, womit die Schüler insgesamt in diesem Schuljahr in dem Fach konfrontiert werden.

Einige Mängel des Berichts darf der Leser darauf zurückführen, daß er weder von einem Deutschdidaktiker noch von einem Philologen oder Germanisten, sondern von einem Psychologen geschrieben wurde. Dies und auch die Tatsache, daß das ursprüngliche Anliegen für die Untersuchung kein didaktisches, sondern – wie aus der folgenden Einleitung hervorgehen wird – ein forschungstechnisches in einem anderen Zusammenhang war, ist auch der Grund dafür, daß bei der Darstellung der Ergebnisse auf Werturteile weitgehend verzichtet wurde. Solche Urteile kann sich der fachkundige Leser selbst bilden.

Allen Lehrern, die bei der Herstellung des Fragebogens mit Rat geholfen haben, vor allem aber den vielen Lehrern, die sich der nicht unbeträchtlichen Mühe unterzogen haben, den Fragebogen zu beantworten, sei auch an dieser Stelle noch einmal herzlich gedankt. Gedankt sei auch Birgit Sandri und Martin Zemke für vielfältige technische Hilfen bei der Auswertung der Ergebnisse und der Herstellung des Manuskripts.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1	Anlaß der Untersuchung und Abgrenzung der Fragestellung	3
1.2	Ziel der Untersuchung	6
1.3	Konstruktion des Fragebogens	8
1.4	Durchführung der Befragung	9
1.5	Analyse der Antworten	12
2.	Die Behandlung der einzelnen Unterrichtsstoffe	13
2.0	Zur Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	15
2.1	Rechtschreibung	24
2.1.1	Übung der Rechtschreibung	24
2.1.2	Sicherheit in der Rechtschreibung am Ende des Schuljahres	27
2.2	Zeichensetzung	29
2.3	Sprachkunde	32
2.3.1	Die Themen der Sprachkunde und ihre Behandlung	32
2.3.2	Wortfeldübungen	34
2.4	Wortlehre	35
2.4.1	Das Verb	36
2.4.1.1	Arten des Verbs	36
2.4.1.2	Die Konjugation des Verbs	38
2.4.1.3	Nominalformen des Verbs	40
2.4.1.4	Die Modi des Verbs	41
2.4.2	Das Substantiv	43
2.4.3	Adjektiv und Adverb	45
2.4.4	Die Präpositionen	46
2.4.5	Die Pronomina	48
2.4.6	Die Konjunktionen	50
2.4.7	Wortlehre: Überblick und Vergleich	51
2.4.7.1	Stand zu Beginn des Schuljahres	51
2.4.7.2	Behandlung der Wortlehre während des Schuljahres	53
2.4.7.3	Stand am Ende des Schuljahres	54
2.5	Satzlehre	57
2.5.1	Der einfache Satz und Bauelemente zu seiner Erweiterung	57
2.5.1.1	Der Satz	57
2.5.1.2	Satzergänzungen	58
2.5.1.3	Attribute	60
2.5.1.4	Sonstige Bauelemente	62
2.5.2	Satzverbindungen	64
2.5.3	Nebensätze	65
2.5.4	Gebrauch der Zeiten und Modi	67
2.5.5	Satzbaupläne	69
2.5.6	Satzlehre: Überblick und Vergleich	71
2.5.6.1	Stand zu Beginn des Schuljahres	71
2.5.6.2	Behandlung der Satzlehre während des Schuljahres	72
2.5.6.3	Stand am Ende des Schuljahres	73
2.6	Sprachlehre insgesamt	75

2.6.1	Vergleich zwischen Wort- und Satzlehre	75
2.6.1.1	Stand zu Beginn des Schuljahres	75
2.6.1.2	Behandlung der Sprachlehre während des Schuljahres	75
2.6.1.3	Stand am Ende des Schuljahres	76
2.6.2	Zur zeitlichen Disposition des Sprachlehreunterrichts	77
2.6.2.1	Verteilung über das Schuljahr	77
2.6.2.2	Dauer pro Unterrichtsstunde	79
2.6.3	Benutzung von Skizzen und grafischen Darstellungen	80
2.6.4	Vergleiche mit der Fremdsprache	81
2.6.5	Zur grammatikalischen Terminologie	82
2.7	Übungen zum Sprachverständnis	84
2.8	Aufsatz	87
2.8.1	Häufigkeit der Behandlung der einzelnen Aufsatzformen	87
2.8.2	Aufsätze als Übungs-, Haus- und Klassenarbeiten	88
2.8.3	Stilübungen	91
2.9	Übungen in freiem Sprechen	93
2.10	Freies Unterrichtsgespräch	96
2.11	Übungen im Sprechen, Lesen und Vortragen	99
2.11.1	Sprechtechnik	99
2.11.2	Sinngemäßes Sprechen	99
2.11.3	Lautes Lesen	100
2.11.4	Chorsprechen	102
2.11.5	Auswendiglernen von Gedichten	102
2.11.6	Auswendiglernen von Prosa	106
2.11.7	Darstellendes Spiel	106
2.12	Haus-, Übungs- und Klassenarbeiten	108
2.12.1	Hausarbeiten	108
2.12.2	Übungsarbeiten	109
2.12.3	Klassenarbeiten	110
2.13	Benutzung von Büchern und anderen Hilfsmitteln	112
2.13.1	Das Lesebuch	112
2.13.1.1	Die Verbreitung der Lesebücher über die Länder	112
2.13.1.2	Häufigkeit der Lesebuchbenutzung	112
2.13.1.3	Menge der gelesenen oder behandelten Prosastücke und Gedichte aus dem Lesebuch	114
2.13.1.4	Kritik der Lehrer am Lesebuch	116
2.13.1.5	Die Funktion des Lesebuchs im Unterricht	117
2.13.2	Das Sprachbuch	120
2.13.2.1	Die Verbreitung der Sprachbücher über die Länder	120
2.13.2.2	Zur Verwendung des Sprachbuchs	121
2.13.2.3	Kritik der Lehrer am Sprachbuch	122
2.13.2.4	Benutzung der Illustrationen aus Sprach- und Lesebuch	123
2.13.3	Lektüre von Ganzschriften	124
2.13.4	Benutzung anderer Bücher	125
2.13.5	Benutzung von anderen Hilfsmitteln	128
2.14	Zeitaufwand für verschiedene Unterrichtsbereiche	130
2.14.1	Globalschätzungen der Lehrer	130
2.14.2	Vergleich mit den errechneten Schätzungen	131
2.15	Unterschiede in der Behandlung der Unterrichtsstoffe	134
2.15.1	Unterschiede zwischen den Bundesländern	134
2.15.2	Unterschiede zwischen Schulorten	136
2.15.3	Unterschiede zwischen Lehrern mit verschiedenem Dienstalter	137
2.15.4	Unterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen	139

3.	Über Zusammenhänge in der Verwendung von Unterrichtsstoffen oder Übungsformen	141
3.1	Einleitung	143
3.2	Die spezifische Bedeutung von Faktoren in dieser Arbeit	145
3.3	Die einzelnen Faktoren	147
3.3.1	Faktor I: Übung der Rechtschreibung	147
3.3.2	Faktor II: Sicherheit in der Rechtschreibung am Ende des Schuljahres	148
3.3.3	Faktor III: Sicherheit in der Zeichensetzung am Ende des Schuljahres	150
3.3.4	Faktor IV: Sprachkunde	151
3.3.5	Faktor V: Pronomina und Präpositionen	152
3.3.6	Faktor VI: Einfachere Satzlehre (Ergänzungen und Attribute)	153
3.3.7	Faktor VII: Schwierigere Satzlehre (Nebensätze und Satzgefüge)	154
3.3.8	Faktor VIII: Gebrauch der Zeiten und Modi	155
3.3.9	Faktor IX: Schriftliche Aufsatzübungen	155
3.3.10	Faktor X: Sprechkultur und Sprachverständnis	156
3.3.11	Faktor XI: Übungen in freiem Sprechen	157
3.3.12	Faktor XII: Freies Unterrichtsgespräch	159
3.3.13	Faktor XIII: Übungsarbeiten	160
3.3.14	Faktor XIV: Klassenarbeiten	161
3.3.15	Faktor XV: Ausmaß der Lesebuchbenutzung	161
3.3.16	Faktor XVI: Funktion des Lesebuchs	163
3.4	Stoffsyndrome und globale Unterrichtsziele Eine Faktorenanalyse der Faktoren	166
4.	Anhang	171
4.1	Anhang zu Teil 2	173
4.1.1	Einleitung	173
4.1.2	Tabellenteil	175
4.2	Anhang zu Teil 3: Technisch-methodische Probleme bei der Faktorenanalyse	254
5.	Literaturverzeichnis	259

Tabellenverzeichnis

Tabelle	1	Anzahl der Schulen in der Population und in der Stichprobe nach Bundesländern	9
Tabelle	2	Anteil der Fragebogen, die den Lehrer erreicht oder nicht erreicht haben, nach Bundesländern	10
Tabelle	3	Anteil der von den Lehrern beantworteten und nicht beantworteten Fragebogen, nach Bundesländern	11
Tabelle	4	Abkürzungen der Ländernamen und Basis der Prozentuierung für jedes Land	22
Tabelle	5	Einteilung der Dienstaltersgruppen und Basis der Prozentuierung für die vier Gruppen	23
Tabelle	6	Einteilung in Ortskategorien und Basis der Prozentuierung für die vier Kategorien	23
Tabelle	7	Die Behandlung der Rechtschreibprobleme – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	25
Tabelle	8	Rechtschreibung: Durchschnitte der Behandlungsarten für Lehrer und Lehrerinnen	25
Tabelle	9	Rechtschreibung: Durchschnitte der Behandlungsarten für die Dienstaltersgruppen	26
Tabelle	10	Rechtschreibung: Durchschnitte der Behandlungsarten für die Ortskategorien	26
Tabelle	11	Sicherheit am Ende des Schuljahres bei verschiedenen Rechtschreibproblemen – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	27
Tabelle	12	Rechtschreibung: Antwortkategorie „noch unsicher“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	28
Tabelle	13	Rechtschreibung: Antwortkategorie „nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher“ – Durchschnitte für die Ortskategorien	28
Tabelle	14	Stand der Behandlung der Zeichensetzung am Ende der 7. Klasse – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	29
Tabelle	15	Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen am Ende des Schuljahres – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	29
Tabelle	16	Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen am Ende des 7. Schuljahres – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	30
Tabelle	17	Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen am Ende des 7. Schuljahres – Durchschnitte für die Dienstaltersgruppen	31
Tabelle	18	Sprachkunde: Behandlung der einzelnen Themen – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	32
Tabelle	19	Behandlung der Sprachkunde – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	33
Tabelle	20	Anzahl der Wortfeldübungen pro Klasse und Schuljahr – Durchschnitte für die Bundesländer	34
Tabelle	21	Arten des Verbs: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	36
Tabelle	22	Arten des Verbs: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	36
Tabelle	23	Arten des Verbs: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“	37
Tabelle	24	Arten des Verbs: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Land“ und „Behandlungsart“	37

Tabelle 25	Konjugation des Verbs: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	38
Tabelle 26	Konjugation des Verbs: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	38
Tabelle 27	Konjugation des Verbs: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“	39
Tabelle 28	Konjugation des Verbs: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Land“ und „Behandlungsart“	39
Tabelle 29	Nominalformen des Verbs: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	40
Tabelle 30	Nominalformen des Verbs: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	40
Tabelle 31	Nominalformen des Verbs: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“	41
Tabelle 32	Nominalformen des Verbs: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Land“ und „Behandlungsart“	41
Tabelle 33	Modi des Verbs: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	41
Tabelle 34	Modi des Verbs: Durchschnitte für Komponenten, Länder und Behandlungsarten in Prozent der Klassen	42
Tabelle 35	Substantiv: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	43
Tabelle 36	Konkreta – Abstrakta und persönliche und unpersönliche Verben – Bundesdurchschnitte für drei Antwortkategorien in Prozent der Klassen	43
Tabelle 37	Substantiv: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“	44
Tabelle 38	Substantiv: Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	44
Tabelle 39	Adjektiv und Adverb: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	45
Tabelle 40	Adjektiv und Adverb: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	45
Tabelle 41	Adjektiv und Adverb: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“	46
Tabelle 42	Adjektiv und Adverb: Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	46
Tabelle 43	Präpositionen: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	46
Tabelle 44	Präpositionen: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	47
Tabelle 45	Präpositionen: Durchschnitte für Komponenten, Länder und Behandlungsarten in Prozent der Klassen	47
Tabelle 46	Pronomina: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	48
Tabelle 47	Pronomina: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	49
Tabelle 48	Pronomina: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“	49
Tabelle 49	Pronomina: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Land“ und „Behandlungsart“	50

Tabelle 50	Konjunktionen: Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen für alle Antwortkategorien	50
Tabelle 51	Wortlehre: Vergleich der Gruppen – Bundesdurchschnitte der Antwortkategorie „vorausgesetzt“ in Prozent der Klassen	51
Tabelle 52	Wortlehre: Vergleich der Länder – Durchschnitte der Antworten „vorausgesetzt“ in Prozent der Klassen	52
Tabelle 53	Wortlehre: Vergleich der Gruppen – einfache Durchschnitte für Gruppen und Behandlungsarten in Prozent der Klassen	53
Tabelle 54	Wortlehre: Vergleich der Länder – Durchschnitte in Prozent der Klassen	54
Tabelle 55	Wortlehre: Vergleich der Gruppen am Ende des Schuljahres – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	54
Tabelle 56	Wortlehre: Vergleich der Antwortkategorien „später behandelt“ und „keine Angabe“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	55
Tabelle 57	Wortlehre: Vergleich der Länder am Ende des Schuljahres – Durchschnitte in Prozent der Klassen	56
Tabelle 58	Der Satz: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	57
Tabelle 59	Der Satz: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	57
Tabelle 60	Der Satz: Durchschnitte für Komponenten, Länder und Behandlungsarten in Prozent der Klassen	58
Tabelle 61	Satzergänzungen: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	59
Tabelle 62	Satzergänzungen: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	59
Tabelle 63	Satzergänzungen: Durchschnitte für die Komponenten in Prozent der Klassen	60
Tabelle 64	Satzergänzungen: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Land“ und „Behandlungsart“	60
Tabelle 65	Attribute: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	61
Tabelle 66	Attribute: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	61
Tabelle 67	Attribute: Durchschnitte für die Komponenten in Prozent der Klassen	61
Tabelle 68	Attribute: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Land“ und „Behandlungsart“	62
Tabelle 69	Sonstige Bauelemente: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	63
Tabelle 70	Sonstige Bauelemente: Durchschnitte getrennt nach Komponenten und Behandlungsarten in Prozent der Klassen	63
Tabelle 71	Satzverbindungen: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	64
Tabelle 72	Satzverbindungen: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	64
Tabelle 73	Satzverbindungen: einfache Durchschnitte für Komponenten und Behandlungsarten in Prozent der Klassen	65

Tabelle 74	Nebensätze: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	66
Tabelle 75	Nebensätze: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	66
Tabelle 76	Nebensätze: einfache Durchschnitte für Länder und Behandlungsarten in Prozent der Klassen	67
Tabelle 77	Gebrauch der Zeiten und Modi: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	67
Tabelle 78	Gebrauch der Zeiten und Modi: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	68
Tabelle 79	Gebrauch der Zeiten und Modi: einfache Durchschnitte für Komponenten und Behandlungsarten in Prozent der Klassen	68
Tabelle 80	Gebrauch der Zeiten und Modi: einfache Durchschnitte für Länder und Behandlungsarten in Prozent der Klassen	69
Tabelle 81	Satzbaupläne: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	69
Tabelle 82	Satzbaupläne: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	70
Tabelle 83	Satzbaupläne: einfache Durchschnitte für Länder und Behandlungsarten in Prozent der Klassen	70
Tabelle 84	Satzlehre: Vergleich der Gruppen – Bundesdurchschnitte der Antwortkategorie „vorausgesetzt“ in Prozent der Klassen	71
Tabelle 85	Satzlehre: Vergleich der Länder – Durchschnitte der Antworten „vorausgesetzt“ in Prozent der Klassen und Anzahl der Wochenstunden Deutschunterricht im 6. Schuljahr	71
Tabelle 86	Satzlehre: Vergleich der Gruppen – einfache Durchschnitte für Gruppen und Behandlungsarten in Prozent der Klassen	72
Tabelle 87	Satzlehre: Vergleich der Länder – einfache Durchschnitte für Länder und Behandlungsarten in Prozent der Klassen	73
Tabelle 88	Satzlehre: Vergleich der Gruppen am Ende des Schuljahres – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	73
Tabelle 89	Satzlehre: Vergleich der Länder am Ende des Schuljahres – Durchschnitte in Prozent der Klassen	74
Tabelle 90	Sprachlehre: Vergleich der Länder zu Beginn des Schuljahres – Durchschnitte in Prozent	75
Tabelle 91	Sprachlehre: einfache Durchschnitte für Teilbereiche und Behandlungsarten in Prozent	76
Tabelle 92	Sprachlehre: einfache Durchschnitte für Länder und Behandlungsarten in Prozent	76
Tabelle 93	Sprachlehre: Vergleich der Länder am Ende des Schuljahres – Durchschnitte in Prozent	77
Tabelle 94	Zeitliche Disposition der Sprachlehre – Länderdurchschnitte in Prozent der Lehrer	78
Tabelle 95	Zeitliche Disposition der Sprachlehre – Durchschnitte nach Geschlecht und Alter der Lehrer in Prozent	78
Tabelle 96	Sprachlehre: Dauer pro Unterrichtsstunde – Durchschnitte für die vier Altersgruppen in Prozent	79
Tabelle 97	Sprachlehre: lang- und kurzfristige zeitliche Dispositionen – Durchschnitte in Prozent der Lehrer	80

Tabelle 98	Benutzung von Skizzen und grafischen Darstellungen – Länderdurchschnitte in Prozent der Lehrer	80
Tabelle 99	Benutzung von Skizzen und grafischen Darstellungen – Durchschnitte für die vier Ortskategorien in Prozent der Lehrer	81
Tabelle 100	Vergleiche mit der Fremdsprache – Durchschnitte für Lehrer und Lehrerinnen in Prozent	82
Tabelle 101	Bekanntheit der lateinischen grammatikalischen Termini zu Beginn und Ende des 7. Schuljahres in Prozent der Termini	82
Tabelle 102	Häufigkeit von Übungen zum Sprachverständnis – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	84
Tabelle 103	Übungen zum Sprachverständnis: Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	85
Tabelle 104	Dauer der Übungen: Durchschnitte für die vier Dienstaltersgruppen in Prozent der Lehrer	86
Tabelle 105	Behandlung der Aufsatzformen – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	87
Tabelle 106	Aufsatz: Durchschnitte für Dienstaltersgruppen und Behandlungsarten in Prozent der Klassen	88
Tabelle 107	Bundesdurchschnitte für Arbeitsformen bei Aufsätzen in Prozent der Klassen	89
Tabelle 108	Aufsatz: Länderdurchschnitte für Haus-, Übungs- und Klassenarbeiten in Prozent der Klassen	90
Tabelle 109	Aufsatz: Länderdurchschnitte für die einzelnen Aufsatzformen in Prozent der Klassen	90
Tabelle 110	Aufsatz: Durchschnitte für Dienstaltersgruppen und Arbeitsformen in Prozent der Lehrer	91
Tabelle 111	Stilübungen: Häufigkeit und Übungsform – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	92
Tabelle 112	Stilübungen: Anteil der Lehrer, die Übungen an von Schülern gebildeten Sätzen machen ließen – Länderdurchschnitte	92
Tabelle 113	Übungen in freiem Sprechen – Bundesdurchschnitte für die dreizehn Übungsformen	93
Tabelle 114	Übungen in freiem Sprechen – Länderdurchschnitte	94
Tabelle 115	Übungen in freiem Sprechen – Durchschnitte für die Dienstaltersgruppen	95
Tabelle 116	Übungen in freiem Sprechen – Durchschnitte für die vier Ortskategorien	95
Tabelle 117	Freies Unterrichtsgespräch – Bundesdurchschnitte für die Themenbereiche in Prozent der Klassen	96
Tabelle 118	Freies Unterrichtsgespräch – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	97
Tabelle 119	Freies Unterrichtsgespräch – Durchschnitte für Lehrer und Lehrerinnen	97
Tabelle 120	Freies Unterrichtsgespräch – durchschnittliche Häufigkeit für die Dienstaltersgruppen in Prozent	98
Tabelle 121	Sprechtechnik – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	99
Tabelle 122	Sinngemäßes Sprechen – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	99
Tabelle 123	Sinngemäßes Sprechen: Anteil „regelmäßig geübt“ – Länderdurchschnitte in Prozent	100
Tabelle 124	Sinngemäßes Sprechen: Anteil „regelmäßig geübt“ – Durchschnitte für Lehrer und Lehrerinnen	100
Tabelle 125	Lautes Lesen – Durchschnitte für die Länder	101

Tabelle 126	Anzahl auswendig gelernter Gedichte in den Ländern	103
Tabelle 127	Anzahl auswendig gelernter Gedichte – Durchschnitte für die Dienstaltersgruppen	103
Tabelle 128	Anzahl auswendig gelernter Gedichte – Durchschnitte für die Ortskategorien	103
Tabelle 129	Gedichte: die zehn am häufigsten genannten Autoren	104
Tabelle 130	Die zehn am häufigsten genannten Gedichte	105
Tabelle 131	Art der Gedichte, die auswendig gelernt wurden	105
Tabelle 132	Auswendiglernen von Prosa – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	106
Tabelle 133	Auswendiglernen von Prosa – Durchschnitte für die vier Ortskategorien in Prozent der Klassen	106
Tabelle 134	Pantomime – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	107
Tabelle 135	Pantomime – Durchschnitte für die vier Dienstaltersgruppen in Prozent der Klassen	107
Tabelle 136	Schriftliche Hausarbeiten – Bundes- und Länderdurchschnitte	108
Tabelle 137	Übungsarbeiten – Bundesdurchschnitte	109
Tabelle 138	Übungsarbeiten – Länderdurchschnitte	110
Tabelle 139	Klassenarbeiten – Bundes- und Länderdurchschnitte	111
Tabelle 140	Lesebuch – Häufigkeit der Verbreitung über die Länder in Prozent der Klassen	112
Tabelle 141	Häufigkeit der Lesebuchbenutzung – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	113
Tabelle 142	Regelmäßige Lesebuchbenutzung – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	113
Tabelle 143	Häufigkeit der Benutzung für die vier verbreitetsten Lesebücher	114
Tabelle 144	Menge der gelesenen oder behandelten Prosastücke und Gedichte – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen	114
Tabelle 145	Menge der gelesenen oder behandelten Prosastücke – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen	115
Tabelle 146	Menge der gelesenen oder behandelten Gedichte – Durchschnitte für Lehrer und Lehrerinnen und für die Dienstaltersgruppen in Prozent	115
Tabelle 147	Lehrerurteile über das Lesebuch	116
Tabelle 148	Art der am Lesebuch geäußerten Kritik	117
Tabelle 149	Gewichtung der Lesebuchfunktionen durch die Lehrer – durchschnittlicher Rangplatz der Funktionen in den Ländern und der Bundesrepublik	118
	Ergebnisse der Tabelle 149 – grafisch dargestellt	119
Tabelle 150	Sprachbuch – Häufigkeit der Verbreitung über die Länder in Prozent der Klassen	121
Tabelle 151	Verwendung des Sprachbuchs – Länderdurchschnitte	121
Tabelle 152	Lehrerurteile über das Sprachbuch in Prozent aller Lehrer	122
Tabelle 153	Zusammenhang zwischen Verwendung des Sprachbuchs und Urteil über das Sprachbuch	123
Tabelle 154	Art der am Sprachbuch geäußerten Kritik in Prozent der Benutzer	123
Tabelle 155	Art der Bildbenutzung bei Lese- und Sprachbuch – Durchschnitte in Prozent der Lehrer	124
Tabelle 156	Lektüre von Ganzschriften – Länderdurchschnitte	124
Tabelle 157	Die sieben häufigsten Ganzschriften	125
Tabelle 158	Andere Bücher in Schülerhand – Länderdurchschnitte in Prozent aller Klassen	125
Tabelle 159	Andere Bücher in Schülerhand – Liste der genannten Bucharten	126

Tabelle 160	Andere Bücher in Lehrerhand im Unterricht – Durchschnitte für die Dienstaltersgruppen in Prozent	126
Tabelle 161	Andere Bücher in Lehrerhand im Unterricht – Liste der genannten Bucharten	127
Tabelle 162	Andere Bücher in Lehrerhand zur Vorbereitung des Unterrichts – Durchschnitte für die Dienstaltersgruppen in Prozent	127
Tabelle 163	Andere Bücher in Lehrerhand zur Vorbereitung des Unterrichts – Liste der genannten Bucharten	128
Tabelle 164	Benutzung von anderen Hilfsmitteln – Bundesdurchschnitte in Prozent aller Klassen	128
Tabelle 165	Übung im Umgang mit Nachschlagewerken und Bibliotheken – Durchschnitte für Lehrer und Lehrerinnen	129
Tabelle 166	Globalschätzung der Lehrer des für verschiedene Unterrichtsbe- reiche aufgewandten Zeitanteils in Prozent der gesamten Unterrichts- zeit – Bundes- und Länderdurchschnitte	130
Tabelle 167	Zeitaufwand für verschiedene Unterrichtsbereiche in Prozent der Unterrichtszeit – Globalschätzungen der Lehrer und errechnete Schätzwerte	132
Tabelle 168	Trends in den Unterschieden zwischen den Dienstalters- gruppen	137
Tabelle 169	Abweichung der dritten Gruppe von Trends in den Unterschieden zwischen den Dienstaltersgruppen	138
Tabelle 170	Unterschiede zwischen den Dienstaltersgruppen ohne erkennbaren Trend	139
Tabelle 171	Unterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen	140
Tabelle 172	Faktor I: Die Variablen und ihre Ladungen	147
Tabelle 173	Faktor II: Die Variablen und ihre Ladungen	148
Tabelle 174	Faktor III: Die Variablen und ihre Ladungen	150
Tabelle 175	Faktor IV: Die Variablen und ihre Ladungen	151
Tabelle 176	Faktor V: Die Variablen und ihre Ladungen	152
Tabelle 177	Faktor VI: Die Variablen und ihre Ladungen	153
Tabelle 178	Faktor VII: Die Variablen und ihre Ladungen	154
Tabelle 179	Faktor VIII: Die Variablen und ihre Ladungen	155
Tabelle 180	Faktor IX: Die Variablen und ihre Ladungen	156
Tabelle 181	Faktor X: Die Variablen und ihre Ladungen	157
Tabelle 182	Faktor XI: Die Variablen und ihre Ladungen	158
Tabelle 183	Faktor XII: Die Variablen und ihre Ladungen	159
Tabelle 184	Faktor XIII: Die Variablen und ihre Ladungen	160
Tabelle 185	Faktor XIV: Die Variablen und ihre Ladungen	161
Tabelle 186	Faktor XV: Die Variablen und ihre Ladungen	162
Tabelle 187	Faktor XVI: Die Variablen und ihre Ladungen	164
Tabelle 188	Die Faktoren zweiter Ordnung	167
Tabelle 189	Vergleich der 16 verbliebenen Faktoren in bezug auf die Zahl der Ladungen > 0.31 bei den verschiedenen Arbeitsschritten	257

Zusammenfassung

Im Rahmen einer Untersuchung über Bedingungen unterschiedlicher Leistungen von Schülern der 7. Klasse in Gymnasien (Projekt Schulleistung) wurde als Vorbereitung für die Konstruktion von Tests an einer Stichprobe von Lehrern, die gerade eine 7. Klasse unterrichtet hatten, in allen Bundesländern und Berlin eine schriftliche Befragung durchgeführt.

Durch diese Befragung sollte die Verbreitung und Häufigkeit der Behandlung von Unterrichtsstoffen und der Übungsformen in den Ländern und für die Bundesrepublik insgesamt ermittelt werden.

In diesem Band, der sich ausschließlich mit dem Deutschunterricht beschäftigt, werden die Ergebnisse in zwei Teilen dargestellt.

Der erste Teil enthält detaillierte Angaben über die Häufigkeit der Behandlung und Verwendung der für die 7. Klasse relevanten Unterrichtsstoffe, Übungsformen, Bücher und anderen Hilfsmittel sowohl für die einzelnen Bundesländer (einschließlich Berlins, aber ohne Hessen) als auch für die Bundesrepublik insgesamt. Für jede Stoffeinheit oder Übungsform wurde statistisch geprüft, ob sich in der Häufigkeit der Behandlung und Verwendung signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern nachweisen lassen oder ob man annehmen muß, daß die Häufigkeit der Behandlung in allen Ländern etwa die gleiche war.

Für einen Teil der Stoffe und Übungsformen wurden Vergleiche angestellt zwischen Lehrern und Lehrerinnen, zwischen Lehrergruppen mit verschieden langer Unterrichtserfahrung und zwischen Gruppen von Schulorten, die sich in der Größe und der Anzahl am Orte vorhandener Gymnasien unterscheiden.

Im zweiten Teil wurden Zusammenhänge in der Verwendung von Unterrichtsstoffen und Übungsformen beschrieben. Durch Anwendung von Faktorenanalysen konnten 16 verschiedene „Auswahlsyndrome“ identifiziert werden, wobei unter Auswahlsyndromen Gruppen von Unterrichtsstoffen zu verstehen sind, die, tendenziell, von Lehrern entweder zusammen oder überhaupt nicht behandelt wurden. Eine weitere Faktorenanalyse der 16 Syndrome legte den Schluß nahe, daß die Auswahl von Stoffen für den Unterricht tendenziell durch zwei implizite, globale Unterrichtsziele gesteuert wird, wobei im einen Fall die Einübung von Fertigkeiten und Wissensstoff, im anderen die Entwicklung von Sprachverständnis im Vordergrund steht.

Summary

Title: Subject matter content in grade 7 of the secondary school (Gymnasium) of the Federal Republic of Germany. Part II German (results for the subjects Mathematics and English as a foreign language are published in volume 12 of the same series).

Sample: Stratified random sample of schools in the Federal Republic and Berlin, the strata being the individual Länder in reference to the federal structure of the German school system. At the end of a school year questionnaires were distributed in the selected schools to those teachers who had taught the subject during the year in grade 7. Sample size was 330.

Questionnaire: A 250 item listing of subject matter content derived from the – fairly unprecise – prescriptions issued by school authorities in the eleven Länder from textbooks which were in use in the schools, and from interviews with teachers. All but a few questions were of the multiple choice type.

Results: Two different analyses were performed and, therefore, results were presented in two chapters:

Chapter I: For each subject matter content unit, the percentage of schools making use of this unit during the school year was estimated separately for each of the eleven Länder. Tests of significance were performed to determine whether the content units were used equally often in all of the Länder or whether there were substantial differences between the Länder. For part of the content, it was also tested whether sex and years of professional experience of teachers and size of community had any effect on the selection of subject matter content. Significant differences were most frequent between the Länder. Approximately one half of the tests showing significant differences. This ratio was one out of three for years of experience, one out of five for sex, and one out of ten for size of community. The most striking finding: large differences between the Länder at the beginning of the school year as to the amount of grammar hitherto taught had almost completely vanished at the end of the year, although there is no common curriculum which could be made responsible for this unifying effect.

Chapter II: Several factor analyses with subsequent orthogonal and oblique rotation resulted in the isolation of 16 factors. Teachers did not select content units randomly for use in their classes but rather sets of such units: there was a tendency to choose either the total set or none of its elements. This seems trivial and so it was in some instances, where the set (factor) easily could be defined in classificatory terms, like the factor containing all the pronouns and nothing else. Most of the factors were more heterogeneous in content, however, and therefore, more interesting. With the 16 primary factors, a second order factor analysis was performed, resulting in two factors. The nature of the second order factors suggests that the selection of subject matter content for teaching German in grade 7 was guided by two implicit goals, one stressing the acquisition of skills, the other accentuating insight and understanding.

1. Einleitung

1.1 Anlaß der Untersuchung und Abgrenzung der Fragestellung

Die Untersuchung über Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung im Deutschunterricht der 7. Klassen des Gymnasiums, über die in dieser Arbeit berichtet wird, ist in einem größeren Zusammenhang entstanden. Sie ist aus einem umfangreichen Forschungsvorhaben mit dem Titel „Projekt Schulleistung“ hervorgegangen, das am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung mit dem Ziel einer umfassenden Analyse der schulischen Leistung, die Schüler innerhalb eines Schuljahrs erbringen, durchgeführt wird. Das Projekt beschränkt sich auf Schüler der 7. Klassen des Gymnasiums und auf die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik.

Wenn Leistung analysiert werden soll, muß sie zunächst gemessen werden. Dazu bedarf es Tests, die geeignet sind, ein genaues und differenziertes Bild vom Stand der Leistung in den drei Fächern zu Beginn und Ende des Schuljahres zu geben. Es muß darauf geachtet werden, daß durch den Test nicht von außen willkürlich ein Maßstab angelegt wird, der keinerlei Zusammenhang mit dem tatsächlich erfolgten Unterricht hat. Da ja gerade die Wirkung eines einjährigen Unterrichts auf die Schüler gemessen werden soll, muß man bei der Konstruktion dieser Tests versuchen, den Unterricht, wie er in dieser 7. Klasse stattfand, so genau wie möglich zu berücksichtigen.

Den für die Leistungsmessung relevanten Teil des Unterrichts kann man sich schematisch als ein durch den Lehrer vermitteltes Zusammenspiel von drei Komponenten vorstellen: Unterrichtsziele, Unterrichtsstoffe und Unterrichtsmethoden. Hinzu kommt die zeitliche Dimension. Man kann dann die vierfache Frage stellen: Was wird wozu, wie und wann übermittelt? Das „Wann“ ist, soweit darunter die Klassenstufe verstanden wird, als die Zeit zwischen Beginn und Ende des 7. Schuljahres festgelegt. Die Reihenfolge der Unterrichtsschritte soll nicht berücksichtigt werden. Es bleibt die Frage, auf welche Weise die relevanten Informationen über Stoffe, Ziele und Unterrichtsmethoden ermittelt und wie sie bei der Testkonstruktion berücksichtigt werden.

Die Unterrichtsstoffe bilden die inhaltliche Grundlage des Unterrichts. Im Vergleich zu Unterrichtszielen und -methoden sind sie leicht identifizier- und benennbar. Was Gegenstand des Unterrichts ist, die Unterrichtsstoffe, muß auch die inhaltliche Grundlage des Tests bilden, durch den die Ergebnisse des Unterrichts gemessen werden sollen.

Nicht so offensichtlich ist die Rolle von Unterrichtszielen. Der Prozeß der Klärung, Analyse und Präzisierung von Unterrichtszielen befindet sich heute noch weitgehend in einem Anfangsstadium.

Gespräche mit Lehrern haben gezeigt, daß die Unterrichtsziele im Unterricht eher implizit als explizit wirksam sind. Der Unterricht ist in bezug auf Unterrichtsziele noch viel weniger reglementiert als in bezug auf Unterrichtsstoffe. In den Lehrplänen werden zwar häufig Ziele genannt, doch die Art, wie sie abgefaßt sind, macht sie nur wenig geeignet, das konkrete Unterrichtsgeschehen zu beeinflussen. Viele Ziele sind eher global und abstrakt als konkret und materialisierbar formuliert. Andere wiederum sind nicht fachspezifisch formuliert und beziehen sich etwa auf Arbeitshaltungen (wie Gewissenhaftigkeit) oder auf Sozialverhalten (wie Toleranz) oder auf allgemeine kognitive Fähigkeiten (wie logisches Denken, Kreativität). Für die vorliegende Aufgabe können jedoch nur solche Unterrichtsziele relevant sein, die zu qualitativ unterscheidbaren Ergebnissen des Unterrichts führen. Die Ziele müssen an den spezifischen Ausprägungen der Leistung der Schüler zu erkennen sein. Das können sie nur dann, wenn sie nicht nur fach- und altersstufenspezifisch formuliert sind, sondern darüber hinaus noch genaue Vorschriften über den Umgang mit konkreten Unterrichtsstoffen implizieren. Die Ziele dürfen also nicht unabhängig von der Stoffebene formuliert sein. Nur wenn die genannten Bedingungen erfüllt sind, lassen sich durch die Ziele Schülerleistungen (Lernprodukte) mit ganz bestimmten Qualitäten definieren. Die Ziele werden dadurch keineswegs deckungsgleich mit den Stoffen, sondern sie machen den Stoff erst zu einem klar umrissenen Unterrichtsgegenstand. Das soll an einem Beispiel gezeigt werden.

Der Konjunktiv ist eine grammatisch genau definierbare Erscheinung. „Behandlung des Konjunktivs“ jedoch ist für den Unterricht noch keine eindeutige Vorschrift. Aus dem fertigen

Test seien zwei Aufgaben zitiert, die erste als Beispiel für das Ziel „Identifizierung und Benennung sprachlicher Bauelemente“, die zweite als Beispiel für das Ziel „Kenntnis der Funktion (Leistung) einzelner sprachlicher Bauelemente“.

Aufgabe 1: Welche Form hat das Prädikat (Satzaussage) in dem Satz „Fürchtet Euch doch nicht vor der Arbeit“?

- A Konjunktiv (Möglichkeitsform)
- B Futur (Zukunft)
- C Passiv (Leideform)
- D Partizip (Mittelform)
- E Imperativ (Befehlsform)

Aufgabe 2: „In zwei Ledersesseln auf dem Karren saßen zwei sehr müde Möbelräumer. In den Händen hielten sie Zigarren, und die Köpfe hielten sie wie Träumer. Sicher träumten sie, sie wären Grafen, und sie *führen* zum Vergnügen aus . . .“

Was drücken die hervorgehobenen Formen aus?

- A Daß der Dichter nicht genau wußte, ob sie träumten.
- B Daß es sich um Nichtwirkliches, nur Gedachtes handelt.
- C Daß es schon eine sehr lange Zeit her ist.
- D Daß es keinen Zweck hat, sich über sein Schicksal zu ärgern.
- E Daß es sich um etwas handelt, was in der Zukunft liegt.

Aus dem Beispiel wird deutlich, daß ein Unterrichtsstoff mit verschiedenen Unterrichtszielen kombiniert werden kann und daß – je nach Stoff-Ziel-Kombination – bei den Schülern verschiedene Fertigkeiten entwickelt werden. Zur Definition eines bestimmten Unterrichtsergebnisses reicht weder die isolierte Vorgabe eines Stoffes noch eines Ziels allein aus. Ziel und Stoff müssen aufeinander bezogen sein.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich Konsequenzen für die Art und Weise, wie die Ziel-Dimension in die Gesamtuntersuchung einzubeziehen ist. Wenn es darum geht, die Ergebnisse eines Unterrichts zu evaluieren, wie er in diesem Schulsystem gegenwärtig praktiziert wird, dann kann die Ermittlung der Ziele erst erfolgen, nachdem das Stoffangebot schon bekannt ist. Da die Ziele im Unterricht eher implizit als explizit wirksam sind und noch kein genügend konkretes Zielbewußtsein vorhanden ist, können die Unterrichtsziele nicht durch eine Befragung von Lehrern ermittelt werden. In intensiven Diskussionsprozessen mit Lehrern muß vielmehr analytisch geklärt werden, welche Ziele für die relevante Altersstufe mit den vorgegebenen Unterrichtsstoffen tatsächlich verfolgt werden können.

Wie die Stoffe für den Test die inhaltliche Basis abgeben, müssen sich aus den Zielen die Frage- beziehungsweise Lösungsstrukturen der einzelnen Testaufgaben ergeben. So läßt sich später aus den Testergebnissen ablesen, welche Unterrichtsziele tatsächlich im Unterricht verfolgt wurden.

Den Unterrichtsmethoden kommt bei der Evaluierung von Schulleistung eine andere Funktion zu. Sie lassen sich nicht schon im Stadium der Testkonstruktion in den Evaluierungsprozeß einbauen. Bei der Leistungsmessung kann nur festgestellt werden, was als Ergebnis des Unterrichts, nicht aber wie es zustande kam. Die Unterrichtsmethoden müssen daher ganz unabhängig von der eigentlichen Leistungsmessung von den Lehrern der getesteten Schüler erfragt werden. Insofern kommt den Unterrichtsmethoden im Gesamtprojekt der gleiche Status zu wie anderen Determinanten der Schülerleistung. Von jenen Determinanten – wie zum Beispiel Interesse oder sozialer Hintergrund der Schüler – unterscheiden sich die Methoden dadurch, daß sie integraler Bestandteil des Unterrichtens sind.

Wenn hier ausschließlich über die Ermittlung der Unterrichtsstoffe im Fach Deutsch berichtet wird – ein entsprechender Bericht über die Fächer Mathematik und Englisch liegt seit einiger Zeit vor¹ –, darf nicht der Eindruck entstehen, den Unterrichtsstoffen werde eine prominente

¹ Edelstein, W., Sang, F., und Stegelmann, W.: Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD (Teil I). Berlin: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft 1968 (Studien und Berichte, Bd. 12).

te Bedeutung unter Vernachlässigung aller anderen Aspekte des Unterrichts zgedacht. Über die Analyse der Unterrichtsziele, über die Testkonstruktion und alle weiteren Untersuchungsschritte und deren Ergebnisse wird in späteren Publikationen des Projekts Schulleistung berichtet werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung über Unterrichtsstoffe werden gesondert publiziert, in der Annahme, daß sie auch unabhängig von der Funktion, die sie im Zusammenhang mit dem Projekt Schulleistung zu erfüllen haben, bei all denen, die an und in der Schule arbeiten, Interesse finden können. Es ist hier zum ersten Mal möglich, repräsentativ für die Bundesrepublik im Detail zu überblicken, was im Laufe eines Schuljahres tatsächlich unterrichtet wird. Die Ergebnisse gestatten auch, an einem Teil des Schulsystems zu überprüfen, welche Folgen die föderative Struktur des Schulsystems für den Unterricht in den Teilstaaten hat: ob große und gravierende Unterschiede zwischen den elf Bundesländern bestehen, die es Schülern bei einem Wechsel von einem Land in ein anderes erschweren, Anschluß an den Unterricht in der neuen Schule zu finden. Vielleicht kann die Arbeit auch einige Anregungen für die Forschung selbst geben. Vor allem für Forschungen, die sich mit der Analyse von Unterrichtsfächern, mit der Analyse der Inhalte des Unterrichts beschäftigen.

Es wird zur Zeit an mehreren Stellen – unter anderem auch unter der Regie der UNESCO – nach Methoden zur Aufstellung von Katalogen gesucht, die Unterrichtsinhalte so beschreiben sollen, daß mit ihrer Hilfe ein Vergleich des Unterrichts in verschiedenen Ländern möglich wird. Auch zu solchen Bemühungen könnte diese Arbeit ein Beitrag sein.

1.2 Ziel der Untersuchung

Da im Rahmen des Projekts Schulleistung ein Test zu konstruieren war, der in der ganzen Bundesrepublik Anwendung finden sollte, mußte geprüft werden, ob es genügend viele Unterrichtsstoffe gibt, die in allen Ländern gleichermaßen unterrichtet werden. Nach dieser Prüfung konnte erst entschieden werden, ob eine ausreichende Legitimation besteht, einen für alle Länder gültigen Test zu konstruieren, und wie dieser Test beschaffen sein muß. So war für die hier vorgelegte Untersuchung das Ziel gesetzt, für alle elf Länder zu ermitteln, was im 7. Schuljahr im Fach Deutsch unterrichtet wird.

Als Informationsquelle zur Ermittlung von Unterrichtsstoffen kamen zunächst die Lehrpläne in Frage. Bei einer Prüfung der elf Lehrpläne stellte sich heraus, daß sie in Aufbau und Inhalt wenig homogen und daher nur schwer vergleichbar sind. Die Angaben waren teils sehr global, teils detailliert. Die Lehrplantele für die Behandlung der Sprachlehre (Grammatik) in der 7. Klasse im Fach Deutsch aus drei Bundesländern demonstrieren diese Schwierigkeit.

Hessen: „Die Folge der Satzglieder im einfachen Satz – Der zusammengesetzte Satz (Satzreihe – Satzgefüge) – Nebensätze als stellvertretende Satzglieder – Satzbaupläne als stilistische Mittel – Der Modus im Nebensatz.“²

Hamburg: „Mit der Klasse 7 beginnt die systematische Ordnung der grammatischen Kenntnisse. Stoffplan: Formenlehre des Verbums einschl. Passiv und Konjunktiv mit den lateinischen Bezeichnungen.

Das Wesen des Satzes, die Bedeutung von Subjekt und Prädikat als Satz Kern.

Die Grundformen und Funktionen des Satzes (Haupt- und Nebensatz, ihre inneren Baugesetze und ihre verschiedenen Arten nach ihrer Bedeutung im Satzganzen). Die Hauptfunktionen der einzelnen Wortformen. Einführung in die Wortbildungslehre.“³

Baden-Württemberg: „Erklärung schwieriger Satzglieder, zum Beispiel Prädikatsnomen (Prädikatsnominativ, -akkusativ, -adjektiv), präpositionale Fügung (adverbiale Bestimmung und präpositionales Objekt). Schwierige Fälle der Deklination, zum Beispiel Fremdwörter. – Der Konjunktiv.

Abschluß der Satzzeichenlehre.

Die Gliedfunktion der Nebensätze, z. B. Subjektsätze, Attributsätze; ihre inhaltlich-logische Funktion, zum Beispiel konzessive, finale, kausale; ihre formalen Kennzeichen (Konjunktionen, Relativpronomina). Verkürzte Nebensätze. Sprachkundliche Betrachtungen (Wortfamilie und einfaches Wortfeld, Wortbildung).“⁴

Aber selbst wenn die Lehrpläne präzise, detailliert und einheitlich wären, könnte man aus ihnen doch nicht ablesen, was in der Praxis tatsächlich unterrichtet wird. Es liegt keine Information darüber vor, in welchem Ausmaß die Praxis mit den Lehrplänen übereinstimmt.

Als weitere Quelle, von der man Aufschluß über das, was in der Schule unterrichtet wird, erwarten konnte, kamen die im Unterricht verwendeten Bücher in Frage. Für die 7. Klasse bieten je Fach (Deutsch, Englisch oder Mathematik) etwa sieben bis zehn Verlage entsprechende Bücher, einige Verlage dazu noch mehrere Versionen gleichzeitig an. Zwar sind nicht alle Bücher in allen elf Ländern verbreitet, aber es besteht trotzdem noch in jedem Land eine größere Wahlmöglichkeit. Eine andere Schwierigkeit bestand darin, daß nicht bekannt ist, welchen Marktanteil die einzelnen Bücher haben und wie sie auf die Länder verteilt sind. Es wurde versucht, entsprechende Angaben von den Verlagen zu erhalten. Diese gaben aber in keinem Fall Auflageziffern bekannt. In den meisten Fällen waren sie jedoch bereit, Auskünfte über die – aus den Büchern oft nicht ersichtlichen – Erscheinungsdaten und Auflagefolgen zu

2 „Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen II D.“ In: Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, 10. Jg. (1957), Sonderheft 4, S. 451.

3 Richtlinien für den Deutschunterricht an den Hamburger Gymnasien vom 6.12.1962 (hektografiert), S. 11.

4 Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Lehrpläne für die Gymnasien Baden-Württembergs. Villingen 1957, S. 44.

geben. Das „reifste“ Alter erreichte ein Buch (Mathematik), das bereits im Jahre 1838 erschien und inzwischen – wie versichert wurde – den bestehenden Verhältnissen angepaßt wurde.

Aber selbst wenn die genaue Verteilung der Bücher bekannt gewesen wäre, bliebe immer noch ungewiß, welche Rolle die Bücher im Unterricht spielen. Werden die Bücher pedantisch von vorne nach hinten und vollständig durchgearbeitet? Werden nur bestimmte Teile ausgewählt? Welche Teile werden dann gewählt? Werden die Bücher nur gelegentlich zu Rate gezogen? Wird im Unterricht nur das behandelt, was in den Büchern steht? Verbindliche Antworten auf diese und ähnliche Fragen standen nicht zur Verfügung. Man konnte nur vermuten, daß die Buchbenutzung fachspezifischen Variationen unterliegt. Im Fremdsprachenunterricht wird das Lehrbuch eine andere Funktion und vermutlich größeren Einfluß haben als im Unterricht der Muttersprache. In einem gegebenen Fach wird die Benutzung wieder von der Beschaffenheit des Buches abhängig sein, das ein Lehrer wählt oder verwenden muß.

Aus den Lehrplänen und Büchern läßt sich daher allenfalls ersehen, welches Gesamtangebot von Unterrichtsstoffen für das 7. Schuljahr zur Wahl steht. Man muß sich jedoch vergewissern, daß in dem entsprechenden Fach nicht gerade eine Veränderung der bestehenden Praxis stattfindet oder kürzlich stattgefunden hat. Außerdem muß man damit rechnen, daß sehr große Unterschiede zwischen Klassen in bezug auf den Stand des Unterrichts bestehen können. Wenn man das Gesamtangebot von Unterrichtsstoffen für das 7. Schuljahr abschätzen möchte, muß man die Bücher und Lehrpläne für das 6., 7. und 8. Schuljahr berücksichtigen. Das, was mit Gesamtangebot bezeichnet wurde, darf keinesfalls verwechselt werden mit der Gesamtmenge aller in dem speziellen Schuljahr überhaupt unterrichtbaren Stoffe.

Die Konstruktion von Tests, mit denen gemessen werden soll, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Schüler im Unterricht und durch den Unterricht erwerben, kann nicht auf vage Annahmen über das Gesamtangebot von Stoffen gegründet werden. Man muß wissen, was tatsächlich unterrichtet wird, welche Auswahl aus der Gesamtmenge getroffen wird, welches Gewicht die Behandlung der einzelnen Stoffe hat und welche Variation von Auswahl und Gewichtung über die Bundesländer besteht. Diese genauen Auskünfte können nur durch eine Untersuchung ermittelt werden, die sich an Lehrer wendet, die das Fach gerade in einer 7. Klasse unterrichtet haben.

1.3 Konstruktion des Fragebogens

Für die Ermittlung der Verbreitung der Unterrichtsstoffe stehen drei Methoden zur Verfügung: Beobachtung, Interview und schriftliche Befragung. Eine einjährige Unterrichtsbeobachtung in einer repräsentativen Stichprobe von 7. Klassen in elf Ländern ist vom Aufwand her nur sehr schwer realisierbar. Wenn es darum geht, die Interaktion von Lehrern und Schülern im Unterricht zu untersuchen, dann gibt es kaum eine Alternative zur Beobachtung. Um aber festzustellen, welche Stoffe im Unterricht behandelt werden, können auch Interviews oder Fragebogen Verwendung finden, ohne daß die Gefahr besteht, daß wichtige Teile der gesuchten Information durch diese Methoden nicht faßbar sind.

Die schriftliche Befragung scheint dem Interviewverfahren bei dieser besonderen Aufgabe überlegen. Detaillierte Auskünfte über den Unterricht in einem ganzen Schuljahr können die Lehrer kaum abrufbereit im Gedächtnis parat haben. Sie müssen zur Beantwortung der vielfältigen Fragen gründliche Einsicht in alle zur Verfügung stehenden Unterlagen wie Klassenbücher und Arbeitshefte nehmen. Die Rekonstruktion des Unterrichts wird daher weit mehr Zeit als die zwei Stunden in Anspruch nehmen, die man für ein Interview maximal ansetzen könnte. Man kann weiterhin auch kaum annehmen, daß die Recherchier- und Gedächtnisbemühungen des Lehrers in Gegenwart eines Interviewers zu einem besseren Ergebnis führen, als wenn der Lehrer sich dieser schwierigen Aufgaben in Ruhe allein widmen kann. Der schriftlichen Befragung wurde daher der Vorzug gegenüber anderen Methoden gegeben.

Erste Aufgabe bei der Fragebogenkonstruktion war es, eine Liste zusammenzustellen, die nach Möglichkeit alles enthalten sollte, was in einer 7. Klasse im Deutschunterricht behandelt werden kann. Es mußte damit gerechnet werden, daß zwischen verschiedenen Klassen große Unterschiede in der Bewältigung des Unterrichtspensums bestehen würden. Deshalb wurde als Kriterium für die Aufnahme eines Stoffes in die Liste festgelegt, daß alles das aufgenommen werden sollte, was in einem der elf Lehrpläne oder in einem der für den Unterricht relevanten Bücher für die 6., die 7. oder die 8. Klasse aufgeführt war. Alle Verlage, von denen bekannt war, daß sie Schulbücher verlegen, waren um ein vollständiges Verzeichnis der von ihnen herausgegebenen Bücher gebeten worden. Neben Lese- und Sprachbüchern wurden auch spezielle Bücher, etwa zur Zeichensetzung und Rechtschreibung und für den Schulgebrauch bestimmte Grammatiken, berücksichtigt.

Nach dem Sammeln und Zusammenstellen des Materials kam es darauf an, geeignete und eindeutige Frageformen für die einzelnen Stoffe zu finden. Dies war nicht immer leicht. Für die gesamte Grammatik konnte ein einheitliches Frageschema verwendet werden. Für die anderen Bereiche des Unterrichts wurden sehr verschiedenartige Frageformen gewählt.

Der so zusammengestellte Fragebogen wurde zur Überprüfung der Verständlichkeit der Fragen und der Vollständigkeit des Inhalts an Lehrern erprobt. Die durch die Beantwortung und daran anschließende Interviews gewonnenen Einsichten wurden in die endgültige Form des Fragebogens eingearbeitet. Der Fragebogen enthielt 124 Fragen, von denen ein nicht unbedeutlicher Anteil weitere Unterfragen enthielt.

1.4 Durchführung der Befragung

Der fertige Fragebogen wurde Anfang September 1965 an Fachlehrer verschickt, die im Schuljahr 1964/65 eine 7. Klasse unterrichtet hatten.

Um zu gewährleisten, daß eine Schätzung der Verteilung der im Unterricht behandelten Unterrichtsstoffe für alle Bundesländer möglich war, mußte zunächst eine für diesen Zweck geeignete Stichprobenauswahl getroffen werden. Die zur untersuchten Population gehörenden 7. Klassen sollten aus öffentlichen Gymnasien stammen, die voll ausgebaut sind und von der 5. Klasse – in Berlin von der 7. Klasse – bis zum Abitur führen und die in mindestens einer 7. Klasse Englisch als erste Fremdsprache – im Saarland Englisch oder Französisch – vermitteln.

Weil die Schätzung in allen Bundesländern eine bestimmte, vorgegebene Genauigkeit erreichen sollte, wurde eine Schichtung nach Ländern vorgenommen. Da kein Verzeichnis aller 7. Klassen, wohl aber ein Verzeichnis aller Schulen zur Verfügung stand, mußte aus den vorliegenden Schulverzeichnissen zunächst eine Stichprobe von Schulen und danach aus den zur Stichprobe gehörenden Schulen eine Unterstichprobe von 7. Klassen gezogen werden. Über die Ermittlung des Stichprobenfehlers für diese nach Ländern geschichtete, doppelte Stichprobe ist schon an anderer Stelle berichtet worden⁵. In jedem Land wurde die für die Stichprobe vorher festgelegte Anzahl nach dem Zufall ausgewählt. Aus Schulen mit zwei oder mehr 7. Klassen sollten zwei Klassen ausgewählt werden, wobei die Auswahl an Schulen mit drei oder mehr 7. Klassen nach dem Zufall erfolgte. Die Tabelle 1 gibt für die einzelnen Länder und für die Bundesrepublik die Zahlen der relevanten Schulen in der Population und in der Stichprobe an, letztere getrennt nach Schulen mit nur einer 7. Klasse und Schulen mit zwei und mehr 7. Klassen.

Tabelle 1: Anzahl der Schulen in der Population und in der Stichprobe nach Bundesländern

Land	Schulen in der Population	Schulen in der Stichprobe*		
		insgesamt	mit einer 7. Klasse	mit zwei und mehr 7. Klassen
	a	b	c	d
Berlin	47	20	2 (10,0)	18 (90,0)
Bremen	16	12	3 (25,0)	9 (75,0)
Rheinland-Pfalz	62	21	1 (4,8)	20 (95,2)
Baden-Württemberg	152	26	4 (15,4)	22 (84,6)
Bayern	125	25	0 (0,0)	25 (100,0)
Hamburg	35	17	1 (5,9)	16 (94,1)
Niedersachsen	131	27	3 (11,1)	24 (88,9)
Nordrhein-Westfalen	250	51	11 (21,6)	40 (78,4)
Saarland	19	12	0 (0,0)	12 (100,0)
Schleswig-Holstein	54	21	3 (14,3)	18 (85,7)
Bundesrepublik Deutschland (ohne Hessen)	891	232	28 (12,1)	204 (87,9)

* Die Zahlen in Klammern verstehen sich als Prozente von Spalte b.

5 Edelstein, W., Sang, F., und Stegelmann, W., a.a.O., Abschnitt B: Mathematik, S. 9–22.

Tabelle 2: Anteil der Fragebogen, die den Lehrer erreicht oder nicht erreicht haben, nach Bundesländern

Land	Klassen in der Stichprobe (= ausgegebene Fragebogen)	Lehrer wurde erreicht*	Lehrer wurde nicht erreicht
	a	b	c
Berlin	38	38 (100,0)	0 (0,0)
Bremen	21	20 (95,2)	1 (4,8)
Rheinland-Pfalz	41	39 (95,1)	2 (4,9)
Baden-Württemberg	48	42 (87,5)	6 (12,5)
Bayern	50	40 (80,0)	10 (20,0)
Hamburg	33	24 (72,7)	9 (27,3)
Niedersachsen	51	50 (98,0)	1 (2,0)
Nordrhein-Westfalen	91	78 (85,7)	13 (14,3)
Saarland	24	22 (91,7)	2 (8,3)
Schleswig-Holstein	39	35 (89,7)	4 (10,3)
Bundesrepublik Deutschland (ohne Hessen)	436	388 (89,0)	48 (11,0)

* Die Zahlen in Klammern verstehen sich als Prozente von Spalte a.

Zur Zeit der Befragung – aber gänzlich unabhängig davon – hatten die Lehrer an Gymnasien in Hessen einen „Dienst streng nach Vorschrift“ beschlossen, um bestimmten Forderungen an die Schulverwaltung größeren Nachdruck zu verleihen. Sie wollten nur das tun, wozu sie sich gesetzlich verpflichtet sahen. Dazu gehörte bei der Mehrzahl der Lehrer nicht das Ausfüllen von Fragebogen, so daß die Untersuchung in Hessen nicht stattfinden konnte. Daher fehlen im folgenden alle Hinweise auf Hessen. Alle Bundesdurchschnitte in diesem Bericht verstehen sich ausnahmslos als „Bundesrepublik ohne Hessen“.

Ein Teil der versandten Fragebogen hat den Lehrer, der die ausgewählte Klasse unterrichtet hatte, nicht erreicht. Die Gründe hierfür waren: Versetzung des Lehrers an eine andere Schule, Pensionierung, Beurlaubung oder Krankheit des Lehrers. In zehn Fällen verweigerte der Direktor der Schule, an den die Fragebogen adressiert waren, die Mitwirkung der Schule an der Untersuchung, die Fragebogen wurden sofort wieder an das Institut zurückgesandt. In der Tabelle 2 sind die entsprechenden Daten zusammengestellt.

Der Anteil der Lehrer, die erreicht werden konnten, unterscheidet sich statistisch gesichert von Land zu Land. In Berlin konnten, da das Institut hier lokalisiert ist, alle Lehrer erreicht werden. In Hamburg waren besonders viele Lehrer an andere Schulen versetzt worden. Wenn man die statistische Prüfung ohne diese beiden Länder wiederholt, so ergibt sich, daß die Unterschiede zwischen den acht verbleibenden Ländern statistisch nicht mehr erheblich sind.

Nicht alle Lehrer, die den Fragebogen erhielten, haben ihn auch ausgefüllt. Wie sich der Anteil der Antworten auf die Länder verteilt, geht aus Tabelle 3 hervor.

Von den 388 Lehrern, die einen Fragebogen erhielten, haben ihn etwa 85 Prozent auch beantwortet, während 15 Prozent dieser Lehrer die Beantwortung verweigert haben. Bezogen auf die 436 ausgegebenen Fragebogen machen die Antworten 75,5 Prozent und die Verweigerungen 13,5 Prozent aus.

Im Anteil an Verweigerungen bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Ländern. Der Anteil ist in Bayern und Berlin mit 30 beziehungsweise 26 Prozent besonders hoch, in Bremen, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz erfreulich gering. Es ist zu überlegen, ob

Tabelle 3: Anteil der von den Lehrern beantworteten und nicht beantworteten Fragebogen nach Bundesländern

Land	Fragebogen, die den Lehrer erreichten	Beantwortet*	Nicht beantwortet
	a	b	c
Berlin	38	28 (73,7)	10 (26,3)
Bremen	20	20 (100,0)	0 (0,0)
Rheinland-Pfalz	39	37 (94,9)	2 (5,1)
Baden-Württemberg	42	40 (95,2)	2 (4,8)
Bayern	40	28 (70,0)	12 (30,0)
Hamburg	24	21 (87,5)	3 (12,5)
Niedersachsen	50	46 (92,0)	4 (8,0)
Nordrhein-Westfalen	78	61 (78,2)	17 (21,8)
Saarland	22	20 (90,9)	2 (9,1)
Schleswig-Holstein	35	28 (80,0)	7 (20,0)
Bundesrepublik Deutschland (ohne Hessen)	388	329 (84,8)	59 (15,2)

* Die Zahlen in Klammern verstehen sich als Prozente von Spalte a.

hier durch die Verweigerung von Antworten die Ergebnisse in systematischer Weise beeinflusst werden können. Bei einer Einstellungsbefragung hätte man einen solchen Einfluß mit großer Wahrscheinlichkeit annehmen müssen, da das Ausfüllen oder das Verweigern der Antwort sicher mit den Einstellungen des Befragten zusammenhängt. Hier beziehen sich die Antworten auf die Behandlung von Unterrichtsstoffen in einem Schuljahr. Es ist recht unwahrscheinlich, daß die Lehrer, die den Fragebogen nicht ausfüllten, sich von den anderen Lehrern in der Auswahl der Stoffe wesentlich unterscheiden, so daß man keine sehr starke Beeinflussung der Ergebnisse zu befürchten braucht.

1.5 Analyse der Antworten

Die Antworten der Lehrer wurden auf zweierlei Art analysiert. Die beiden Analysen und ihre Ergebnisse können unabhängig voneinander betrachtet werden, da jede Analyse einen anderen Aspekt der Verwendung von Unterrichtsstoffen zum Gegenstand hat.

Die eine Analyse suchte nach Gemeinsamkeiten und Zusammenhängen in der Auswahl von Unterrichtsstoffen durch die Lehrer. Dabei wurden die Lehrer als ein Kollektiv betrachtet ohne Rücksicht auf die Ländereinteilung. Diese Analyse und ihre Ergebnisse sind im Teil 3 der Arbeit beschrieben.

Für die im Teil 2 der Arbeit beschriebene Analyse wurden die Lehrer nach verschiedenen Merkmalen gruppiert. Das wichtigste Gruppierungsmerkmal war die Länderzugehörigkeit, gemäß der Aufgabe, die diese Untersuchung im Projektzusammenhang zu erfüllen hatte.

Es ist jedoch mit Sicherheit anzunehmen, daß nicht allein die länderspezifischen Lehrpläne oder länderspezifische Traditionen die Lehrer bei der Auswahl von Stoffen für ihren Unterricht beeinflussen. Was ein Lehrer auswählt, hängt sicher von vielen Faktoren ab. Neben den Schulbüchern spielt die fachdidaktische Literatur eine Rolle insofern, als verschiedene fachdidaktische Schulrichtungen über die Seminarbildung Einfluß auf die Lehrer haben. Die Ausbildung wiederum ist Variationen über die Jahre hin unterworfen. Schließlich mögen auch persönliche Präferenzen der einzelnen Lehrer eine nicht unbedeutende Rolle bei der stofflichen Gestaltung des Unterrichts spielen: Zum Beispiel wird ein Lehrer seine Klasse lieber in der Interpretation von Texten üben, den Neigungen des anderen wird eine mehr formale Grammatikarbeit entsprechen. Um einige – wenn auch nur sehr bescheidene – Anhaltspunkte über solche Einflüsse zu gewinnen, wurden die Lehrer für diese Analyse nach drei weiteren Merkmalen gruppiert: nach dem Geschlecht, nach dem Dienstalter und nach der Zahl der Gymnasien am Schulort.

Die Unterschiede, die zwischen Lehrern und Lehrerinnen auftreten, können nicht auf schulorganisatorische, regionale oder ausbildungsbedingte Einflüsse zurückgeführt werden; denn Lehrer und Lehrerinnen unterrichten nach denselben Lehrplänen, benutzen die gleichen Bücher und durchlaufen das gleiche Studium und die gleiche Referendarausbildung. Die unterschiedliche Gewichtung von Unterrichtsstoffen muß mit persönlichkeitsnäheren Faktoren zusammenhängen.

Wenn hier auch Lehrergruppen, die sich in der Länge der Zeit, die sie als Lehrer tätig sind, unterscheiden, miteinander verglichen werden, so geschieht dies keineswegs, um physiologischen oder psychologischen Alterseffekten nachzuspüren. Lehrer mit annähernd gleichem Dienstalter haben ihre Ausbildung unter anderen Verhältnissen erhalten und ihre ersten, vielleicht prägenden Berufserfahrungen in anderen Situationen gemacht als ihre jüngeren oder älteren Kollegen. Die didaktischen Vorstellungen in der Vorkriegszeit werden sich von denen der frühen sechziger Jahre beträchtlich unterscheiden. Ohne zu unterstellen, daß sich didaktische Konzeptionen nach der Ausbildung nicht mehr ändern, kann man doch annehmen, daß gewisse Denkweisen und Gewohnheiten nicht vollständig durch andere ersetzt werden.

Das dritte Merkmal, nach dem die Lehrer gruppiert und verglichen wurden, die Zahl der Gymnasien am Schulort, hängt mit der Größe des Schulortes zusammen. Zweierlei Bedingungen, die auf die Gestaltung des Unterrichts Einfluß haben können, lassen sich bei diesem Merkmal unterscheiden. Die Möglichkeiten zur Aufnahme von unterrichtsrelevanten Anregungen sind an Orten mit nur einem Gymnasium relativ begrenzt im Vergleich zu Orten mit mehreren Gymnasien oder gar Großstädten. Unterschiede sind weiterhin denkbar in den Arbeitsbedingungen selbst, etwa der Klassengröße, der Häufigkeit von Lehrerwechsel oder der Zusammensetzung von Klassen und Kollegien.

Wenn die eine Analyse (Teil 3) ihren Schwerpunkt im Aufweisen von Zusammenhängen hat, so stehen bei der anderen Analyse (Teil 2) der Gruppenvergleich, der Nachweis von Unterschieden in der Häufigkeit der Verwendung der einzelnen Unterrichtsstoffe zwischen den Ländern, zwischen den Geschlechtern, zwischen Dienstaltersgruppen und zwischen verschiedenen Ortskategorien im Vordergrund.

2.
Die Behandlung
der einzelnen
Unterrichtsstoffe

2.0 Zur Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Für die Interpretation der Ergebnisse bestehen zwei Probleme. Das eine liegt darin, daß der Leser in Versuchung geraten könnte, aus den Ergebnissen falsche Rückschlüsse auf die zukünftige Unterrichtspraxis zu ziehen. Es wird hier berichtet, daß manche Unterrichtsstoffe sehr häufig, andere nur seltener behandelt werden. Es kann in dem Bericht nicht entschieden werden, ob das, was häufig ist, zugleich auch wichtig und wünschenswert ist. Die normative Kraft des Faktischen könnte leicht dazu verführen, das, was viele tun, für gut zu halten, alte Gewohnheiten zu rechtfertigen oder neue zu etablieren, die besser unterblieben. Unsere Ergebnisse sind nicht dazu geeignet, einen Leitfaden für die Praxis abzugeben. Sie sind vielmehr ein Spiegelbild der gegenwärtigen Praxis, das kritische Prüfung herausfordert.

Das zweite Interpretationsproblem betrifft die Entscheidung, was als gesichertes Ergebnis betrachtet werden kann und was nicht. Bei Beurteilung der Ergebnisse muß berücksichtigt werden, daß sie durch Befragung einer Stichprobe von Lehrern gewonnen wurden. Eine Stichprobe liefert aber nur Schätzungen des wahren Wertes, den man durch Befragung aller Lehrer, die zur definierten Population gehören, erhalten hätte. Da nur diese Schätzungen, nicht aber die absoluten Werte der Stichprobe interessieren können, werden die Ergebnisse in der Regel nur in Prozentform dargestellt. Solche Schätzungen sind mit Fehlern behaftet, wobei die Größe dieses Fehlers von dem Stichprobenumfang (Anzahl befragter Lehrer), der Größe der Population (Anzahl der Lehrer in der definierten Untersuchungspopulation) und von der Größe der Streuung (der Antworten zu einer Frage) abhängt. Da die Genauigkeit einer Schätzung weit stärker von der Stichprobengröße als von der Größe der Population abhängt, sind die Schätzungen für die Bundesrepublik wesentlich genauer als für die einzelnen Länder. Für die Bundesdurchschnitte sind die Fehler bei der Schätzung so gering, daß sie für alle praktischen Belange vernachlässigt werden können. Für jede Frage wurde statistisch geprüft, ob sich die Länderdurchschnitte¹ vom Bundesdurchschnitt unterscheiden. Diese Prüfung wurde mittels sogenannter Signifikanztests durchgeführt, die eine Entscheidungsregel enthalten, derzufolge die Wahrscheinlichkeit für das Risiko einer falschen Aussage vorher festgelegt wird. Für alle statistischen Prüfungen, über die in dieser Arbeit berichtet wird, wurde dieses Risiko so fixiert, daß die Wahrscheinlichkeit, daß die Aussage „es bestehen Unterschiede“ falsch ist, kleiner oder gleich fünf Prozent ist. Der Signifikanztest selbst wird nicht im Text, sondern im Anhang wiedergegeben. Im Text wird nur das Ergebnis dieser Prüfung mitgeteilt. Wenn die statistische Prüfung zu dem Ergebnis führt, daß Unterschiede zwischen Ländern angenommen werden müssen, so werden im Text solche Unterschiede als „gesicherte“, „signifikante“, „erhebliche“, „wesentliche“, „bedeutsame“ oder „beträchtliche“ Unterschiede bezeichnet. Alle diese Ausdrücke sind als synonym zu betrachten. Sie beziehen sich hier nicht auf die Größe der Unterschiede, sondern auf das Ergebnis des statistischen Tests, der nur zwei Möglichkeiten kennt: „Unterschiede bestehen“, oder „Unterschiede bestehen nicht“. Ob statistisch gesicherte Unterschiede auch für die Praxis bedeutsam sind, muß unabhängig davon entschieden werden.

Um das Verständnis der im Text vorkommenden Tabellen zu erleichtern, werden hier die Darstellungsformen, die am häufigsten vorkommen, kurz erläutert.

Sehr oft liegt eine Einteilung nach zwei Kategorien, Dimensionen oder Variablen vor. In der Regel repräsentiert die eine Dimension die Variablen „Bundesländer“ (oder „Dienstalter des Lehrers“ oder „Kategorie des Schulortes“) und die zweite Dimension eine Gruppe zusammengehöriger Unterrichtsstoffe.

Eine solche Gruppe von Unterrichtsstoffen stellen zum Beispiel die Satzzeichen dar, die einzelnen Elemente oder Komponenten dieser Gruppe wären die Satzzeichen selbst: Punkt, Komma, Fragezeichen und andere. Die Termini „Gruppe“ und „Komponenten“ werden in diesem Sinne in den Abschnitten über die Wort- und Satzlehre benutzt.

¹ Was hier über Länderdurchschnitte gesagt wird, gilt auch für die entsprechenden Durchschnitte bei den Gruppierungen nach Geschlecht, Dienstalter und Ortskategorien.

Schematisch lassen sich die Ergebnisse wie folgt anordnen

	Land 1	Land 2 ... Land 11	Durchschnitt über Länder	BRD
Komponente 1				
Komponente 2				
.				
.				
Komponente 11				
Durchschnitt über Komponenten				

Die Tabelle hat elf Spalten (eine für jedes Land) und n Zeilen (eine für jede Komponente) und daher elf mal n Zeilen. Jede Zeile enthält eine Zahl, die in der Regel angibt, welcher Anteil der Lehrer (in Prozent) eines Bundeslandes eine bestimmte Komponente (zum Beispiel das Fragezeichen) im Unterricht behandelt hat.

In der Regel werden von Tabellen dieser Art im Text nur die Durchschnitte (arithmetischen Mittel) wiedergegeben. Es lassen sich zwei Arten von solchen „einfachen“ Durchschnitten bilden. Bei Summierung über die Länder und Division durch elf erhält man für jede Komponente einen (Bundes-)Durchschnitt, der aussagt, welcher Anteil der Lehrer in der Bundesrepublik (in Prozent aller Lehrer) diese Komponente (zum Beispiel das Fragezeichen) im Unterricht behandelt hat. Bei Summierung über Komponenten und Division durch n erhält man für jedes Land einen einfachen Durchschnitt, der aussagt, wie häufig die ganze Gruppe (zum Beispiel die Satzzeichen) in dem betreffenden Land behandelt wurde.

Schließlich läßt sich noch ein zweifacher oder „doppelter“ Durchschnitt bilden, wenn sowohl über Länder als auch über Komponenten summiert und durch elf mal n dividiert wird. Dieser doppelte Durchschnitt sagt aus, wie häufig die Gruppe von Unterrichtsstoffen in der Bundesrepublik behandelt wurde.

In der Regel werden zuerst die Bundesdurchschnitte für die einzelnen Komponenten und dann in einer zweiten Tabelle die Komponentendurchschnitte für die einzelnen Länder dargestellt. Wenn jedoch die statistische Prüfung ergeben hat, daß keine gesicherten Unterschiede zwischen den Ländern oder zwischen den Komponenten bestehen, wird die entsprechende Tabelle weggelassen, da dann der doppelte Durchschnitt als ausreichende Darstellung des Tatbestandes gelten kann.

Sehr oft kommt zu den beiden Dimensionen noch eine dritte Dimension hinzu. Und zwar immer dann, wenn die Lehrer auf eine Frage mit mehr als einer Art von Antwort reagieren konnten. Meistens handelt es sich um zwei Arten oder Intensitäten von Behandlung eines Unterrichtsstoffes; etwa:

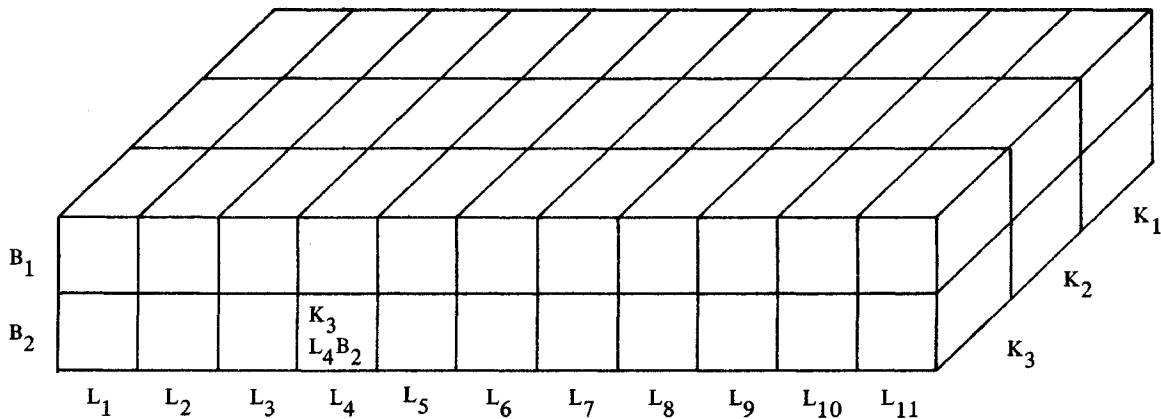
- a behandelt,
- b eingehend behandelt.

Bei der Darstellung der Ergebnisse zu solchen Fragen müssen dann drei Variablen berücksichtigt werden:

1. die Variable „Komponente“,
2. die Variable „Behandlungsart“,
3. die Variable „Land“.

Die Anordnung der Daten, die solchen Ergebnissen zugrunde liegen, läßt sich am besten durch ein dreidimensionales, rechtwinkliges Gebilde wiedergeben. Dieses muß aus n (= Anzahl der

Komponenten) Zeilen, elf Spalten (Länder) und zwei Ebenen (Behandlungsarten) bestehen und hat daher $n \times 11 \times 2$ Zellen. Ein solches Gebilde ist hier graphisch wiedergegeben, wobei willkürlich $n = 3$ gesetzt wurde.



Jede Zelle enthält eine Zahl. Für die Zelle, die im obigen Quader mit $K_3 L_4 B_2$ bezeichnet ist, gibt diese Zahl an, welcher Anteil der Lehrer (in Prozent) im Land 4 die Komponente 3 eingehend behandelt hat. Analoges gilt für die übrigen Zellen.

Auf der allgemeinsten Stufe läßt sich zunächst *ein* Durchschnitt für den ganzen Quader berechnen, indem man die Werte aller $n \times 11 \times 2$ Zellen – im Beispiel $3 \times 11 \times 2 = 66$ Zellen – addiert und durch die Anzahl der Zellen dividiert.

Dies ist ein dreifacher Durchschnitt: Es wurde über Komponenten, über Länder und über Behandlungsarten summiert.

Es ist nützlich, sich klar zu machen, was ein Durchschnitt über die zwei Behandlungsarten aussagt. Wenn man ihn mit zwei multipliziert, hat er eine ganz praktische Bedeutung: Er sagt dann nämlich aus, wie viele Lehrer (in Prozent) die Gruppe von Unterrichtsstoffen überhaupt behandelt haben, das heißt, er ist dann identisch mit der Summe von B_1 und B_2 – oder, in Worten ausgedrückt, mit der Summe der Antworten „behandelt“ und der Antworten „eingehend behandelt“.

In den Tabellen wird in diesen Fällen daher die unmittelbar verständliche Summe $B_1 + B_2$ dargestellt. Der statistischen Prüfung lagen dagegen immer die Durchschnitte über die Behandlungsarten zugrunde.

Auf einer nächsten Stufe lassen sich – entsprechend den drei Schnittebenen des Quaders – dreierlei Durchschnitte bilden:

1. n Durchschnitte für die Komponenten der Gruppe (Zeilen),
2. elf Durchschnitte für die Länder (Spalten),
3. zwei Durchschnitte für die Behandlungsarten (Ebenen).

Alle diese Durchschnitte sind *zweifache* Durchschnitte, da jeweils gleichzeitig über zwei Dimensionen summiert wird.

Diese doppelten Durchschnitte entsprechen einer Betrachtungsweise, welche die Variablen „Komponenten“, „Länder“ und „Behandlungsarten“ als voneinander unabhängig ansieht. Wenn diese Unabhängigkeit tatsächlich besteht, lassen sich die Ergebnisse durch diese Durchschnitte am prägnantesten repräsentieren.

Dazu lassen sich dann drei Fragen statistisch überprüfen:

1. Werden alle *Komponenten* der Gruppe gleich häufig behandelt?
2. Ist der prozentuale Anteil der Lehrer, die diese Gruppe behandeln, in allen *Ländern* gleich groß?
3. Werden bei der Behandlung dieser Gruppe beide *Behandlungsarten* gleich oft verwendet?

Bringt man bei dem Quader eine Dimension jeweils dadurch zum Verschwinden, daß man über diese Dimension summiert und Durchschnitte bildet, erhält man drei verschiedene zwei-dimensionale Tabellen, die dann *einfache* Durchschnitte enthalten.

Summiert man zum Beispiel über Länder, erhält man eine Tabelle folgender Art für Komponenten und Behandlungsarten, wobei jede Zelle einem Bundesdurchschnitt entspricht.

	K_1	K_2	K_3
B_1			
B_2			

$B \times K$

Beim Summieren über Komponenten ergibt sich:

	L_1	L_2	L_3	L_4	L_5	L_6	L_7	L_8	L_9	L_{10}	L_{11}
B_1											
B_2											

$B \times L$

und über Behandlungsarten:

	L_1	L_2	L_3	L_4	L_5	L_6	L_7	L_8	L_9	L_{10}	L_{11}
K_1											
K_2											
K_3											

$K \times L$

In einer Tabelle der Form $B \times L$ enthält jede Zelle einen einfachen Durchschnitt über die Komponenten, in einer Tabelle der Form $K \times L$ einen Durchschnitt über die beiden Behandlungsarten. Bildet man in irgendeiner dieser drei Tabellen Durchschnitte über Spalten oder über Zeilen, dann sind diese Durchschnitte natürlich mit den weiter oben erwähnten doppelten Durchschnitten identisch.

Tabellen von der Form $B \times K$, $B \times L$ oder $K \times L$ stellen die adäquate Darstellungsform dar, wenn man Beziehungen zwischen zwei Variablen unter Vernachlässigung der dritten Variablen betrachten möchte. Auch wenn die drei Variablen nicht voneinander unabhängig sind – das heißt, wenn eine oder mehrere Wechselwirkungen zwischen jeweils zwei Variablen bestehen –, ist es sinnvoller, die Ergebnisse nicht in Form der doppelten Durchschnitte, sondern durch einfache Durchschnitte – dies sind dann Tabellen der Form $B \times K$, $B \times L$ oder $K \times L$ – darzustellen.

Der Terminus „Wechselwirkung“ wird hier nicht umgangssprachlich verwendet, sondern in einer Bedeutung, wie sie im Rahmen statistischer Prüfverfahren, speziell der Varianzanalyse, definiert ist. Mit dem Terminus soll nicht auf eine Ursache-Wirkung-Beziehung hingedeutet werden. Wenn zum Beispiel beobachtet wird, daß die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten eines Ereignisses „A“ deutlich verschieden ist, je nachdem, ob ein anderes Ereignis „B“ besteht oder nicht besteht, wird der Schluß gezogen, daß die Ereignisse nicht unabhängig voneinander auftreten. Dadurch wird weder eine kausale Beziehung zwischen den beiden Ereignissen angenommen, noch eine solche Beziehung ausgeschlossen. Das statistische Prüfverfahren ist in seinen Aussagen kausalitätsneutral. Die Kausalitätsfrage muß unabhängig von dem statistischen Prüfverfahren geklärt werden. So könnte in dem obigen Beispiel ein nichtberücksichtigtes Ereignis „C“ ursächlich für die Ereignisse „A“ und „B“ sein. Wenn also im Text gesagt wird, daß zwischen zwei Variablen eine Wechselwirkung besteht, so wird damit nur konstatiert, daß die beiden Variablen nicht unabhängig voneinander sind. Über die Kausalitätsverhältnisse wird dadurch noch nichts ausgesagt.

An fiktiven Beispielen soll nur kurz erläutert werden, welche Konsequenzen das Bestehen einer Wechselwirkung für Darstellung und Interpretation der Ergebnisse hat.

	Beispiel A			Beispiel B		
	B ₁	B ₂	Durchschnitt	B ₁	B ₂	Durchschnitt
K ₁	60	20	40	70	10	40
K ₂	60	20	40	50	30	40
Durchschnitt	60	20	40	60	20	40
Differenz K ₁ –K ₂	0	0		+20	–20	

Eine Wechselwirkung besteht dann nicht, wenn sich die Werte in den Zellen additiv aus den Durchschnitten rekonstruieren lassen (auf Wiedergabe der entsprechenden Formel wird hier verzichtet). Dies ist dann möglich, wenn die Differenzen $K_1 - K_2$ für B₁ und B₂ gleich sind. Dies ist im Beispiel A der Fall, im Beispiel B dagegen nicht.

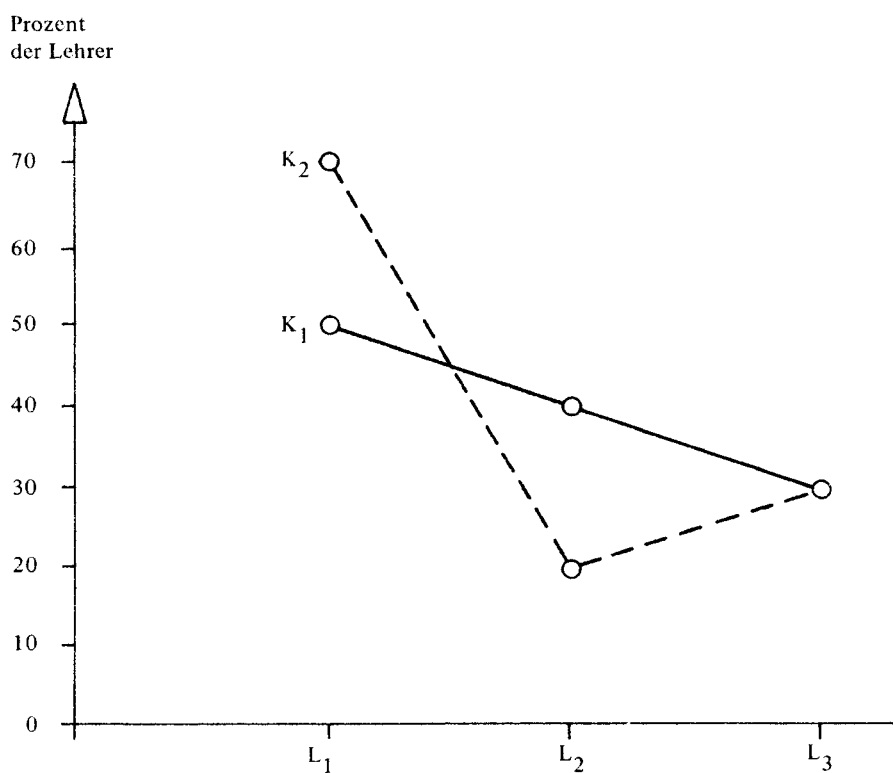
Der Leser kann sich durch Bilden der Differenzen B₁ – B₂ leicht davon überzeugen, daß von der Wechselwirkung im Beispiel B die Interpretation der Durchschnitte der Behandlungsarten in gleicher Weise wie die der Komponenten betroffen wird. Eine Wechselwirkung läßt sich formal immer gleichberechtigt von beiden Seiten her betrachten. Inhaltlich wird man sich manchmal für eine von beiden Möglichkeiten entscheiden müssen. So läßt sich zum Beispiel die Aussage, daß die Wahl der Behandlungsart durch die Lehrer von der Komponente abhängt, die sie im Unterricht behandeln, nicht umkehren.

Eine Interpretation, die sich auf die Durchschnitte gründet, ist nur für das Beispiel A (keine Wechselwirkung) sinnvoll. Die Durchschnitte beschreiben den Tatbestand (die Werte in den Zellen) ausreichend und korrekt, denn die Werte in den Zellen lassen sich, wenn keine Wechselwirkung zwischen den beiden Variablen vorliegt, aus den Durchschnitten rekonstruieren. Wenn eine Wechselwirkung zwischen den Variablen besteht (Beispiel B), lassen sich die bestehenden Verhältnisse durch die Durchschnitte nicht korrekt beschreiben. Die Interpretation muß sich in solchen Fällen auf die Werte in den Zellen direkt beziehen. Aus den Zahlen im Beispiel B geht hervor, daß das Verhältnis der Behandlungsarten für die Komponente K₁ ein anderes ist als für die Komponente K₂.

An einem dritten Beispiel sollen noch weitere Eigenheiten von Wechselwirkungen und ihrer Interpretation erläutert werden.

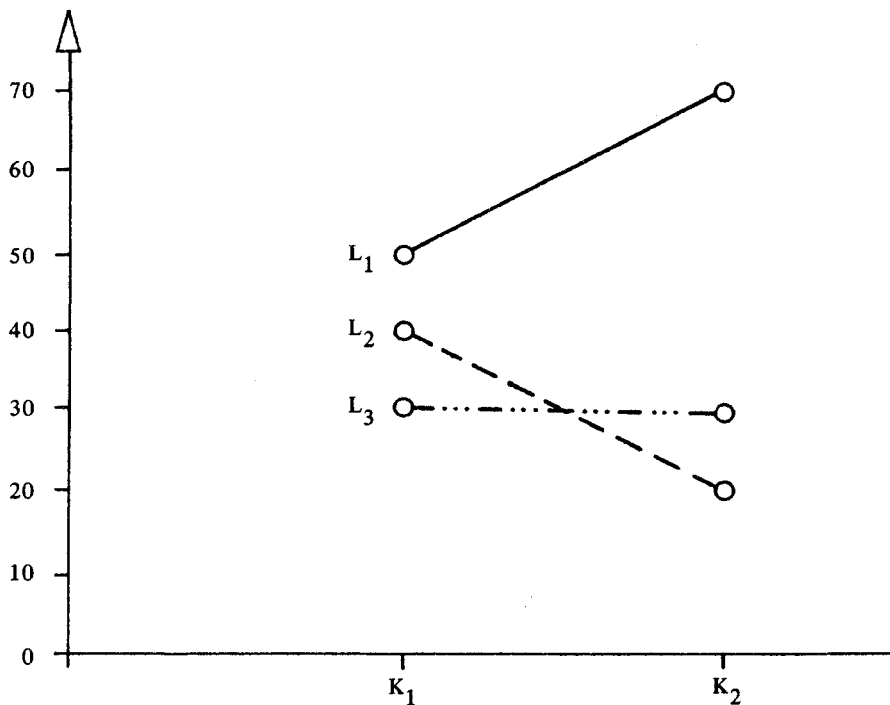
Beispiel C				
	L ₁	L ₂	L ₃	Durchschnitt
	Land 1	Land 2	Land 3	
K ₁	50	40	30	40
K ₂	70	20	30	40
Durchschnitt	60	30	30	40
Differenz				
K ₁ -K ₂	-20	+20	<u>±</u> 0	

Die sechs einfachen Durchschnitte (Werte in den Zellen) lassen sich auf zweierlei Weise graphisch darstellen:



Figur 1

Prozent
der Lehrer



Figur 2

Die Figuren 1 und 2 sind zwei Abbilder des gleichen Tatbestandes, die dem zeilenweisen (horizontalen) oder spaltenweisen (vertikalen) Lesen der Tabelle entsprechen. In Figur 1 ist das Interesse auf die Komponenten gerichtet. Jeder Linie entspricht eine Komponente. Der Verlauf der Linie zeigt, wie die entsprechende Komponente in den drei Ländern behandelt wird.

In Figur 2 sind die Komponenten fixiert vorgestellt, und es lassen sich die drei Linien der Länder miteinander vergleichen. In Figur 1 sind die Differenzen ($K_1 - K_2$) leicht wiederzufinden als Distanzen zwischen der ausgezogenen (K_1) und der gestrichelten (K_2) Linie über den Punkten L_1 , L_2 und L_3 . Figur 2 enthält sechs Differenzen. Die Differenzen ($L_1 - L_2$), ($L_1 - L_3$) und ($L_2 - L_3$) erscheinen – natürlich mit verschiedenem Betrag – zweimal: über dem Punkt K_1 und über K_2 .

Das Nichtbestehen einer Wechselwirkung zwischen zwei Variablen zeigt sich geometrisch durch Parallelität von Linien, arithmetisch durch Gleichheit von Differenzen. In Figur 1 müßten also die Linien K_1 und K_2 , in Figur 2 die Linien L_1 , L_2 und L_3 parallel verlaufen, wenn keine Wechselwirkung zwischen den Variablen „Land“ und „Komponente“ bestünde.

Immer wenn entsprechende Linien wesentlich von der Parallelität abweichen oder – was damit gleichbedeutend ist – wenn entsprechende Differenzen so stark variieren, daß sie nicht mehr als gleich angesehen werden können, liegt eine Wechselwirkung vor. Was eine „wesentliche Abweichung“ darstellt, wird nicht durch Augenschein, sondern durch einen statistischen Signifikanztest ermittelt.

Wo bei der Darstellung von Ergebnissen die drei Variablen „Komponenten“, „Länder“ und „Behandlungsarten“ gleichzeitig zu berücksichtigen sind, wird die Darstellung nach folgenden Prinzipien gehandhabt:

Wenn keine Wechselwirkung vorliegt, werden Tabellen mit den (doppelten) Durchschnitts für die drei Variablen wiedergegeben. Wenn die statistische Prüfung ergeben hat, daß kein Land wesentlich vom Bundesdurchschnitt abweicht, wird auf die Ländertabelle verzichtet und nur der Bundesdurchschnitt wiedergegeben. Wenn sich keine gesicherten Unterschiede zwischen den Komponenten einer Gruppe von Unterrichtsstoffen ergeben haben, so wird die Wiedergabe auf den Gruppendurchschnitt beschränkt.

Wenn jedoch eine signifikante Wechselwirkung zwischen zwei Variablen besteht, werden für die an der Wechselwirkung beteiligten Variablen jeweils nur die einfachen Durchschnitte in Tabellenform dargestellt und interpretiert. Drei Wechselwirkungen zwischen Paaren von Variablen sind möglich:

K × L: „Komponenten“ mit „Ländern“,

K × B: „Komponenten“ mit „Behandlungsarten“,

L × B: „Länder“ mit „Behandlungsarten“.

Für das Lesen von Tabellen, die eine der vier Gruppierungen (nach Ländern, Geschlecht, Dienstalter, Ortskategorien) enthalten, ist das Folgende zu beachten: Die Tabellen geben nie die absolute Zahl von Antworten zu einer Frage wieder, da das Interesse der Untersuchung nicht auf die Stichprobe (die tatsächlich befragten Lehrer), sondern auf die Gesamtheit der Lehrer gerichtet ist. Die Häufigkeit der Verwendung von Unterrichtsstoffen soll mit Hilfe der Stichprobe für die Gesamtheit der Lehrer geschätzt werden. Daher wird stets entweder der Anteil der Lehrer, die eine bestimmte Angabe gemacht haben, in Prozent wiedergegeben, oder es werden Durchschnitte wiedergegeben. Alle Prozentangaben basieren auf der Zahl von Lehrern, die im folgenden für die Untergruppen der vier Gruppierungen angegeben wird. Zugleich wird für jedes der vier Merkmale die genaue Gruppeneinteilung beschrieben.

Länder: Die Bezeichnungen „Länder“ oder „Bundesländer“ werden nebeneinander gebraucht, ohne daß ihnen eine unterschiedliche Bedeutung zukommt. Unter den Ländern fehlt Hessen. Die Begründung hierfür ist im Abschnitt 1.4 gegeben worden. Nordrhein und Westfalen werden wie zwei getrennte Länder behandelt. Die Stichprobenziehung ist daher auch für die beiden Teile der Länder getrennt durchgeführt worden. Das Land Nordrhein-Westfalen hat ein Kultusministerium und daher auch nur einen Lehrplan. Jeder Landesteil hat jedoch eine eigene Schulverwaltung und eigene Traditionen. Es bietet sich also Gelegenheit, zu prüfen, ob die beiden Landesteile in der Auswahl von Unterrichtsstoffen geringere Differenzen als die übrigen Länder untereinander aufweisen oder ob Nordrhein und Westfalen Unterschiede von einer Größenordnung zeigen, wie sie auch zwischen den anderen Ländern auftreten.

In den Tabellen werden von nun an nicht die vollen Ländernamen, sondern Abkürzungen verwendet. In Tabelle 4 wird für jedes Land die verwendete Abkürzung und die Anzahl befragter Lehrer in diesem Land in der bei allen Ländertabellen eingehaltenen Reihenfolge zusammengestellt.

Tabelle 4: Abkürzungen der Ländernamen und Basis der Prozentuierung für jedes Land

Land	Abkürzung	Basis der Prozentuierung (Anzahl beantworteter Fragebogen)
Berlin	Bln	28
Bremen	Bre	20
Rheinland-Pfalz	Rh-Pf	37
Baden-Württemberg	Bd-W	40
Bayern	Bay	28
Hamburg	Hbg	21
Niedersachsen	Nie	46
Nordrhein	Nrh	27
Westfalen	Wstf	34
Saarland	Saar	20
Schleswig-Holstein	Schl-H	28
Bundesrepublik Deutschland (ohne Hessen)	BRD	329

Geschlecht: Von den 329 Lehrern in der Stichprobe beantworteten 318 die Frage nach dem Geschlecht. Den Prozentangaben in späteren Tabellen liegen immer die Antworten von 167 Lehrern und 151 Lehrerinnen zugrunde.

Dienstalter: Die befragten Lehrer wurden nach der Länge ihrer Unterrichtstätigkeit in vier Altersgruppen zusammengefaßt. Die Gruppeneinteilung und die Basis der Prozentuierung für die späteren Tabellen sind in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Einteilung der Dienstaltersgruppen und Basis der Prozentuierung für die vier Gruppen

	Anzahl der Dienstjahre	Anzahl der Lehrer
1. Gruppe	0 bis 5	73
2. Gruppe	6 bis 10	75
3. Gruppe	11 bis 20	88
4. Gruppe	mehr als 20	85
Summe		321
Ohne Altersangabe		8
Insgesamt		329

Ortskategorien: Die Schulorte wurden nach der Anzahl der vorhandenen Gymnasien in vier Kategorien eingeteilt. Die Stadtstaaten blieben von dieser Einteilung ausgeschlossen, da ein Vergleich der Stadtstaaten mit den vier Ortskategorien keine eindeutigen Interpretationen zuläßt. Wenn in einem solchen Vergleich Unterschiede auftreten, läßt sich nicht entscheiden, ob dafür die Größe des Ortes, die Möglichkeiten zu schulrelevanter Anregung oder aber schulorganisatorische Besonderheiten der drei Stadtstaaten verantwortlich sind.

Die Einteilung in die vier Ortskategorien ist zusammen mit der Anzahl von Lehrern in den vier Kategorien, auf die sich die Prozentuierung der entsprechenden Tabellen beziehen wird, in Tabelle 6 wiedergegeben.

Tabelle 6: Einteilung in Ortskategorien und Basis der Prozentuierung für die vier Kategorien

Orte mit	Anzahl der Lehrer
einem Gymnasium	68
zwei Gymnasien	64
drei bis sieben Gymnasien	76
acht und mehr Gymnasien	52
Summe	260
Stadtstaaten	69
Insgesamt	329

2.1 Rechtschreibung

2.1.1 Übung der Rechtschreibung

Zur Rechtschreibung enthielt der Fragebogen zwei Fragen. Bei der ersten Frage sollten die Lehrer angeben, ob sie die wichtigsten Rechtschreibprobleme mit ihrer Klasse geübt hatten.

Es bestanden zwei Antwortmöglichkeiten:

- a bei gegebenem Anlaß (wie Rückgabe von Arbeiten) geübt,
- b eingehend behandelt und geübt.

Die Tabelle 7 zeigt, wieviel Prozent der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland die einzelnen Rechtschreibprobleme geübt haben. Wie zu erwarten, variiert die Anzahl der Lehrer, die ein bestimmtes Rechtschreibproblem behandelt haben, von Problem zu Problem. Die Unterschiede in Spalte d der Tabelle sind statistisch gesichert. Von allen Rechtschreibproblemen scheint die Groß- und Kleinschreibung in der 7. Klasse den größten Aufwand zu erfordern. Die Zahl der Lehrer, die dieses Problem in ihrem Unterricht üben, ist am größten (98,3 Prozent). Danach folgen „leicht verständliche, häufig vorkommende Fremdwörter“ (93,7 Prozent) und die „Zusammen- und Getrennschreibung“ (92,6 Prozent). Am wenigsten geübt wurden die Rechtschreibprobleme, die durch Wortzusammensetzungen entstehen (76,5 Prozent), und das richtige Schreiben von Orts- und Straßennamen (79,1 Prozent).

Im Durchschnitt werden die einzelnen Probleme eher bei gegebenem Anlaß wie Rückgabe von Arbeiten geübt (Durchschnitt von Spalte a: 50,1 Prozent der Lehrer pro Problem), als daß sie in der 7. Klasse noch eingehende Behandlung erfahren (Durchschnitt von Spalte b: 36,2 Prozent der Lehrer pro Problem). Auch dieser Unterschied ist statistisch gesichert. Die Durchschnitte für die beiden Behandlungsarten beschreiben die Ergebnisse jedoch nicht zutreffend, da das Verhältnis der Behandlungsarten von Problem zu Problem stark variiert. Es besteht eine statistisch gesicherte Wechselwirkung zwischen Problemen und Behandlungsarten. Die Differenzen (Spalte c der Tabelle) zeigen deutlich die starken Unterschiede von Problem zu Problem. Besonders kraß ist die Abweichung bei der Groß- und Kleinschreibung. Während die anderen Probleme alle häufiger nur bei gegebenem Anlaß als eingehend behandelt und geübt werden (die Differenz a–b daher stets positiv ist), ist dieses Verhältnis bei der Groß- und Kleinschreibung umgekehrt. 65 Prozent der Lehrer ziehen hier eine eingehende Behandlung vor. Das ist beinahe doppelt so viel wie die 33 Prozent der Lehrer, die sich bei diesem Problem mit Übungen bei gegebenem Anlaß begnügen und beinahe doppelt so viel wie der Durchschnitt der eingehenden Behandlung (36,2 Prozent) über alle Rechtschreibprobleme. Man kann also sagen, daß in der 7. Klasse die Groß- und Kleinschreibung das wichtigste Rechtschreibproblem darstellt. Silbentrennung und schwierige Fremdwörter werden dagegen mehr als doppelt so oft bei gegebenem Anlaß wie eingehend geübt.

Obwohl in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer für die 7. Klasse die Rechtschreibung sehr unterschiedlich betont wird (bei vier Bundesländern fehlt jeglicher Hinweis auf die Rechtschreibung, einige Lehrpläne fordern in einem Satz, daß die Rechtschreibung weiter gefestigt werden soll, andere wieder nennen explizit besondere Probleme, die in diesem Schuljahr zu üben sind), ergab die statistische Analyse, daß keinerlei Unterschiede zwischen den Ländern in bezug auf die Rechtschreibung bestehen. Weder weichen einige Länder von dem Gesamtdurchschnitt der Spalte d (86,3 Prozent) ab, noch unterscheiden sie sich in der Gewichtung der einzelnen Rechtschreibprobleme, noch in der Gewichtung der beiden Behandlungsarten. Die einzelnen Rechtschreibprobleme werden durchschnittlich von 89,2 Prozent der männlichen Lehrer und 83,4 Prozent der weiblichen Lehrer behandelt. Der Unterschied ist statistisch unerheblich. Auch für eine unterschiedliche Betonung einzelner Rechtschreibprobleme durch Lehrer oder Lehrerinnen erbrachte die statistische Analyse keine Bestätigung.

Dagegen haben Lehrerinnen die Rechtschreibprobleme relativ häufiger bei gegebenem Anlaß behandelt, während ihre männlichen Kollegen eher einer eingehenden Behandlung den Vorzug gaben. Dies geht aus Tabelle 8 hervor.

Tabelle 7: Die Behandlung der Rechtschreibprobleme – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

Problem	Bei gegebenem Anlaß geübt a	Eingehend behandelt und geübt b	Differenz a–b c	Insgesamt geübt Summe a+b d	Überhaupt nicht geübt e
1. Groß- und Kleinschreibung	33,2	65,1	-31,9	98,3	1,7
2. Dehnung und Kürzung der Vokale	49,3	33,7	15,6	83,0	17,0
3. Verschiedene Schreibarten gleich oder ähnlich klingender Wörter	46,0	35,0	11,0	81,0	19,0
4. Zusammen- und Getrenntschreibung	55,3	37,4	17,9	92,6	7,4
5. Silbentrennung	59,5	27,8	31,7	87,3	12,7
6. Wortzusammensetzung	49,7	26,8	22,9	76,5	23,5
7. Leicht verständliche, häufig vorkommende Fremdwörter	55,1	38,6	16,5	93,7	6,3
8. Schwierige Fremdwörter	57,8	28,0	29,8	85,8	14,2
9. Orts- und Straßennamen	45,1	34,0	11,1	79,1	20,9
Durchschnittlich pro Problem	50,1	36,2	13,9	86,3	13,7

Tabelle 8: Rechtschreibung: Durchschnitte der Behandlungsarten für Lehrer und Lehrerinnen

	Lehrer	Lehrerinnen
a Bei gegebenem Anlaß geübt	47,4	52,8
b Eingehend behandelt und geübt	42,0	30,2
Differenz a–b	5,4	22,6

Tabelle 9: Rechtschreibung: Durchschnitte der Behandlungsarten für die Dienstaltersgruppen

	Dienstalter in Jahren			
	0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
a Bei gegebenem Anlaß geübt	53,2	49,0	51,4	46,8
b Eingehend behandelt und geübt	32,3	33,9	37,5	41,0
Differenz a–b	20,9	15,1	13,9	5,8

Die Wechselwirkung zwischen Lehrgeschlecht und Behandlungsarten, die sich im Unterschied der Differenzen a–b (5,4 Prozent für Lehrer und 22,6 Prozent für Lehrerinnen) ausdrückt, ist statistisch gesichert.

Die statistische Analyse ergab, daß sich der durchschnittliche Prozentsatz der Lehrer, die überhaupt Rechtschreibprobleme behandelt haben, für die vier Altersgruppen nicht wesentlich unterscheidet. Auch wird den einzelnen Rechtschreibproblemen in allen Altersgruppen ein gleiches Gewicht gegeben. Dagegen bestehen gesicherte Unterschiede in der relativen Bevorzugung der beiden Behandlungsarten.

Mit steigendem Dienstalter nimmt der Prozentsatz der Lehrer, die Rechtschreibprobleme nur bei gegebenem Anlaß behandeln, unwesentlich ab. Dagegen steigt der Prozentsatz der Lehrer, die Rechtschreibprobleme eingehend behandelt und geübt haben, von Dienstaltersgruppe zu Dienstaltersgruppe stetig an. Dies ist aus den in Tabelle 9 dargestellten Mittelwerten für die vier Dienstaltersgruppen ersichtlich.

Die Unterschiede der Differenzen a–b zwischen den Dienstaltersgruppen sind statistisch gesichert.

Eine Ursache für diese Unterschiede könnte darin bestehen, daß in der Lehrerausbildung früher der Erziehung zur Rechtschreibung ein stärkeres, eigenständigeres Gewicht verliehen wurde, als dies in den letzten Jahren der Fall war. Bei einer Durchsicht von heute stark verbreiteten Büchern zur Didaktik des Deutschunterrichts waren keinerlei Empfehlungen für eine isolierte Behandlung der Rechtschreibung aufzufinden.

Dieser Umstand kann allerdings nicht zur Erklärung der oben dargestellten Unterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen und der im folgenden aufgezeigten Unterschiede zwischen den verschiedenen Ortskategorien (immer in bezug auf die Bevorzugung einer der beiden Behandlungsarten) herangezogen werden. Die Altersverteilung weist in unserer Stichprobe weder für Lehrer und Lehrerinnen noch zwischen den Ortskategorien Unterschiede auf.

Auch zwischen den vier Ortskategorien ergeben sich signifikante Unterschiede nur in bezug auf eine verschiedene Betonung der beiden Behandlungsarten. Die entsprechenden Mittelwerte sind in Tabelle 10 wiedergegeben.

Tabelle 10: Rechtschreibung: Durchschnitte der Behandlungsarten für die Ortskategorien

	Orte mit			
	einem Gymnasium	zwei Gymnasien	drei bis sieben Gymnasien	acht und mehr Gymnasien
a Bei gegebenem Anlaß geübt	46,2	53,1	48,6	54,1
b Eingehend behandelt und geübt	40,0	33,9	40,4	31,6
Differenz a–b	6,2	19,2	8,2	22,5

Bei Orten mit einer Schule und Orten mit drei bis sieben Schulen ist die Differenz a–b am niedrigsten und der Prozentsatz der Lehrer, die eine eingehende Behandlung wählten, relativ hoch. Bei Orten mit zwei Schulen und Orten mit mehr als sieben Schulen ist die Differenz a–b besonders groß, der Prozentsatz der Lehrer, die Behandlungsart a wählen, relativ hoch und der Prozentsatz der Lehrer, die b wählen, relativ niedrig.

2.1.2 Sicherheit in der Rechtschreibung am Ende des Schuljahres

Bei der zweiten Frage zur Rechtschreibung konnten die Lehrer für eine Reihe von Rechtschreibproblemen jeweils eine der drei folgenden Antworten geben:

Die Klasse war am Ende des Schuljahres

a noch unsicher,

b nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher oder

c stets sicher.

Die Tabelle 11 zeigt die Antworten der Lehrer für die gesamte Bundesrepublik.

Wie nicht anders zu erwarten, ist die Sicherheit der Schüler am Ende des 7. Schuljahres bei den einzelnen Problemen sehr unterschiedlich. Ob man von der Antwortkategorie „noch unsicher“ oder von der Kategorie „stets sicher“ ausgeht, so erhält man im wesentlichen die gleiche Rangfolge für die Schwierigkeit der einzelnen Rechtschreibprobleme. Nur 1,2 Prozent der Lehrer geben an, daß ihre Klasse bei der Rechtschreibung von Fremdwörtern stets sicher sei. Dieses Ergebnis ist sehr verständlich, da ihre Schüler immer wieder neuen Fremdwörtern begegnen und sich die Rechtschreibung der Fremdwörter nicht mit Hilfe von wenigen einfachen Regeln erklären läßt. Auch sind die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler zu diesem Zeitpunkt noch bescheiden: drei Jahre Unterricht in Englisch und ein Jahr Unterricht in Latein oder Französisch.

Erstaunlicher ist da schon, daß nur 4,3 Prozent der Lehrer angeben können, daß ihre Klasse die Groß- und Kleinschreibung am Ende des 7. Schuljahres sicher beherrscht, obwohl immerhin in 66 Prozent dieser Klassen das Problem der Groß- und Kleinschreibung eingehend behandelt und geübt wurde.

Tabelle 11: Sicherheit am Ende des Schuljahres bei verschiedenen Rechtschreibproblemen – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

Problem	Noch unsicher	Nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher	Stets sicher	Keine Antwort
	a	b	c	d
1. Groß- und Kleinschreibung	14,0	79,3	4,3	2,4
2. Dehnung und Kürzung der Vokale	1,5	54,4	39,2	4,9
3. Verschiedene Schreibarten gleich oder ähnlich klingender Wörter	5,5	74,2	16,4	3,9
4. Zusammen- und Getrennschreibung	21,6	69,3	5,2	3,9
5. Wortzusammensetzungen	9,1	74,2	11,6	5,1
6. Fremdwörter	42,2	52,9	1,2	3,7
7. Orts- und Straßennamen	11,6	67,2	13,7	7,5
Durchschnitt pro Problem	15,1	67,3	13,1	4,5

Am besten scheinen die Schwierigkeiten der Dehnung und Kürzung der Vokale bewältigt zu sein. Nur 1,5 Prozent der Lehrer geben an, daß ihre Klasse hierbei noch unsicher sei, und 39,2 Prozent versicherten, daß die Klasse stets sicher sei.

Zwei Drittel aller Lehrer geben durchschnittlich über alle Probleme (Tabelle 11, letzte Zeile) an, daß ihre Klassen bei der Rechtschreibung nur noch bei besonderen Schwierigkeiten unsicher seien, während 15 Prozent das Urteil „noch unsicher“ und 13 Prozent das Urteil „stets sicher“ abgeben.

Es wurde die Frage geprüft, ob die Lehrer in den einzelnen Ländern ihren Klassen einen unterschiedlichen Grad von Sicherheit oder Unsicherheit bestätigen oder ob diese Urteile in allen Ländern etwa gleich ausfallen. Diese Prüfung war für jede Antwortkategorie durchgeführt worden und ergab nur bei den Urteilen „noch unsicher“ statistisch gesicherte Abweichungen zwischen den Ländern.

Tabelle 12: Rechtschreibung: Antwortkategorie „noch unsicher“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
19,8	10,4	19,7	17,5	11,6	12,0	14,4	17,3	14,3	14,0	15,2	15,1

Die Unsicherheit ist in Berlin und Rheinland-Pfalz am Ende des Schuljahres um etwa 4,5 Prozent größer, in Bremen um den gleichen Betrag geringer als im Bundesdurchschnitt. Die übrigen Länder zeigen keine nennenswerte Abweichung.

In bezug auf die gleiche Frage wurden auch Lehrer und Lehrerinnen, Lehrer verschiedenen Dienstalters und Lehrer aus den vier Ortskategorien verglichen. Dabei ergab sich, daß nur zwischen den Ortskategorien und auch da nur bei den Antworten „nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher“ gesicherte Unterschiede zwischen den Gruppen bestanden.

Tabelle 13: Rechtschreibung: Antwortkategorie „nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher“ – Durchschnitte für die Ortskategorien

Orte mit	einem	zwei	drei bis sieben	acht und mehr Gymnasien
	68,3	66,5	65,8	73,3

In den Großstädten mit acht und mehr Gymnasien ist der Anteil der Lehrer, die ihren Klassen eine relative Sicherheit bei der Rechtschreibung zugestehen, etwas höher als in den anderen Ortskategorien.

2.2 Zeichensetzung

Zunächst wurde gefragt, ob „die Behandlung der Zeichensetzung (soweit es der Stand der Satzlehre zuließ) am Ende der 7. Klasse im wesentlichen abgeschlossen“ war. Die Antworten zu dieser Frage sind in Tabelle 14 wiedergegeben.

Tabelle 14: Stand der Behandlung der Zeichensetzung am Ende der 7. Klasse – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Stand	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
Abgeschlossen	92,9	85,0	97,3	95,0	100,0	85,7	97,8	100,0	97,1	95,0	100,0	95,7
Nicht abgeschlossen	7,1	15,0	2,7	5,0	0,0	14,3	2,2	0,0	2,9	5,0	0,0	4,3

Die statistische Prüfung ergab, daß die Antworten über die Bundesländer hinweg als homogen betrachtet werden müssen. Daher läßt sich sagen, daß in allen Bundesländern in etwa 95,7 Prozent aller Klassen die Behandlung der Zeichensetzung im wesentlichen abgeschlossen war.

Auf die zweite Frage zur Zeichensetzung sollten die Lehrer angeben, ob ihre Klasse am Ende des Schuljahres im Gebrauch der einzelnen Satzzeichen

a noch unsicher war,

b nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher war oder

c stets sicher war.

Die Tabelle 15 gibt für die einzelnen Satzzeichen die Bundesdurchschnitte wieder.

Tabelle 15: Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen am Ende des Schuljahres – Bundesdurchschnitt in Prozent der Klassen

Satzzeichen	Noch unsicher	Nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher	Stets sicher	Keine Antwort
	a	b	c	d
Punkt	0,5	19,5	76,0	4,0
Ausrufezeichen	5,3	42,0	48,6	4,1
Fragezeichen	1,7	22,4	72,2	3,7
Anführungszeichen	3,4	41,0	51,8	3,8
Bindestrich	34,3	45,8	13,3	6,6
Apostroph	26,9	48,3	17,1	7,7
Semikolon	46,3	40,0	11,1	2,6
Komma	27,1	68,0	3,7	1,2
Im Durchschnitt	18,2	40,9	36,7	4,2

Die statistische Prüfung ergab, daß in der Sicherheit des Gebrauchs der Satzzeichen beträchtliche Unterschiede von Satzzeichen zu Satzzeichen bestehen. Dies gilt für alle drei Antwortkategorien.

Verfolgt man die Spalten a und c von oben nach unten, so ergibt sich in beiden Fällen beim Übergang von „Anführungszeichen“ zum „Bindestrich“ ein deutlicher Bruch. Bei den ersten vier Satzzeichen ist die Sicherheit relativ hoch, bei den letzten vier gering. Den stärksten Gegensatz bilden dabei „Punkt“ und „Komma“. Nur ein halbes Prozent der Lehrer gibt an, daß ihre Klasse beim Gebrauch des Punktes noch unsicher sei. Nur 3,7 Prozent der Lehrer halten ihre Klasse für sicher im Gebrauch des Kommas.

Wenn man anhand der Tabelle eine Rangordnung für die Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen aufstellt, kommt man für Punkt, Ausrufezeichen, Fragezeichen und Anführungszeichen zur gleichen Reihenfolge, ob man nun von den Urteilen „noch unsicher“ oder von den Urteilen „stets sicher“ ausgeht. Dagegen ergeben sich bei den letzten vier Satzzeichen Abweichungen in der Rangfolge, die nähere Betrachtung verdienen. Geht man von den Urteilen „stets sicher“ aus, so nimmt das Komma den letzten Rangplatz ein, die Sicherheit beim Gebrauch von Bindestrich, Apostroph und Semikolon ist größer als die beim Gebrauch des Kommas. Nach den Urteilen „noch unsicher“ dagegen ist die allgemeine Unsicherheit beim Gebrauch des Kommas geringer als die beim Gebrauch der drei anderen Satzzeichen.

Man könnte annehmen, daß diese Diskrepanz durch einen unterschiedlichen Grad von Aufmerksamkeit und Behandlung, den diese vier Satzzeichen im Unterricht erfahren, zustande kommt. Das Komma findet sicher stärkere Beachtung im Unterricht als die drei anderen Satzzeichen, so daß die generelle Unsicherheit beim Komma (27,1 Prozent) daher relativ gering ist. Dagegen bereitet das Komma durch die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten objektiv größere Schwierigkeiten, so daß beim Komma die Angabe „stets sicher“ sehr selten (3,7 Prozent) gemacht werden kann. Den drei anderen, relativ selten verwendeten Satzzeichen wird im Unterricht vielleicht eine geringere Aufmerksamkeit gewidmet (beim Semikolon sind 46,3 Prozent aller Klassen noch unsicher). Wenn aber der Gebrauch von Bindestrich, Apostroph und Semikolon genügend erklärt wird, sollte eine größere Sicherheit leichter als beim Komma zu erzielen sein.

Tabelle 16: Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen am Ende des 7. Schuljahres – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Land	Noch unsicher a	Nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher b	Stets sicher c
Bln	21,9	40,1	34,4
Bre	23,1	30,6	36,9
Rh-Pf	18,9	43,3	36,8
Bad-W	21,9	44,4	28,4
Bay	14,7	39,7	38,4
Hbg	15,5	32,1	44,7
Nie	14,4	42,1	40,8
Nrh	19,4	43,0	33,8
Wstf	18,0	36,8	40,8
Saar	18,8	48,8	32,5
Schl-H	13,5	48,7	36,6
BRD	18,2	40,9	36,7

Diese Überlegungen stehen zwar in Übereinstimmung mit den Ergebnissen, da aber die Lehrer nicht über das Ausmaß der Behandlung der einzelnen Satzzeichen befragt wurden, können sie nur hypothetischen Charakter haben.

Insgesamt sind am Ende des 7. Schuljahres etwa 18 Prozent aller Klassen im Gebrauch der Satzzeichen noch unsicher, während doppelt so viele Klassen stets sicher sind und etwa 40 Prozent aller Klassen nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher sind.

Auch die Länder wurden in bezug auf die Sicherheit der Schüler im Gebrauch der Satzzeichen am Ende des 7. Schuljahres miteinander verglichen. Die entsprechenden Ergebnisse sind in der Tabelle 16 zusammengestellt.

Die Unterschiede zwischen den Ländern sind bei allen drei Antwortkategorien statistisch gesichert. Häufiger als in allen anderen Ländern bescheinigen in Hamburg (44,7 Prozent) die Lehrer ihren Klassen, am Ende des Schuljahres im Gebrauch der Satzzeichen stets sicher zu sein. Auch Niedersachsen und Westfalen liegen noch etwas über dem Durchschnitt. Stets sicher sind in Baden-Württemberg nur 28 Prozent der Klassen, 16 Prozent weniger als in Hamburg und 8 Prozent weniger als im Durchschnitt.

Die Unsicherheit ist in Bremen, Berlin und Baden-Württemberg noch am höchsten, in Schleswig-Holstein am geringsten.

Lehrer und Lehrerinnen unterscheiden sich zwar signifikant bei der mittleren Antwortkategorie, doch da weder bei den Urteilen „noch unsicher“ noch bei „stets sicher“ wesentliche Unterschiede bestehen, sollte man weder den von Lehrern noch den von Lehrerinnen unterrichteten Klassen eine größere oder geringere Sicherheit zusprechen.

Die Verteilung der Antworten für die vier Dienstaltersgruppen zeigt Tabelle 17.

Tabelle 17: Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen am Ende des 7. Schuljahres – Durchschnitte für die Dienstaltersgruppen

	Dienstalter in Jahren			
	0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
Noch unsicher	22,1	14,8	17,6	18,7
Nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher	36,1	42,3	43,5	43,7
Stets sicher	38,7	39,5	37,3	32,5

Bei der Kategorie „noch unsicher“ sind die Unterschiede statistisch unerheblich. Bei der jüngsten Lehrergruppe ist der Anteil, der die Antwort „nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher“ wählt, bei der ältesten Gruppe der Anteil, der die Antwort „stets sicher“ wählt, jeweils geringer als bei den übrigen Gruppen. Ob das Abweichen der ältesten Gruppe als eine größere Skepsis der Beurteiler oder als eine geringere Sicherheit der von diesen Lehrern unterrichteten Klassen gedeutet werden muß, läßt sich aus diesen Daten nicht entscheiden.

Zwischen den vier Ortskategorien bestanden keinerlei Unterschiede.

2.3 Sprachkunde

2.3.1 Die Themen der Sprachkunde und ihre Behandlung

Es ist hier nicht der Ort, um zu klären, was Sprachkunde sein könnte oder sein sollte, ob mit dem Wort „Sprachkunde“ ein für den Unterricht sinnvoller Begriff eingeführt worden ist oder nicht. Das Wort „Sprachkunde“ wird hier nur als Überschrift und Etikett für die sieben Detailfragen benutzt, die im Fragebogen darunter subsumiert waren. Die Terminologie des Fragebogens wurde weitgehend den Lehrplänen der Bundesländer entnommen, unter bewußtem Verzicht auf Anlehnung an irgendeine didaktische Richtung.

Obwohl sich heute schwerlich von „Ständen“ sprechen läßt, wurde auch die Bezeichnung „Berufs- und Standessprachen“ für den Fragebogen in der Hoffnung übernommen, daß den befragten Lehrern klar sein würde, auf welche Unterrichtsaktivitäten damit gezielt wird. Soviel, um anzudeuten, daß durch den Gebrauch bestimmter Termini hier keineswegs für die weitere Verwendung dieser Termini geworben werden soll.

Unter der Überschrift „Sprachkundliche Betrachtungen“ waren im Fragebogen die sieben in der Tabelle 18 aufgeführten Themen vorgegeben. Zu jedem Thema konnte auf dreifache Weise geantwortet werden:

a nicht behandelt,

b häufigere Hinweise und Betrachtungen bei gegebenem Anlaß oder

c zusammenhängend in einem geschlossenen Zeitraum behandelt.

Tabelle 18 gibt die Bundesdurchschnitte zu dieser Frage wieder.

Die Unterschiede der Antworthäufigkeiten zwischen den sieben Themen sind für alle drei Antwortkategorien statistisch gesichert. Keine Behandlung erfuhren am häufigsten die Themen „Berufs- und Standessprachen“ (43,8 Prozent), „Mundarten“ (41,1 Prozent) und „Erbwort–Lehnwort–Fremdwort“ (33,4 Prozent). Es sind dies wohl auch die Themen, die zur instrumentellen Sprachbeherrschung den geringsten Beitrag leisten können.

Bei allen Einzelthemen ist die Anzahl der Lehrer, die angeben, dem Thema durch Hinweise und Betrachtungen bei gegebenem Anlaß Rechnung zu tragen, größer als die Zahl der Lehrer, die angeben, das Thema zusammenhängend zu behandeln.

Tabelle 18: Sprachkunde: Behandlung der einzelnen Themen – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

Thema	Nicht behandelt	Häufigere Hinweise und Betrachtungen bei gegebenem Anlaß	Zusammenhängend in einem geschlossenen Zeitraum behandelt
	a	b	c
1. Wortfamilien	21,8	47,1	31,0
2. Wortbildung (Stamm, Ableitung, Zusammensetzung, Vor- und Nachsilben)	16,0	49,4	34,6
3. Erbwort–Lehnwort–Fremdwort (in sprach- und kulturgeschichtlicher Sicht)	33,4	37,3	29,3
4. Redensarten, Sprichwörter, Sprachbilder und Gleichnisse	12,7	54,0	33,3
5. Hochsprache–Umgangssprache–Gassensprache	10,9	50,4	38,7
6. Berufs- und Standessprache	43,8	35,1	21,1
7. Mundarten (Sprachgeographie)	41,1	33,0	25,9
Durchschnitt	25,7	43,8	30,6

Die Themen unterscheiden sich gesichert in der Häufigkeit der Lehrer, die dieses Thema überhaupt irgendwie behandelt haben. Die Summe von b und c beträgt beim fünften Thema, den Sprachschichten, 89,1 Prozent, beim vierten Thema, Redensarten usw., 87,3 Prozent. Diese beiden Themen werden also beinahe in neun von zehn Klassen besprochen. Die Differenzen b-c müssen — wie die statistische Prüfung ergab — für alle Themen als annähernd gleich betrachtet werden.

Tabelle 19: Behandlung der Sprachkunde — Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Land	Hinweise bei gegebenem Anlaß b	Zusammenhängend behandelt c	Differenz b-c d	Summe b+c e
Bln	36,2	30,1	6,1	66,3
Bre	44,3	17,1	27,2	61,4
Rh-Pf	51,3	31,6	19,7	83,0
Bd-W	47,9	21,1	26,8	68,9
Bay	51,0	25,5	25,5	76,5
Hbg	47,6	21,1	26,5	68,7
Nie	46,3	28,9	17,4	75,1
Nrh	39,7	41,3	-1,6	80,9
Wstf	38,2	34,0	4,2	72,3
Saar	32,9	47,1	-14,2	80,0
Schl-H	45,9	38,3	7,6	84,2
BRD	43,8	30,6	13,2	74,3

Die Länder unterscheiden sich nicht in der Gewichtung der einzelnen Themen. Es kommt also nicht vor, daß ein Thema in einem Land besonders oft, in einem anderen Land sehr selten behandelt wird. Dagegen bestehen gesicherte Unterschiede zwischen den Ländern in bezug auf die Art der Behandlung der Sprachlehre. Dies wird besonders in der Spalte d deutlich. Während im Durchschnitt etwa 13 Prozent mehr Lehrer die Sprachkunde durch Hinweise und Betrachtungen bei gegebenem Anlaß als zusammenhängend behandeln, überwiegt im Saarland die zusammenhängende Behandlung um den gleichen Betrag. In Nordrhein sind die beiden Arten der Behandlung noch etwa gleich oft vertreten, während die Differenz b-c in Bremen, Baden-Württemberg, Hamburg und Bayern mehr als 25 Prozent beträgt. Sowohl bei der Antwortkategorie b als auch bei c bestehen statistisch gesicherte Unterschiede zwischen den Ländern. In Rheinland-Pfalz und Bayern wird die Sprachkunde in jeder zweiten, im Saarland in jeder dritten Klasse nur durch Hinweise bei gegebenem Anlaß behandelt. Im Saarland erhält die Sprachlehre das größte Gewicht, da dort beinahe die Hälfte der Lehrer die Sprachlehre zusammenhängend und in einem geschlossenen Zeitraum behandeln. Eine geschlossene Behandlung wird in Nordrhein noch von 40 Prozent der Lehrer gewählt, in Hamburg und Baden-Württemberg von 21 Prozent und in Bremen nur von 17 Prozent der Lehrer. Weder in der Gewichtung der Einzelthemen beziehungsweise der Gewichtung der Behandlungsarten noch in der Häufigkeit, mit der die Sprachlehre überhaupt behandelt wurde, zeigten sich Unterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen, zwischen den Altersgruppen oder zwischen den Ortskategorien.

2.3.2 Wortfeldübungen

Bei der Behandlung der Wortfamilien werden Wörter nicht isoliert gesehen, sondern im Kontext mit anderen Wörtern, die mit ihnen in genetischer Beziehung stehen. Auch die Behandlung von Wortfeldern impliziert dieses Sehen des Einzelwortes in einem Kontext, hier in einem Kontext der Sinnverwandtschaft. Im Fragebogen waren die Lehrer gebeten worden, anzugeben, wie oft sie in diesem Schuljahr Wortfeldübungen mit der Klasse machten. Die oben erwähnte inhaltliche Beziehung legt es nahe, die entsprechenden Antworten an dieser Stelle (Tabelle 20) darzustellen.

Tabelle 20: Anzahl der Wortfeldübungen pro Klasse und Schuljahr – Durchschnitte für die Bundesländer

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
Durchschnittliche Anzahl	6,3	4,7	6,9	6,1	9,8	5,5	7,2	6,8	7,1	6,0	8,2	6,9

Die statistische Analyse der Daten ergab, daß keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ländern angenommen werden können. Der Leser mag beim Anblick der vorliegenden Zahlen von diesem Schluß überrascht sein. In dem statistischen Signifikanztest wird die Streuung zwischen den Ländern (die sich in den Differenzen zwischen den oben dargestellten Durchschnittswerten zeigt) verglichen mit der Streuung, die innerhalb der Länder vorliegt. Diese ist bei den Wortfeldübungen ebenso groß wie die Streuung zwischen den Ländern. In jedem Land gibt es Klassen, in denen entweder keine oder nur sehr wenige Wortfeldübungen gemacht werden, neben Klassen, in denen sehr viele Wortfeldübungen gemacht werden. Nicht wenige Lehrer gaben an, zwanzig- bis dreißigmal Wortfeldübungen (höchster Wert: fünfzig Übungen) mit der Klasse gemacht zu haben. Ob Lehrer viele oder wenige Wortfeldübungen machen lassen, ist nicht systematisch mit dem Bundesland, in dem sie unterrichten, assoziiert, also wohl kaum lehrplanbedingt.

Die Frage liegt nahe, ob die starken individuellen Unterschiede, die in bezug auf Wortfeldübungen zwischen den Lehrern auftreten, mit der Auswahl und Betonung von anderen Unterrichtsaktivitäten durch dieselben Lehrer einhergehen. Es wird in einem späteren Kapitel der Versuch gemacht, typische Muster der Unterrichtsgestaltung, soweit sie sich in der Stoffauswahl niederschlägt, nachzuweisen und zu beschreiben. Dort wird sich dann auch zeigen, daß ein Viel oder Wenig an Wortfeldübungen nicht als isolierte, gleichsam zufällige Erscheinung auftritt, sondern von selektiver Betonung ganz bestimmter anderer Unterrichtsaktivitäten begleitet wird.

2.4 Wortlehre

Zur Wort- und Satzlehre enthielt der Fragebogen 67 Einzelfragen, die formal völlig identisch waren. Bei jeder Frage konnte zwischen den folgenden vier Antwortalternativen gewählt werden:

- a als bekannt *vorausgesetzt* und höchstens wiederholend behandelt,
- b während des Schuljahres *behandelt*,
- c während des Schuljahres *eingehend* und bis zu einem gewissen Abschluß *behandelt* oder
- d wird erst in Klasse 8 oder *später behandelt*.

Im folgenden Text werden dann jeweils nur die oben hervorgehobenen Wörter zur Bezeichnung der entsprechenden Alternative benutzt. Da vereinzelt Auslassungen vorkamen oder nicht ganz eindeutige Antworten abgegeben wurden, kommt eine weitere Alternative hinzu:

e *keine* oder keine gültige *Antwort*.

Es ist hier nicht sinnvoll, die 67 Fragen eine nach der anderen und voneinander isoliert darzustellen. Dies widerspräche den Beziehungen und Zusammenhängen, die zwischen den durch die Einzelfragen abgedeckten Unterrichtsgegenständen bestehen. Sie erfahren auch im Unterricht wohl in den meisten Fällen keine isolierte, sondern eine nach ihren inneren Zusammenhängen gruppierte Behandlung. Darüber hinaus müßte bei einer isolierten Darstellung auf eine Reihe von relevanten Aussagen über die Ergebnisse verzichtet werden. Die 67 Fragen sollen daher nicht einzeln, sondern in Gruppen gegliedert behandelt werden.

So wurden zum Beispiel die vier Fragen

1. Konjugation des aktiven Verbs, einfache Zeiten,
2. Konjugation des aktiven Verbs, zusammengesetzte Zeiten,
3. Konjugation des passiven Verbs, einfache Zeiten und
4. Konjugation des passiven Verbs, zusammengesetzte Zeiten

zusammengefaßt und mit der Überschrift „Konjugation des Verbs“ versehen. Obwohl gerade bei diesem Beispiel keine großen Meinungsverschiedenheiten aufkommen werden, soll doch noch ausdrücklich betont werden, daß die hier im ganzen vorgenommene Gliederung weder als die einzig mögliche noch als die beste aller möglichen Gliederungen angesehen wird.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, wird in den Abschnitten über die Wort- und Satzlehre für alle Gruppierungen, die mit einer Überschrift versehen sind – im angeführten Beispiel also beispielsweise „Konjugation des Verbs“ –, der Terminus „Gruppe“, für alle in der Gruppe zusammengefaßten Einzelfragen – im Beispiel etwa „Konjugation des aktiven Verbs, einfache Zeiten“ – der Terminus „Komponente“ verwendet.

Für jede Gruppe wird die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse in zwei Abschnitten erfolgen.

Teil A gibt darüber Auskunft, inwieweit die Gruppe in dem Schuljahr *nicht behandelt* wurde und enthält in der Regel zwei Tabellen. Die erste Tabelle zeigt für jede *Komponente*, wie viele Lehrer durchschnittlich in der Bundesrepublik (in Prozent) die Antworten „vorausgesetzt“ und „später behandelt“ oder „keine Antwort“ gaben. Die zweite Tabelle gibt für jedes *Bundesland* an, wie viele Lehrer (in Prozent) durchschnittlich für diese Gruppe die Antwort „vorausgesetzt“ gaben. Diese Tabelle wird nur gegeben, wenn gesicherte Unterschiede zwischen den Ländern vorliegen.

In *Teil B* wird jeweils dargestellt, wie die Gruppe in dem Schuljahr *behandelt* wurde. Zwei Antwortmöglichkeiten waren vorgegeben, die Auskunft über die Art der Behandlung der Unterrichtsstoffe durch die Lehrer geben: „behandelt“ und „eingehend und bis zu einem gewissen Abschluß behandelt“.

Die Darstellung der Ergebnisse, das heißt Anzahl und Art der Tabellen, entspricht den im Abschnitt 2.0 erläuterten Prinzipien.

2.4.1 Das Verb

2.4.1.1 Arten des Verbs

Die Gruppe besteht aus den folgenden sechs Komponenten:

1. starke und schwache Verben,
2. transitive und intransitive Verben,
3. reflexive Verben,
4. persönliche und unpersönliche Verben,
5. Hilfsverben (auch die modalen) und
6. Sonderfälle (zusammengesetzte, unregelmäßige usw.).

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 21: Arten des Verbs: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Starke und schwache Verben	71,6	1,3	2,0
2. Transitive und intransitive Verben	36,2	3,7	3,1
3. Reflexive Verben	53,5	7,2	7,0
4. Persönliche und unpersönliche Verben	37,0	15,4	19,8
5. Hilfsverben	45,3	4,9	8,3
6. Sonderfälle	17,0	13,5	28,3

Die Kenntnis der einzelnen Verbarten wurde in unterschiedlichem Ausmaß zu Beginn der 7. Klasse vorausgesetzt. Mehr als zwei Drittel aller Lehrer setzen voraus, daß ihren Schülern die Unterschiede zwischen starken und schwachen Verben geläufig sind. Die Kenntnis der reflexiven Verben wird in der Hälfte der Klassen vorausgesetzt.

Tabelle 22: Arten des Verbs: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
22,6	47,5	46,8	44,6	50,6	44,5	39,1	35,8	40,7	60,8	44,6	43,4

Die Unterschiede zwischen den Ländern sind statistisch gesichert. Berlin und Saarland weichen am stärksten vom Bundesdurchschnitt ab – allerdings in entgegengesetzter Richtung: In Berlin wird weniger, im Saarland mehr vorausgesetzt. Bayern liegt noch etwas über dem Durchschnitt, während die restlichen Länder kaum eine Abweichung zeigen.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Die statistische Prüfung ergab, daß Wechselwirkungen zwischen den Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“ und zwischen den Variablen „Land“ und „Behandlungsart“ vorliegen. Es werden daher die Tabellen $K \times B$ und $L \times B$ dargestellt.

Tabelle 23: Arten des Verbs: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“

Komponente	B ₁	B ₂	B ₁ – B ₂	B ₁ + B ₂
	Behandelt	Eingehend behandelt	Differenz	Summe
1. Starke und schwache Verben	17,3	7,9	9,1	25,2
2. Transitiv und intransitiv Verben	38,2	18,7	19,5	56,9
3. Reflexive Verben	26,7	5,2	21,5	31,8
4. Persönliche und unpersönliche Verben	23,2	5,0	18,2	28,2
5. Hilfsverben	31,2	10,3	20,9	41,5
6. Sonderfälle	36,5	4,6	31,9	41,1

Bei den starken und schwachen Verben ist die Differenz zwischen den Behandlungsarten am geringsten. Da die Kenntnis dieser Komponente in mehr als 70 Prozent aller Klassen vorausgesetzt wurde, wurden die starken und schwachen Verben auch nicht besonders häufig behandelt oder eingehend behandelt. Dadurch waren der Differenz $B_1 - B_2$ relativ enge Grenzen gesetzt. Die Sonderfälle werden – wie es zu erwarten war – nur selten eingehend behandelt. Dagegen wurde ihre Kenntnis weit weniger als die der übrigen Komponenten vorausgesetzt. Sie wurden – neben den transitiven und intransitiven Verben – am häufigsten behandelt. Am häufigsten insgesamt ($B_1 + B_2$) wurden in der 7. Klasse die transitiven und intransitiven Verben behandelt.

Tabelle 24: Arten des Verbs: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Land“ und „Behandlungsart“

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
B ₁	35,1	25,8	33,3	25,8	26,8	23,8	29,4	24,7	35,3	28,3	29,2	28,9
B ₂	16,7	8,3	3,6	6,7	10,7	6,4	6,2	15,4	6,4	5,0	9,5	8,6
B ₁ –B ₂	18,4	17,5	29,7	19,1	16,1	17,4	23,2	9,3	28,9	23,3	19,7	20,3
B ₁ +B ₂	51,8	34,1	36,9	32,5	37,5	29,2	35,6	40,1	41,7	33,3	38,7	37,5

In Berlin wird die Kenntnis dieser Gruppe am seltensten vorausgesetzt, und konsequenterweise werden die Arten des Verbs in Berlin von mehr Lehrern eingehend behandelt als in jedem anderen Land. Berlin liegt auch – zusammen mit Westfalen – bei der Kategorie „behandelt“ an der Spitze des Bundesgebietes.

Diese Tabelle bietet ein interessantes Beispiel dafür, daß zwei Verwaltungseinheiten eines Bundeslandes, Nordrhein und Westfalen, untereinander keineswegs mehr gemeinsam haben müssen als weit auseinanderliegende Bundesländer. Zwar werden die Arten des Verbs in beiden Teilen des Landes insgesamt ($B_1 + B_2$) von gleich vielen Lehrern behandelt. Da aber – wenn man Berlin außer acht läßt – Westfalen bei der einfachen Behandlung dieser Gruppe, Nordrhein bei der eingehenden Behandlung der Verbarten an der Spitze des Bundesgebietes liegen, unterscheiden sich die beiden Landesteile in den Differenzen $B_1 - B_2$ stärker als jedes andere Länderpaar. Die Wechselwirkung zwischen Ländern und Behandlungsarten hätte ohne diesen Unterschied zwischen Nordrhein und Westfalen kaum die Grenze der statistischen Signifikanz erreicht.

2.4.1.2 Die Konjugation des Verbs

Die vier Komponenten dieser Gruppe sind:

1. Konjugation des aktiven Verbs, einfache Zeiten,
2. Konjugation des aktiven Verbs, zusammengesetzte Zeiten,
3. Konjugation des passiven Verbs, einfache Zeiten und
4. Konjugation des passiven Verbs, zusammengesetzte Zeiten.

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 25: Konjugation des Verbs: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Aktiv, einfache Zeiten	82,8	0,5	2,5
2. Aktiv, zusammengesetzte Zeiten	75,6	0,8	2,7
3. Passiv, einfache Zeiten	66,2	1,4	3,6
4. Passiv, zusammengesetzte Zeiten	62,4	2,0	3,4

Mit ansteigender Komplexität wird die Kenntnis der Zeitenbildung des Verbs von weniger Lehrern zu Beginn des 7. Schuljahres vorausgesetzt. Die Unterschiede sind statistisch gesichert. Dabei muß man beachten, daß selbst die Beherrschung der zusammengesetzten Zeiten bei den passiven Formen des Verbs immer noch in 62 Prozent aller Klassen vorausgesetzt wird.

Tabelle 26: Konjugation des Verbs: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
58,9	63,8	75,0	71,3	70,5	83,3	77,7	81,5	69,9	67,5	69,7	71,7

Auch die Länderunterschiede sind signifikant. Weniger als im übrigen Bundesgebiet wird in Berlin und Bremen vorausgesetzt, daß die Schüler die Konjugation des Verbs zu Beginn der 7. Klasse beherrschen. In Berlin gehen alle, in Bremen ein Teil der Schüler erst zu Beginn der 7. Klasse aus der Grundschule auf das Gymnasium über. Hier könnte ein Zusammenhang bestehen. In Hamburg und Nordrhein wird die Beherrschung der Konjugation häufiger als in den anderen Ländern vorausgesetzt.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Als signifikant erwiesen sich die Wechselwirkungen zwischen den Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“ und zwischen den Variablen „Land“ und „Behandlungsart“. Daher kann sich die Darstellung auf die Tabellen $K \times B$ und $L \times B$ beschränken.

Tabelle 27: Konjugation des Verbs: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“

Komponente	B ₁	B ₂	B ₁ – B ₂	B ₁ + B ₂
	Behandelt	Eingehend behandelt	Differenz	Summe
1. Aktiv, einfache Zeiten	7,9	6,3	1,6	14,2
2. Aktiv, zusammengesetzte Zeiten	13,5	7,5	6,0	21,0
3. Passiv, einfache Zeiten	18,8	10,0	8,8	28,8
4. Passiv, zusammengesetzte Zeiten	21,3	10,8	10,5	32,1

Von den einfachen zu den komplexen Formen der Konjugation nimmt sowohl die Häufigkeit, mit der die Formen der Konjugation behandelt (B₁) als auch eingehend behandelt (B₂) werden, stetig zu. Daß dieser Anstieg bei der einfachen Behandlung stärker erfolgt als bei der eingehenden Behandlung, führt zu der gleichgerichteten Zunahme der Differenzen (B₁ – B₂) und konstituiert so die Wechselwirkung zwischen Komponenten und Behandlungsarten. Die Konjugation des passiven Verbs wird in der 7. Klasse noch in 20 Prozent aller Klassen behandelt und in 10 Prozent aller Klassen eingehend behandelt.

Tabelle 28: Konjugation des Verbs: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Land“ und „Behandlungsart“

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
B ₁	24,1	18,8	13,5	17,5	14,3	8,3	13,6	10,2	16,9	12,5	19,7	15,4
B ₂	13,4	17,5	3,4	6,3	14,3	3,6	2,7	5,6	6,6	15,0	7,1	8,7
B ₁ – B ₂	10,7	1,3	10,1	11,2	0,0	4,7	10,9	4,6	10,3	-2,5	12,6	6,7
B ₁ + B ₂	37,5	36,3	16,9	23,8	28,6	11,9	16,3	15,8	23,5	27,5	26,8	24,1

Die Konjugation des Verbs war in Berlin und Bremen in weniger Klassen als in den anderen Ländern vorausgesetzt worden und wird in den beiden Ländern daher auch häufiger als sonst

insgesamt ($B_1 + B_2$) behandelt. In Bremen wird dabei die eingehende Behandlung fast ebenso oft wie die einfache Behandlung gewählt, während sich in Berlin das Verhältnis dieser Behandlungsarten wie 1 : 2 verhält. Ein Blick auf die Differenzen zeigt, daß neben Bremen auch in Bayern und im Saarland die beiden Behandlungsarten etwa gleich oft gewählt werden. In Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg dagegen ist der Anteil der einfachen Behandlung am höchsten. Hamburg zeichnet sich dadurch aus, daß dort die Konjugation des Verbs nur noch halb so oft wie im Bundesdurchschnitt behandelt wird.

2.4.1.3 Nominalformen des Verbs

Diese Gruppe besteht nur aus zwei Komponenten:

1. Infinitive und
2. Partizipien

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 29: Nominalformen des Verbs: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Infinitiv	57,5	0,2	5,3
2. Partizip	46,8	1,2	4,6

Die Kenntnis der Infinitive wird zu Beginn des 7. Schuljahres signifikant häufiger vorausgesetzt als die Kenntnis der Partizipien. Insgesamt werden die Nominalformen des Verbs zu Beginn des Schuljahres in der Hälfte der Klassen als bekannt vorausgesetzt.

Tabelle 30: Nominalformen des Verbs: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
34,0	52,5	59,5	51,3	44,7	47,6	55,4	53,7	41,2	75,0	59,0	52,2

Die Unterschiede zwischen den Ländern sind statistisch gesichert. Zwei Abweichungen sind hier auffallend: In Berlin werden die Nominalformen des Verbs von weniger Lehrern (etwa 18 Prozent), im Saarland von mehr Lehrern (etwa 23 Prozent) als in der Bundesrepublik insgesamt vorausgesetzt.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Es liegen signifikante Wechselwirkungen zwischen Komponenten und Behandlungsarten sowie zwischen Ländern und Behandlungsarten vor. Die Darstellung der Ergebnisse beschränkt sich daher wieder auf die Tabellen $K \times B$ und $L \times B$.

Tabelle 31: Nominalformen des Verbs: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“

Komponente	B ₁ Behandelt	B ₂ Eingehend behandelt	B ₁ -B ₂ Differenz	B ₁ +B ₂ Summe
1. Infinitiv	22,9	14,3	8,6	37,2
2. Partizip	31,9	15,5	16,4	47,4

Die Nominalformen werden öfter behandelt (27,4 Prozent) als eingehend behandelt (14,9 Prozent). Infinitiv und Partizipien werden gleich oft eingehend behandelt, während die Partizipien insgesamt von etwa 10 Prozent mehr Lehrern behandelt werden als der Infinitiv.

Tabelle 32: Nominalformen des Verbs: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Land“ und „Behandlungsart“

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
B ₁	30,4	35,0	29,7	22,5	19,7	38,1	28,3	20,4	26,5	22,5	28,6	27,4
B ₂	32,1	12,5	4,1	17,5	23,3	7,2	10,9	22,2	19,1	2,5	12,5	14,9
B ₁ -B ₂	-1,7	22,5	25,6	5,0	-3,6	30,9	17,4	-1,8	7,4	20,0	16,1	12,5
B ₁ +B ₂	62,5	47,5	33,8	40,0	43,0	45,3	39,2	42,6	45,6	25,0	41,1	42,3

In den Differenzen zeigt sich eine beträchtliche Variation. So werden in Berlin, Bayern und Nordrhein die Nominalformen mindestens ebenso oft eingehend behandelt wie behandelt. Für Hamburg ist die Differenz am größten, da dort 10 Prozent mehr Lehrer als im Bundesdurchschnitt die Nominalformen des Verbs behandeln, die eingehende Behandlung aber um 7 Prozent unter dem Bundesdurchschnitt liegt. Auch in Rheinland-Pfalz wird diese Gruppe viel öfter behandelt als eingehend behandelt.

2.4.1.4 Die Modi des Verbs

Konjunktiv und Imperativ sind unter dieser Überschrift zusammengefaßt. Zum Indikativ wurden keine Fragen gestellt.

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 33: Modi des Verbs: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Konjunktiv	13,7	3,0	2,7
2. Imperativ	64,1	0,2	4,1

Die Kenntnis des Konjunktivs wird zu Beginn der 7. Klasse erheblich weniger vorausgesetzt als die Kenntnis des Imperativs. Im ganzen Bereich der Wortlehre wird nichts so wenig vorausgesetzt wie der Konjunktiv. Wie wir noch sehen werden, ist das Muster der Antworten beim Konjunktiv ganz ähnlich dem Muster der Antworten, das später bei all den Komponenten auftritt, die mit der Behandlung von Nebensätzen zu tun haben. Das Muster zeichnet sich durch folgende Antwortkategorien aus: wenig vorausgesetzt, oft eingehend behandelt und insgesamt viel behandelt ($B_1 + B_2$). Man kann also sagen, daß die Behandlung des Konjunktivs zusammen mit der Behandlung der verschiedenen Aspekte von Nebensätzen den Schwerpunkt der Arbeit in der Grammatik im 7. Schuljahr darstellt.

Da sich die Bundesländer nicht wesentlich vom Bundesdurchschnitt unterscheiden, wird auf die Tabelle der Länderdurchschnitte verzichtet.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Da keine der drei möglichen Wechselwirkungen sich als signifikant erwies, werden hier die Durchschnitte für die Variablen „Komponenten“, „Länder“ und „Behandlungsarten“ dargestellt und besprochen.

Tabelle 34: Modi des Verbs: Durchschnitte für Komponenten, Länder und Behandlungsarten in Prozent der Klassen

	Durchschnitt*		$B_1 + B_2$
Komponenten			
Konjunktiv	40,2		80,4
Imperativ	15,9		31,8
Länder			
Bln	33,1		66,2
Bre	30,0		60,0
Rh-Pf	24,4		48,7
Bd-W	25,7		51,3
Bay	25,9		51,8
Hbg	30,9		61,9
Nic	29,9		59,8
Nrh	28,7		57,4
Wstf	26,5		53,0
Saar	22,5		45,0
Schl-H	31,3		62,5
BRD	28,1		56,1
Behandlungsarten			
	B_1	B_2	$B_1 + B_2$
	31,1	25,0	56,1

* Gemeint sind hier Durchschnitte über die beiden Behandlungsarten.

Der Konjunktiv wird insgesamt von erheblich mehr Lehrern während des 7. Schuljahres ($B_1 + B_2$) behandelt als der Imperativ. Im Bereich der Wortlehre folgen nach dem Konjunktiv

(80 Prozent) in der Häufigkeit der Behandlung die Komponenten „transitive und intransitive Verben“ und „Deklination von Fremdwörtern und Namen“, die jeweils in etwa 57 Prozent der Klassen behandelt werden.

Die Variation der Länderdurchschnitte ist so gering, daß sie als gleich betrachtet werden müssen.

Auch der Unterschied zwischen den Durchschnitten der beiden Behandlungsarten ist statistisch unerheblich. Die Modi des Verbs werden also von etwa ebenso vielen Lehrern behandelt wie eingehend behandelt. Für keine andere Gruppe aus der Wortlehre trifft dieser Schluß sonst zu.

2.4.2 Das Substantiv

Die vier Komponenten dieser Gruppe sind:

1. Konkreta – Abstrakta,
2. Pluralbildung,
3. Deklination (allgemein) und
4. Deklination, schwierige Fälle (Fremdwörter, Namen).

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 35: Substantiv: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Konkreta – Abstrakta	33,8	14,2	11,9
2. Pluralbildung	72,1	0,5	8,8
3. Deklination, allgemein	79,3	0,8	4,6
4. Deklination, schwierige Fälle	22,2	12,4	7,6

Hier ist die Zweiteilung sichtbar. Die Beherrschung der Pluralbildung und der Deklination im allgemeinen wird in mehr als 70 Prozent aller Klassen vorausgesetzt. Es ist verständlich, daß die Deklination schwieriger Fälle (Fremdwörter, Namen) dagegen viel seltener vorausgesetzt wird. Das gleiche gilt für die Konkreta – Abstrakta. Das Unterscheiden zwischen Konkreta und Abstrakta bei den Substantiven impliziert einen ähnlichen Ansatz der Betrachtung wie die Unterscheidung zwischen persönlichen und unpersönlichen Verben. Darauf beruht möglicherweise die große Ähnlichkeit der Antwortmuster für diese beiden Komponenten (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36: Konkreta – Abstrakta und persönliche und unpersönliche Verben – Bundesdurchschnitte für drei Antwortkategorien in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
Konkreta – Abstrakta	33,8	14,2	11,9
Persönliche und unpersönliche Verben	37,0	15,4	19,8

Etwa ein Drittel aller Lehrer setzen beide Komponenten voraus, und -- im Vergleich zu den anderen Komponenten der Wortlehre -- relativ viele Lehrer verschieben die Behandlung auf später oder geben keine Antwort.

Auf die Darstellung der Länderdurchschnitte wird verzichtet, da sie nicht wesentlich vom Bundesdurchschnitt abweichen.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Zwischen den Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“ besteht eine statistisch gesicherte Wechselwirkung. Es werden daher die Tabelle $K \times B$ sowie die Länderdurchschnitte dargestellt.

Tabelle 37: Substantiv: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“

Komponente	B ₁ Behandelt	B ₂ Eingehend behandelt	B ₁ -B ₂ Differenz	B ₁ +B ₂ Summe
1. Konkreta -- Abstrakta	30,5	9,2	21,3	39,7
2. Pluralbildung	13,0	5,7	7,3	18,7
3. Deklination, allgemein	9,9	5,8	4,1	15,7
4. Deklination, schwierige Fälle	48,3	9,1	39,2	57,4

Bei der eingehenden Behandlung zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen den vier Komponenten. In weniger als 10 Prozent der Klassen wird das Substantiv im 7. Schuljahr eingehend behandelt: Pluralbildung und Deklination (allgemein) werden selten eingehend behandelt, da die Kenntnis dieser Komponenten in großem Umfang schon vorausgesetzt wird, und ebenfalls selten werden Konkreta -- Abstrakta sowie Deklination schwieriger Fälle behandelt, da diese beiden Komponenten eher periphere als zentrale und wichtige Unterrichtsgegenstände darstellen.

Bei der einfachen Behandlung bleiben Pluralbildung und allgemeine Deklination erheblich hinter den beiden anderen Komponenten zurück, was wiederum mit dem höheren Bekanntheitsgrad der erstgenannten Komponenten zusammenhängt.

Tabelle 38: Substantiv: Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
Durchschnitt	22,8	15,7	19,6	14,4	22,3	11,4	11,9	18,6	11,1	16,9	16,6	16,5
B ₁ +B ₂	45,5	31,3	39,2	28,8	44,6	22,7	23,9	37,1	22,1	33,8	33,1	32,9

Die Unterschiede zwischen den Ländern sind nicht sehr groß, aber statistisch gesichert. In Berlin und Bayern wird das Substantiv insgesamt von etwa 11 Prozent mehr Lehrern (B₁ + B₂) behandelt als im Bundesdurchschnitt. Westfalen, Hamburg und Niedersachsen weichen etwa um den gleichen Betrag nach unten ab.

2.4.3 Adjektiv und Adverb

Die Gruppe besteht aus drei Komponenten:

1. Steigerung des Adjektivs,
2. Partizip als Adjektiv und
3. Adverb.

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 39: Adjektiv und Adverb: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Steigerung des Adjektivs	78,7	2,0	5,7
2. Partizip als Adjektiv	44,9	6,0	7,6
3. Adverb	49,2	2,1	7,6

Etwa die Hälfte aller Lehrer rechnet damit, daß ihre Schüler zu Beginn des 7. Schuljahres mit dem Adverb vertraut sind und die adjektivische Verwendung der Partizipien beherrschen. Dagegen setzen 80 Prozent der Lehrer voraus, daß die Steigerung des Adjektivs schon bekannt ist.

Tabelle 40: Adjektiv und Adverb: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
29,7	56,7	64,0	66,7	61,9	54,0	53,6	56,8	61,8	71,7	57,1	57,6

Die Unterschiede zwischen den Länderdurchschnitten sind statistisch gesichert. Wie bei den Nominalformen des Verbs fallen besonders zwei Abweichungen auf. In Berlin wird in weniger Klassen als im Bundesdurchschnitt die Kenntnis von Adjektiv und Adverb vorausgesetzt. Der Unterschied beträgt beinahe 30 Prozent. Im Saarland rechnet man öfter mit entsprechenden Vorkenntnissen.

Teil B: Im 7. Schuljahr behandelt

Die Wechselwirkung zwischen Komponenten und Behandlungsarten erwies sich als signifikant. Dargestellt werden daher die Tabelle $K \times B$ sowie die Länderdurchschnitte.

Tabelle 41: Adjektiv und Adverb: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“

Komponente	B ₁ Behandelt	B ₂ Eingehend behandelt	B ₁ – B ₂ Differenz	B ₁ +B ₂ Summe
1. Steigerung des Adjektivs	9,0	4,6	4,4	13,6
2. Partizip als Adjektiv	34,7	6,8	27,9	41,5
3. Adverb	28,5	12,6	15,9	41,1

Die Steigerung des Adjektivs wird insgesamt nur noch in etwa 14 Prozent der Klassen behandelt. Die beiden übrigen Komponenten werden zwar insgesamt gleich oft behandelt (41 Prozent), beim Adverb geschieht dies aber öfter eingehend.

Tabelle 42: Adjektiv und Adverb: Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
Durchschnitt	26,2	16,7	15,8	10,8	14,9	15,1	18,7	17,9	12,3	10,9	17,9	16,0
B ₁ +B ₂	52,4	33,4	31,5	21,6	29,8	30,1	36,3	35,8	24,5	21,7	35,7	32,0

Daß sich die Länderdurchschnitte signifikant unterscheiden, beruht im wesentlichen darauf, daß Adjektiv und Adverb in Berlin noch insgesamt in der Hälfte aller Klassen behandelt werden und daß in Baden-Württemberg und im Saarland dagegen nur etwa 22 Prozent der Lehrer dieses Gebiet behandeln.

2.4.4 Die Präpositionen

Die Gruppe enthält nur zwei Komponenten:

1. Arten der Präpositionen und
2. Kasus nach Präpositionen.

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 43: Präpositionen: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Arten der Präpositionen	63,8	3,6	8,5
2. Kasus nach Präpositionen	58,3	1,8	8,1

Die Kenntnis der verschiedenen Präpositionen wird etwas häufiger vorausgesetzt als die Handhabung des Kasus nach Präpositionen. Der Unterschied ist signifikant.

Tabelle 44: Präpositionen: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
42,9	70,0	54,1	67,5	50,0	64,3	62,0	59,3	64,7	65,0	71,5	61,0

Einmal mehr zeigt Berlin die stärkste Abweichung vom Bundesdurchschnitt. Insgesamt erwartet man in 61 Prozent aller Klassen, daß die Präpositionen schon in der 6. Klasse abgehandelt sind. In Berlin wird diese Erwartung nur von 43 Prozent, in Bremen und Schleswig-Holstein dagegen von 70 Prozent der Lehrer geteilt. Die Länderunterschiede sind statistisch gesichert.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Wechselwirkungen liegen nicht vor. Es werden daher die Durchschnitte für die Komponenten, die Länder und die Behandlungsarten wiedergegeben.

Tabelle 45: Präpositionen: Durchschnitte für Komponenten, Länder und Behandlungsarten in Prozent der Klassen

	Durchschnitt	B ₁ + B ₂	
Komponenten			
Arten der Präpositionen	12,1	24,1	
Kasus nach Präpositionen	15,7	31,3	
Länder			
Bln	23,2	46,4	
Bre	10,0	20,0	
Rh-Pf	14,9	29,8	
Bd-W	11,3	22,6	
Bay	18,8	37,5	
Hbg	10,8	21,5	
Nie	12,5	25,0	
Nrh	16,7	33,3	
Wstf	7,4	14,7	
Saar	13,8	27,5	
Schl-H	13,4	26,8	
BRD	13,9	27,8	
Behandlungsarten			
	B ₁	B ₂	B ₁ + B ₂
	20,7	7,1	27,8

Die Fallsetzung nach Präpositionen, die wohl etwas schwieriger sein dürfte als das bloße Kennen der einzelnen Präpositionen, wird im 7. Schuljahr etwas häufiger behandelt. Der Unterschied ist statistisch gesichert.

Auch zwischen den Ländern bestehen geringe, aber immer noch statistisch signifikante Unterschiede. In Berlin, wo zu Beginn des 7. Schuljahres im ganzen Bereich der Wortlehre weniger als im übrigen Bundesgebiet vorausgesetzt wird, werden die Präpositionen in 20 Prozent der Klassen mehr als im übrigen Bundesgebiet behandelt. In Westfalen dagegen sind es nur etwa halb so viele Lehrer wie im Bundesdurchschnitt, die Präpositionen in der 7. Klasse noch behandeln.

Bei den Präpositionen ist der Unterschied zwischen den Behandlungsarten relativ groß. Nur 7 Prozent der Lehrer halten eine eingehende Behandlung für angemessen. Nur ein Viertel der Lehrer behandeln die Präpositionen in der 7. Klasse überhaupt noch.

2.4.5 Die Pronomina

Im Fragebogen waren Antworten zu folgenden Pronomina erbeten worden:

1. Personalpronomen,
2. Reflexivpronomen,
3. Possesivpronomen,
4. Demonstrativpronomen,
5. Relativpronomen,
6. Interrogativpronomen und
7. Indefinitpronomen.

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 46: Pronomina: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Personalpronomen	75,6	3,4	4,9
2. Reflexivpronomen	65,2	4,9	5,1
3. Possessivpronomen	72,9	3,4	4,5
4. Demonstrativpronomen	67,5	3,2	5,5
5. Relativpronomen	62,2	2,3	4,1
6. Interrogativpronomen	63,0	5,1	4,3
7. Indefinitpronomen	52,8	10,6	9,7

Die einzelnen Pronomina werden in unterschiedlichem Ausmaß vorausgesetzt; am häufigsten das Personalpronomen, das von drei Vierteln aller Lehrer als bekannt vorausgesetzt wird. Beim Indefinitpronomen dagegen erwartet nur jeder zweite Lehrer von seinen Schülern entsprechende Vorkenntnisse.

Tabelle 47: Pronomina: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
28,6	57,9	73,0	76,8	57,1	72,1	60,9	74,6	65,1	85,0	70,4	65,6

Von Land zu Land unterscheidet sich der Anteil der Klassen erheblich, in denen die Kenntnis der Pronomina zu Beginn des Schuljahres schon vorausgesetzt wird. Er liegt in Berlin um 37 Prozent unter dem Bundesdurchschnitt, im Saarland etwa um 20 Prozent darüber. Selbst wenn man von diesen beiden Extremen absieht, ist die Variation zwischen den übrigen Ländern noch beträchtlich. In Baden-Württemberg, Nordrhein und Rheinland-Pfalz werden die Pronomina häufiger vorausgesetzt als in Bayern und Bremen. Der Unterschied beträgt etwa 20 Prozent.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Zwei Wechselwirkungen erwiesen sich als signifikant. Es werden daher die Tabellen $K \times B$ und $L \times B$ wiedergegeben.

Tabelle 48: Pronomina: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Komponente“ und „Behandlungsart“

Komponente	B ₁	B ₂	B ₁ – B ₂	B ₁ + B ₂
	Behandelt	Eingehend behandelt	Differenz	Summe
1. Personalpronomen	9,9	5,5	4,4	15,4
2. Reflexivpronomen	16,6	7,5	9,1	24,1
3. Possessivpronomen	13,0	5,5	7,5	18,5
4. Demonstrativpronomen	15,0	8,0	7,0	23,0
5. Relativpronomen	19,9	10,9	9,0	30,8
6. Interrogativpronomen	17,8	8,6	9,2	26,4
7. Indefinitpronomen	19,6	6,6	13,0	26,2

Ein Blick auf die Differenzen zeigt, daß sich die Abweichungen im wesentlichen auf die erste und letzte Komponente beschränken. Das Personalpronomen ist zu Beginn des Schuljahres schon so bekannt, daß es nur noch in einem Zehntel aller Klassen behandelt, in einem Zwanzigstel aller Klassen eingehend behandelt wird. Das Indefinitpronomen wird dagegen öfter behandelt, aber kaum öfter eingehend. Gemessen daran, daß das Indefinitpronomen nur in etwas mehr als der Hälfte der Klassen als bekannt vorausgesetzt war, ist es erstaunlich, daß es insgesamt nur in 26,2 Prozent der Klassen behandelt wird. 10 Prozent der Lehrer gaben an, es in der 8. Klasse oder später behandeln zu wollen; weitere 10 Prozent machten überhaupt keine Angabe.

Das Relativpronomen wird am häufigsten sowohl behandelt als auch eingehend behandelt.

Tabelle 49: Pronomina: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Land“ und „Behandlungsart“

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
B ₁	33,2	24,3	20,1	8,6	26,0	11,5	18,6	12,7	7,1	1,4	12,2	16,0
B ₂	24,0	16,4	0,0	0,4	5,1	2,7	6,8	7,4	8,0	0,7	11,2	7,5
B ₁ -B ₂	9,2	7,9	20,1	8,2	20,9	8,8	11,8	5,3	-0,9	0,7	1,0	8,5
B ₁ +B ₂	57,2	40,7	20,1	9,0	31,1	14,2	25,4	20,1	15,1	2,1	23,4	23,5

Die Pronomina werden in den Ländern sehr unterschiedlich behandelt. Eine Differenz von null, also gleich häufiges Behandeln und eingehendes Behandeln zeigen Westfalen, das Saarland und Schleswig-Holstein. Für das Saarland heißt das aber: weder behandeln noch eingehend behandeln. Das völlige Fehlen eingehender Behandlung hat das Saarland mit Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg gemeinsam. Rheinland-Pfalz und Bayern weisen die gleiche hohe Differenz zwischen den Behandlungsarten auf. Bremen und vor allem Berlin zeichnen sich dadurch aus, daß die Pronomina sowohl häufig behandelt als auch häufig eingehend behandelt werden. Die Summe aus den beiden Behandlungsarten ist dort bedeutend höher als in den anderen Ländern, für Berlin mehr als doppelt so hoch wie im Bundesdurchschnitt.

2.4.6 Die Konjunktionen

Da die einzelnen Konjunktionen nicht gesondert abgefragt wurden, können hier keine Komponenten dargestellt werden. Auch die statistische Prüfung mußte hier auf andere Weise erfolgen als in den übrigen Abschnitten der Wort- und Satzlehre.

Tabelle 50: Konjunktionen: Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen für alle Antwortkategorien

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
Vorausgesetzt	10,7	25,0	18,9	30,0	25,0	38,1	26,1	29,6	20,6	50,0	21,4	26,9
Später behandelt	3,6	0,0	0,0	7,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0
Keine Antwort	3,6	40,0	37,8	22,5	21,4	19,0	17,4	33,3	29,4	15,0	17,9	23,4
Summe nicht behandelt	17,9	65,0	56,7	60,0	46,4	57,1	43,5	62,9	50,0	65,0	39,3	51,3
Behandelt B ₁	50,0	20,0	27,0	25,0	42,9	14,3	21,7	11,1	35,3	30,0	39,3	28,8
Eingehend behandelt B ₂	32,1	15,0	16,2	15,0	10,7	28,6	34,8	25,9	14,7	5,0	21,4	19,9
Summe überhaupt behandelt B ₁ +B ₂	82,1	35,0	43,2	40,0	53,6	42,9	56,5	37,0	50,0	35,0	60,7	48,7

Es wurde zunächst geprüft, ob der Anteil der Lehrer, die bei Beginn des Schuljahres voraussetzen, daß die Konjunktionen bei ihren Schülern schon genügend bekannt sind, in allen Ländern gleich war. Die Prüfung ergab, daß die Vorkenntnisse über die Konjunktionen über die Bundesländer als homogen angesehen werden können.

Weiter wurde geprüft, ob der Anteil der Lehrer, die die Konjunktionen überhaupt behandelt haben, in allen Ländern gleich war. Dies war nicht der Fall. Wenn man jedoch die gleiche Prüfung wiederholt und dabei Berlin ausschließt, ergibt sich, daß dieser Anteil unter den verbleibenden zehn Ländern keine wesentlichen Abweichungen mehr zeigt.

In Berlin wurden die Konjunktionen in 82 von 100 Klassen behandelt, das sind 33 Prozent mehr als im Bundesdurchschnitt.

Interessant ist, daß auf die Frage nach den Konjunktionen relativ viele Lehrer, 23,4 Prozent, keine Antwort gaben. Darauf und auf den Vergleich der Konjunktionen mit den anderen Gruppen soll im nächsten Absatz näher eingegangen werden.

2.4.7 Wortlehre: Überblick und Vergleich

2.4.7.1 Stand zu Beginn des Schuljahres

Ausmaß und Art der Kenntnisse, die die Lehrer zu Beginn des Schuljahres voraussetzen, zeigen, wo der Sprachlehreunterricht in der 7. Klasse ansetzt. Zunächst sollen die neun Gruppen, danach die Länder in bezug auf diese Ausgangslage miteinander verglichen werden.

Tabelle 51: Wortlehre: Vergleich der Gruppen – Bundesdurchschnitte der Antwortkategorie „vorausgesetzt“ in Prozent der Klassen

1. Arten des Verbs	43,4
2. Konjugation des Verbs	71,7
3. Nominalformen des Verbs	51,3
4. Modi des Verbs	38,9
5. Substantiv	51,9
6. Adjektiv und Adverb	57,6
7. Präpositionen	61,0
8. Pronomina	65,6
9. Konjunktionen	26,9
Im Durchschnitt	52,0

Die Vorkenntnisse, mit denen die Schüler nach Meinung der Lehrer in das 7. Schuljahr eintreten, variieren erheblich von Gruppe zu Gruppe. Am häufigsten werden bei der Konjugation des Verbs Vorkenntnisse erwartet. Den zweiten Platz nehmen die Pronomina ein. Auch bei den Präpositionen sowie bei Adjektiv und Adverb liegen die Erwartungen über dem Durchschnitt. Dieser wird beim Substantiv und bei den Nominalformen des Verbs ziemlich genau getroffen. Weniger Lehrer erwarten, daß ihre Schüler mit den Arten des Verbs vertraut sind. Daß die Modi des Verbs und die Konjunktionen die letzten Rangplätze einnehmen, dürfte aus dem Zusammenhang zu erklären sein, in dem die Konjunktionen und bei den Modi besonders der Konjunktiv mit der Behandlung der Nebensätze stehen. Wie aus den Ergebnissen zur Satzlehre noch hervorgehen wird, bildet die Behandlung der Nebensätze den Schwerpunkt des Grammatikunterrichts im 7. Schuljahr.

Der Durchschnitt über alle Gruppen liegt bei 52 Prozent. Bei der Interpretation dieses Durchschnitts ist ein gewisses Maß von Zurückhaltung angebracht und zwar deshalb, weil die Übersetzung dieses Durchschnittes in Aussagen über die Unterrichtspraxis auf Prämissen beruht,

die hier noch nicht diskutiert wurden. Einmal könnte man sagen, daß 52 Prozent der Lehrer bei ihren Schülern zu Beginn des 7. Schuljahres die Kenntnis des Unterrichtpensums der Wortlehre voraussetzen. Eine andere Interpretation wäre, daß die Lehrer 52 Prozent des Unterrichtsstoffes aus der Wortlehre als bekannt voraussetzen. „Wortlehre“ ist in diesem Zusammenhang ganz praktisch definiert als die Summe der in der obigen Tabelle angeführten neun Stoffgruppen, wobei jede Gruppe ein gleiches Gewicht hat. Die beiden Aussagen sind nur dann zutreffend, wenn der Bereich „Wortlehre“ durch die neun Gruppen einigermaßen vollständig umschrieben wird und die neun Gruppen in ihrem Gewicht – das hieße also in ihrer Schwierigkeit, im Zeitaufwand für die Behandlung, ihrer Bedeutung für das Verständnis der Sprachstruktur – nicht allzu stark voneinander abweichen.

Tabelle 52: Wortlehre: Vergleich der Länder – Durchschnitte der Antworten „vorausgesetzt“ in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
32,6	51,4	54,1	55,8	49,2	54,9	52,0	53,7	50,8	64,4	53,5	52,0

Die Unterschiede zwischen den Ländern sind, wie die statistische Prüfung ergab, so groß, daß die Gleichheitshypothese verworfen werden muß.

Am meisten wird im Saarland vorausgesetzt: 12 Prozent mehr als im Bundesdurchschnitt. Am wenigsten setzt man in Berlin voraus: 20 Prozent weniger als im Durchschnitt und 32 Prozent weniger als im Saarland.

Wenn man die Länder nach den Zahlen der Tabelle 52 in eine Rangordnung bringt, dann beträgt die Distanz vom zweiten Land, Baden-Württemberg, zum vorletzten Land, Bayern, nur 6,6 Prozent. Die durchschnittliche Distanz von Land zu Land beträgt, wenn man der Rangfolge nach fortschreitet, also nur 0,8 Prozent. Neun der elf Länder differieren in dem Umfang, in dem Kenntnisse zur Wortlehre am Beginn des Schuljahres vorausgesetzt werden, so geringfügig, daß man die Unterschiede zwischen diesen Ländern praktisch vernachlässigen kann. Diese Konformität, die ja nicht aus einer Konkurrenz oder aus einer Verabredung resultiert, ist erstaunlich, da im 6. Schuljahr in Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und dem Saarland sechs Wochenstunden Deutsch, in Nordrhein-Westfalen vier und in den übrigen Ländern fünf Wochenstunden Deutsch auf dem Lehrplan standen.

Wir wissen auch nicht, in welchem Ausmaß die Pläne in den einzelnen Ländern eingehalten werden konnten, da sich alle Fragen auf das 7. Schuljahr beschränkten. Die Pläne für das 7. Schuljahr sahen in zehn Ländern je vier Wochenstunden Deutsch vor und nur im Saarland fünf Stunden. Nur im Saarland war eine nennenswerte Abweichung von diesem Soll zu beobachten: In 25 Prozent der Klassen wurden auch dort nur vier Wochenstunden Deutsch unterrichtet.

Die Situation zu Beginn des 7. Schuljahres läßt sich also wie folgt beschreiben: Etwa die Hälfte des Stoffes der Wortlehre wird vorausgesetzt, doch im Saarland etwa zwei Drittel und in Berlin nur ein Drittel dieses Pensums. (Für diese Interpretation gilt natürlich die gleiche Einschränkung, die schon bei der Interpretation des Bundesdurchschnittes weiter oben erhoben wurde.)

Die Abweichung Berlins dürfte wohl mit dem dort üblichen späteren Übergang der Schüler auf das Gymnasium zusammenhängen. Wenn in Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein von den dort für das 6. Schuljahr vorgesehenen sechs Stunden Deutschunterricht pro Woche in der Praxis nur fünf stattgefunden hätten, so könnte die Abweichung des Saarlandes durch eine

größere Stundenzahl erklärt werden. Aber da keine entsprechenden Informationen vorhanden sind, muß diese Frage ungeklärt bleiben. Für das Saarland besteht noch eine andere Abweichung: Während sonst in allen Klassen Englisch die erste Fremdsprache ist, wurde in 85 Prozent der saarländischen Klassen Französisch als erste Fremdsprache unterrichtet. Es ist denkbar, daß der Französischunterricht früher als der Englischunterricht auf formalisierte Grammatikkenntnisse angewiesen ist. Daher könnte im Deutschunterricht der grammatische Aspekt stärker betont worden sein. Der Französischunterricht könnte auch eine Zulieferrolle für Grammatikkenntnisse gespielt haben.

2.4.7.2 Behandlung der Wortlehre während des Schuljahres

Von den drei möglichen Wechselwirkungen erwies sich nur die zwischen Gruppen und Behandlungsarten als signifikant.

Tabelle 53: Wortlehre: Vergleich der Gruppen – einfache Durchschnitte für Gruppen und Behandlungsarten in Prozent der Klassen

Gruppe	B ₁	B ₂	B ₁ – B ₂	B ₁ + B ₂
1. Arten des Verbs	28,9	8,6	20,3	37,5
2. Konjugation des Verbs	15,4	8,7	6,7	24,1
3. Nominalformen des Verbs	27,4	14,9	12,5	42,3
4. Modi des Verbs	31,2	25,0	6,2	56,2
5. Substantiv	25,5	7,5	18,0	32,9
6. Adjektiv und Adverb	24,0	8,0	16,0	32,1
7. Präpositionen	20,7	7,1	13,6	27,7
8. Pronomina	16,0	7,5	8,5	23,5
9. Konjunktionen	28,8	19,9	8,9	48,7
Im Durchschnitt	24,2	11,9	12,3	36,1

Die Modi des Verbs wurden öfter behandelt und öfter eingehend behandelt als alle anderen Gruppen, insgesamt in 56 Prozent aller Klassen.

Die Konjunktionen und die Arten des Verbs werden zwar gleich oft behandelt, da aber die Konjunktionen weit öfter eingehend behandelt werden, nehmen sie mit insgesamt 48 Prozent den zweiten Platz nach den Modi ein. Auf die besondere Beziehung der Modi und der Konjunktionen zur Behandlung der Nebensätze wurde schon an früherer Stelle hingewiesen.

Eine ähnlich hohe Differenz zwischen „behandelt“ und „eingehend behandelt“ wie bei den Arten des Verbs ist auch beim Substantiv sowie beim Adjektiv und Adverb zu beobachten. In etwas schwächerer Form zeigt sich diese Tendenz noch bei den Präpositionen und bei den Nominalformen des Verbs.

Diese letztgenannten Gruppen unterscheiden sich – bei annähernd gleicher Differenz (B₁ – B₂) – dadurch, daß die Nominalformen sowohl öfter behandelt als auch eingehend behandelt werden und daher mit insgesamt 42 Prozent den dritten Platz einnehmen.

Die Präpositionen dagegen kommen der Konjunktion und den Pronomina schon sehr nahe, die im 7. Schuljahr insgesamt nur noch in etwa 24 Prozent aller Klassen behandelt werden.

Die neun Gruppen unterscheiden sich signifikant sowohl bei der Kategorie „behandelt“ als auch bei der Kategorie „eingehend behandelt“ und in den Differenzen ($B_1 - B_2$), wobei die letzte Auskunft besagt, daß eine Wechselwirkung zwischen Gruppen und Behandlungsarten vorliegt. Daß zwischen den Variablen „Land“ und „Gruppe“ keine erhebliche Wechselwirkung besteht, bedeutet, daß die einzelnen Gruppen in allen Ländern etwa das gleiche relative Gewicht erhalten. Auch das relative Gewicht der beiden Behandlungsarten kann von Land zu Land als konstant angenommen werden. Statistisch gesicherte Unterschiede zwischen Ländern bestehen nur in bezug auf die Menge des überhaupt behandelten Stoffes.

Tabelle 54: Wortlehre: Vergleich der Länder – Durchschnitte in Prozent der Klassen

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
Durchschnitt	27,9	18,8	16,7	15,0	19,9	15,6	17,7	17,7	16,1	13,9	19,4	18,1
B_1+B_2	55,7	37,6	33,4	30,0	39,7	31,2	35,3	35,5	32,2	27,9	38,8	36,1

Der hervorstechendste Unterschied ist der, daß in Berlin etwa 20 Prozent mehr Unterrichtsstoff zur Wortlehre behandelt wurde als im Bundesdurchschnitt. In Berlin sind auch weniger Vorkenntnisse vorausgesetzt worden. Aus den Ergebnissen wird deutlich, daß in Berlin versucht wurde, den Rückstand der Vorkenntnisse auszugleichen.

Im Saarland, wo überdurchschnittlich viel vorausgesetzt wurde, hat man bei der Wortlehre gut 8 Prozent weniger Stoff behandelt als im Bundesdurchschnitt. In gleicher Richtung weicht Baden-Württemberg mit 6 Prozent ab. Die übrigen Länder zeigen nur eine geringfügige Variation.

2.4.7.3 Stand am Ende des Schuljahres

Hier soll untersucht werden, inwieweit die Wortlehre am Ende des Schuljahres „abgehandelt“ ist. Als „abgehandelt“ soll gelten, was entweder zu Beginn des Schuljahres vorausgesetzt beziehungsweise im Laufe des Schuljahres behandelt oder eingehend behandelt wurde. Wo nicht anders angegeben, verstehen sich alle in diesem Abschnitt dargebotenen Zahlen als Summe dieser drei Antwortkategorien.

Tabelle 55: Wortlehre: Vergleich der Gruppen am Ende des Schuljahres – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Abgehandelt	Wird später behandelt	Keine Angabe
1. Arten des Verbs	80,9	7,7	11,4
2. Konjugation des Verbs	95,8	1,2	3,0
3. Nominalformen des Verbs	94,5	0,7	5,0
4. Modi des Verbs	95,0	1,6	3,4
5. Substantiv	84,8	7,0	8,2
6. Adjektiv und Adverb	89,7	3,4	7,0
7. Präpositionen	88,8	2,7	8,3
8. Pronomina	89,1	4,7	5,4
9. Konjunktionen	75,6	1,0	23,4
Im Durchschnitt	88,2	3,3	8,3

Etwa 88 Prozent der abgefragten Stoffe aus der Wortlehre sind am Ende des 7. Schuljahres abgehandelt worden. Dabei bestehen Unterschiede zwischen den neun Gruppen, die statistisch gesichert sind. Von allen Wortarten ist das Verb am vollständigsten abgehandelt, nämlich in rund 91 Prozent aller Klassen. Adjektiv und Adverb, die Präpositionen und Pronomina sind in 90 Prozent aller Klassen entweder vorausgesetzt oder behandelt worden.

Der relativ niedrige Wert beim Substantiv rührt daher, daß zwei Komponenten, die Konkreta – Abstrakta und die Deklination schwieriger Wörter, von mehr als 20 Prozent der Lehrer weder vorausgesetzt noch behandelt wurden. Die Pluralbildung und die Deklination sind zu 90 beziehungsweise 95 Prozent abgehandelt worden.

Bei den Konjunktionen ist bemerkenswert, daß 23 Prozent der Lehrer keine Antwort gaben. Daher soll hier kurz der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung dem Fehlen von Antworten zukommen kann.

Bei der Durchsicht der Fragebogen zeigte sich, daß ein Teil der Lehrer beim Ausfüllen von der Antwortkategorie „wird in der 8. Klasse oder später behandelt“ konsequent keinen Gebrauch machte. Es ist anzunehmen, daß sie damit, daß sie kein Kreuz machten, zum Ausdruck bringen wollten: „wird später gemacht“. Eine weitere Gruppe von Lehrern benutzte zwar die Kategorie „später behandelt“, ließ aber darüber hinaus noch weitere Fragen aus. Das kann zum Teil aus Versehen geschehen, sozusagen ein Flüchtigkeitsfehler beim Ausfüllen des Fragebogens gewesen sein. Wenn nicht, hat das Fehlen der Antwort die Bedeutung: „wird überhaupt nicht behandelt“.

Flüchtigkeitsfehler sollten unabhängig von dem Inhalt der Frage sein und sich daher zufällig auf die Fragen verteilen. Da bei 26 von 31 Komponenten im Durchschnitt 5,1 Prozent der Lehrer keine Antwort gaben, können die Flüchtigkeitsfehler höchstens 5 Prozent der fehlenden Antworten ausmachen. Bei denselben 26 Komponenten gaben im Durchschnitt 3,0 Prozent der Lehrer an, daß sie den Stoff erst in der 8. Klasse oder später behandeln wollten.

Wenn eine Gruppe von Lehrern konsistent das Ankreuzen unterläßt, um damit zu sagen: „wird später behandelt“, dann müßte die Häufigkeit dieser Auslassungen über die Komponenten hinweg in etwa parallel verlaufen mit den Angaben: „wird später gemacht“. Das Verhältnis der Angaben „später“ zu den Auslassungen sollte kleiner sein als das Verhältnis der entsprechenden Durchschnitte, also kleiner als 3 : 5,1 oder 1 : 1,7, da von den 5,1 Prozent noch der Anteil der Flüchtigkeitsfehler abzuziehen wäre.

Tabelle 56 zeigt die entsprechenden Häufigkeiten der fünf bei der Bildung der Durchschnitte nicht berücksichtigten Komponenten.

Tabelle 56: Wortlehre: Vergleich der Antwortkategorien „später behandelt“ und „keine Angabe“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Später behandelt	Keine Angabe
1. Persönliche und unpersönliche Verben	15,4	19,8
2. Verb: Sonderfälle (zusammengesetzte, unregelmäßige usw.)	13,5	28,3
3. Substantiv: Konkreta – Abstrakta	14,2	11,9
4. Indefinitpronomen	10,6	9,7
5. Konjunktionen	1,2	23,4

Da diese Überlegungen mit einiger Unsicherheit belastet sind, lassen sich für die ersten vier Komponenten keine genauen Schätzungen machen. Bei den Konjunktionen sollte man aufgrund dieser Erwägungen jedoch erwarten, daß der Anteil der Flüchtigkeitsfehler und der als

„wird später behandelt“ interpretierbaren Auslassungen kaum wesentlich über 7 Prozent liegen könnte ($5 + 1,2 \times 1,7$), sondern etwas darunter bleiben sollte. Das hieße aber, daß etwa 16 Prozent der Lehrer, vielleicht auch mehr, eine Behandlung der Konjunktionen überhaupt nicht in Erwägung ziehen. Wenn man damit vergleicht, daß die Konjunktionen von allen neun Stoffgruppen nach den Modi des Verbs sowohl am häufigsten behandelt als auch eingehend behandelt wurden, so scheint hier eine Art Polarisierung der Lehrer zu bestehen. Ein Teil der Lehrer behandelt die Konjunktionen überhaupt nicht, ein anderer Teil widmet ihnen eingehende Behandlung. Immerhin hängen die Konjunktionen besonders eng mit dem logischen Gerüst aller sprachlichen Äußerungen zusammen.

Tabelle 57: Wortlehre: Vergleich der Länder am Ende des Schuljahres – Durchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
88,3	88,9	87,6	85,7	88,9	86,1	87,3	89,1	83,1	92,3	92,2	88,2

Die am Ende des Schuljahres zwischen den Ländern bestehenden Unterschiede sind zwar statistisch gesichert, aber doch erstaunlich gering im Vergleich zu den Unterschieden, die zu Beginn des Schuljahres bestanden. Dort waren noch Abweichungen vom Bundesdurchschnitt zwischen 12 Prozent nach oben und 20 Prozent nach unten zu beobachten. Jetzt betragen die äußersten Abweichungen nur mehr 4 Prozent nach oben und 5 Prozent nach unten. Das Saarland und Schleswig-Holstein liegen 4 Prozent über dem Durchschnitt, Westfalen 5 Prozent darunter. Die übrigen Abweichungen verdienen keine Erwähnung. Die auffallendste Erscheinung ist die Übereinstimmung Berlins mit dem Bundesdurchschnitt. Der zu Beginn des Schuljahres zu beobachtende Rückstand ist völlig aufgeholt.

Bei der Beurteilung des relativen Gleichstandes in der Wortlehre am Ende des Schuljahres darf man sich keine falschen Vorstellungen machen. Es gleichen sich die Angaben der Lehrer aus den verschiedenen Ländern über den Umfang und die Anzahl der Stoffe, die sie entweder zu Beginn des Schuljahres als bekannt voraussetzen oder während des Schuljahres behandelt haben. Über die Art der Behandlung – und über die möglichen Unterschiede – liegt keinerlei Information vor. Daher lassen sich aus den Ergebnissen der Befragung schwerlich Prognosen darüber erstellen, ob den Schülern die übermittelten Kenntnisse zur Verfügung stehen und wie sie damit umzugehen verstehen.

2.5 Satzlehre

2.5.1 Der einfache Satz und Bauelemente zu seiner Erweiterung

2.5.1.1 Der Satz

Hier sind zwei Komponenten zusammengefaßt:

1. Arten des Satzes (Aussagesatz, Fragesatz usw.) und
2. einfacher Satz (Subjekt und Prädikat).

Teil A: Im 7. Schuljahr nicht behandelt

Tabelle 58: Der Satz: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Arten des Satzes	62,3	0,0	3,7
2. Der einfache Satz	72,0	0,0	3,3

Die Kenntnis der Satzarten wird seltener als die Kenntnis des einfachen Satzes vorausgesetzt. Der Unterschied ist statistisch gesichert. Keine andere Komponente aus der Satzlehre erreichte so viele „vorausgesetzt“-Antworten wie diese beiden. Im Unterschied zu allen anderen Komponenten aus der Wort- und Satzlehre fand sich nicht ein einziger Lehrer, der die Absicht geäußert hätte, den Satz erst in der 8. Klasse zu behandeln. In der Wortlehre gab es einige Gegenstände, deren Kenntnis noch häufiger vorausgesetzt wurde als die des Satzes: Konjugation, Deklination, Steigerung des Adjektivs, Personal- und des Possesivpronomens.

Tabelle 59: Der Satz: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
51,8	52,5	74,4	52,5	60,8	76,2	80,5	64,9	75,0	77,5	73,2	67,2

Die Unterschiede zwischen den Ländern sind statistisch gesichert. Erstmals steht Berlin nicht einsam am unteren Ende der Skala. Die Kenntnis des Satzes wird in Berlin, Bremen und Baden-Württemberg in der Hälfte aller Klassen vorausgesetzt. Eine Mittelstellung nehmen Bayern und Nordrhein ein, während sich die übrigen Länder kaum noch unterscheiden.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Die statistische Prüfung konnte keine Wechselwirkung bestätigen. Einzig die Unterschiede zwischen den Ländern sind statistisch erheblich. Es werden daher nur die Durchschnitte wiedergegeben.

Tabelle 60: Der Satz: Durchschnitte für Komponenten, Länder und Behandlungsarten in Prozent der Klassen

	Durchschnitt		B ₁ + B ₂
Komponenten (Unterschied unerheblich)			
Arten des Satzes	17,0		34,0
Der einfache Satz	12,5		25,0
Länder			
Bln	24,2		48,3
Bre	23,8		47,5
Rh-Pf	8,8		17,6
Bd-W	21,9		43,8
Bay	18,8		37,6
Hbg	9,6		19,1
Nie	6,0		12,0
Nrh	15,8		31,5
Wstf	11,1		22,1
Saar	11,3		22,5
Schl-H	11,6		23,2
BRD	14,8		29,6
Behandlungsarten (Unterschied unerheblich)			
	B ₁	B ₂	B ₁ + B ₂
	13,5	16,1	29,6

Die beiden Komponenten werden etwa gleich oft behandelt. Die statistische Prüfung der Durchschnitte läßt einen anderen Schluß nicht zu.

In Berlin und Bremen ist der Anteil der Klassen, in denen der Satz noch behandelt wurde, etwa viermal so hoch wie in Niedersachsen, wo er insgesamt (B₁ + B₂) nur noch in 12 Prozent aller Klassen behandelt wurde.

Der Satz wird im 7. Schuljahr noch in 30 Prozent aller Klassen behandelt, wobei je zur Hälfte eine einfache oder eingehende Behandlung gewählt wird.

2.5.1.2 Satzergänzungen

Die folgenden Satzergänzungen bilden diese Gruppe:

1. Prädikatsnomen,
2. Akkusativobjekt (auch doppelter Akkusativ),
3. Dativobjekt,
4. Genitivobjekt und
5. Präpositionalobjekt.

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 61: Satzergänzungen: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Prädikatsnomen	46,5	1,2	4,8
2. Akkusativobjekt	58,4	1,2	4,8
3. Dativobjekt	59,9	0,2	4,6
4. Genitivobjekt	52,7	0,5	4,9
5. Präpositionalobjekt	39,6	2,1	7,2

Die Unterschiede zwischen den Komponenten sind gesichert. Die beiden geläufigsten Objekte, Dativ- und Akkusativobjekt, werden häufiger als die drei übrigen zu Beginn des Schuljahres als bekannt vorausgesetzt. Das Genitivobjekt folgt mit unerheblichem Abstand. Von 40 Prozent aller Klassen wird erwartet, daß die Schüler auch mit dem Präpositionalobjekt schon vertraut sind.

Tabelle 62: Satzergänzungen: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
14,3	45,0	67,1	37,0	43,6	64,7	62,2	57,8	54,7	70,0	49,3	51,4

Die Variation der Länderdurchschnitte ist erheblich. Während im Durchschnitt in der Hälfte aller Klassen die Bekanntheit mit den Satzergänzungen als Voraussetzung gilt, besteht diese Erwartung im Saarland und in Rheinland-Pfalz sogar in zwei Dritteln aller Klassen. In Baden-Württemberg rechnet nur knapp mehr als ein Drittel der Lehrer mit entsprechenden Vorkenntnissen, während in Berlin nur noch in 15 Prozent der Klassen mit solchen Kenntnissen gerechnet wird.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Wie die statistische Prüfung ergab, kann das Verhältnis der beiden Behandlungsarten wohl für die fünf Komponenten, nicht aber für die Länder als konstant angesehen werden. Es liegt also eine Wechselwirkung zwischen den Variablen „Länder“ und „Behandlungsarten“ vor. Deswegen werden die Durchschnitte für die Komponenten und die Tabelle L × B dargestellt.

Tabelle 63: Satzergänzungen: Durchschnitte für die Komponenten in Prozent der Klassen

	Durchschnitt	B ₁ +B ₂
1. Prädikatsnomen	23,8	47,6
2. Akkusativobjekt	17,8	35,5
3. Dativobjekt	17,7	35,3
4. Genitivobjekt	20,8	41,6
5. Präpositionalobjekt	25,4	50,8

Diese Durchschnitte sind komplementär zu den entsprechenden Durchschnitten bei der Antwortkategorie „vorausgesetzt“. Zu dem in jenem Zusammenhang Gesagten ist nichts mehr hinzuzufügen.

Tabelle 64: Satzergänzungen: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Land“ und „Behandlungsart“

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
B ₁	42,2	34,0	22,7	31,0	28,6	19,1	24,3	18,5	19,4	14,0	30,7	25,9
B ₂	37,8	17,0	2,7	23,0	20,7	6,7	6,1	19,2	15,3	15,0	15,7	16,3
B ₁ -B ₂	4,4	17,0	20,0	8,0	7,9	12,4	18,2	-0,7	4,1	-1,0	15,0	9,6
B ₁ +B ₂	80,0	51,0	25,4	54,0	49,3	25,8	30,4	37,7	34,7	29,0	46,4	42,2

In Nordrhein und im Saarland – und in gewissem Grade auch noch in Westfalen und Berlin – werden die Satzergänzungen von gleich vielen Lehrern behandelt wie eingehend behandelt. Dabei variiert der Anteil der Lehrer, die die Satzergänzungen überhaupt behandelt haben, bei diesen vier Ländern von 29 Prozent im Saarland über rund 35 Prozent in Nordrhein und Westfalen bis zu 80 Prozent in Berlin. In Rheinland-Pfalz und Hamburg, wo dieser Anteil noch etwas geringer als im Saarland ist (etwa 25 Prozent), und in Niedersachsen ist die Differenz zwischen den Behandlungsarten besonders hoch. In den letztgenannten Ländern finden sich relativ wenige Lehrer (2,7 bis 6,7 Prozent), die die Satzergänzungen eingehend behandeln.

2.5.1.3 Attribute

Die Gruppe besteht aus vier Komponenten:

1. substantivisches Attribut,
2. adjektivisches Attribut,
3. adverbiales Attribut und
4. Apposition.

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 65: Attribute: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Substantivisches Attribut	43,0	3,6	6,0
2. Adjektivisches Attribut	46,9	2,2	5,5
3. Adverbiales Attribut	39,5	5,1	6,9
4. Apposition	39,8	0,8	2,5

Zu Beginn des Schuljahres wird die Kenntnis des substantivischen und adjektivischen Attributs etwas häufiger vorausgesetzt als die Kenntnis des adverbialen Attributs und der Apposition. Der Unterschied ist statistisch gesichert.

Tabelle 66: Attribute: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
3,6	43,8	55,5	28,1	38,4	52,4	50,6	38,9	52,2	60,0	42,0	42,3

In Berlin rechnet kaum ein Lehrer damit, daß seine Schüler zu Beginn des 7. Schuljahres mit den Attributen schon genügend vertraut sind. Mit solchen Vorkenntnissen rechnen aber im Bundesdurchschnitt etwa 40 Prozent der Lehrer, im Saarland sogar 60 Prozent. Dem Saarland am nächsten kommt Rheinland-Pfalz, während außer Berlin nur noch Baden-Württemberg erheblich unter dem Durchschnitt liegt.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Da sich die Wechselwirkung zwischen Ländern und Behandlungsarten als signifikant erwies, werden die Komponentendurchschnitte und die Tabelle L × B wiedergegeben.

Tabelle 67: Attribute: Durchschnitte für die Komponenten in Prozent der Klassen

	Durchschnitt	B ₁ +B ₂
1. Substantivisches Attribut	23,5	47,0
2. Adjektivisches Attribut	22,7	45,4
3. Adverbiales Attribut	24,3	48,6
4. Apposition	28,5	56,9

Während die substantivischen, adjektivischen und adverbialen Attribute von durchschnittlich 47 Prozent aller Lehrer insgesamt behandelt werden, wird die Apposition in 57 Prozent aller Klassen behandelt. Der Unterschied ist statistisch gesichert.

Tabelle 68: Attribute: einfache Durchschnitte in Prozent der Klassen für die Variablen „Land“ und „Behandlungsart“

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
B ₁	48,2	35,0	29,0	33,8	36,6	23,8	30,5	25,0	22,8	13,8	32,2	30,0
B ₂	40,2	17,5	8,8	23,1	20,5	8,4	10,9	26,8	16,9	23,8	17,0	19,4
B ₁ -B ₂	8,0	17,5	20,2	10,7	16,1	15,4	19,6	-1,8	5,9	-10,0	15,2	10,6
B ₁ +B ₂	88,4	52,5	37,8	56,9	57,1	32,2	41,4	51,8	39,7	37,6	49,2	49,4

Daß das Verhältnis der beiden Behandlungsarten über die Länder hinweg nicht homogen ist, zeigt ein Blick auf die Differenzen $B_1 - B_2$. Am deutlichsten wird dies beim Vergleich vom Saarland mit Rheinland-Pfalz. Der Anteil der Lehrer, die die Attribute überhaupt behandeln, ist in beiden Ländern gleich ($B_1 + B_2 = 37$ Prozent). Während im Saarland mehr Lehrer (10 Prozent) die Attribute eingehend behandeln als behandeln, ist diese Relation in Rheinland-Pfalz entgegengesetzt. Hier ist der Anteil der behandelnden Lehrer um 20 Prozent höher als der der eingehend behandelnden.

In Nordrhein sind beide Anteile gleich. In Bremen, wo etwa gleich viele Lehrer die Attribute überhaupt behandeln wie in Nordrhein (52 Prozent), behandelt ein Drittel der die Attribute behandelnden Lehrer diese auch eingehend.

Berlin liegt bei beiden Behandlungsarten an der Spitze. Dort werden die Attribute insgesamt in beinahe neun von zehn Klassen behandelt, während sie im Bundesdurchschnitt insgesamt nur in fünf von zehn Klassen behandelt werden.

Daß die Attribute in Hamburg insgesamt seltener als in allen anderen Ländern behandelt werden (32,2 Prozent), wäre nach den Daten von Tabelle 66 nicht zu erwarten gewesen. Diese Diskrepanz erklärt sich dadurch, daß in Hamburg 10,7 Prozent der Lehrer angeben, die Attribute erst im 8. Schuljahr oder später behandeln zu wollen, während der entsprechende Bundesdurchschnitt nur 2,9 Prozent beträgt.

2.5.1.4 Sonstige Bauelemente

Vier Komponenten werden in dieser Gruppe zusammengefaßt:

1. satzwertige Infinitive und Partizipien,
2. Wortreihe,
3. Einschub (Parenthese) und
4. Einsparung von Satzgliedern (Ellipse).

Die Gruppierung dieser heterogenen Komponenten ist gewiß problematisch. Doch sind diese Komponenten nicht so bedeutsam, als daß es gerechtfertigt erschiene, jeder einzeln – wie das bei den Konjunktionen geschah – einen Abschnitt zu widmen.

Die im Teil B dargestellten Ergebnisse zwingen dazu, keine Aussagen über die Gruppe als Ganze zu machen, sondern nur über einzelne Komponenten.

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 69: Sonstige Bauelemente: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Satzwertige Infinitive und Partizipien	3,6	22,0	9,3
2. Wortreihe	45,2	2,3	11,6
3. Einschub (Parenthese)	4,6	47,3	17,0
4. Einsparung von Satzgliedern (Ellipse)	3,4	49,4	15,7

Kenntnisse über die Wortreihe werden beinahe in der Hälfte aller Klassen vorausgesetzt. Bei den übrigen Komponenten wird dagegen kaum mit Vorkenntnissen gerechnet. Bei den satzwertigen Infinitiven und Partizipien planen 22 Prozent der Lehrer, bei Parenthese und Ellipse jeweils gegen 50 Prozent der Lehrer, die Behandlung dieser Komponenten erst in der 8. Klasse oder später vorzunehmen.

Da sich die Länderdurchschnitte statistisch nicht wesentlich vom Bundesdurchschnitt unterscheiden, kann auf ihre Darstellung verzichtet werden.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Die Ergebnisse dieser Gruppe unterscheiden sich gegenüber den Ergebnissen aller anderen Gruppen der Sprachlehre dadurch, daß alle drei paarweisen Wechselwirkungen zwischen den Variablen „Komponenten“, „Länder“ und „Behandlungsarten“ statistisch signifikant sind. Dadurch verbietet sich jede Art von Zusammenfassung der Daten, die auf Durchschnitten über Komponenten basiert.

Da sich bei drei Komponenten die Länder nicht wesentlich unterscheiden, werden für diese Komponenten nur die Bundesdurchschnitte wiedergegeben.

Tabelle 70: Sonstige Bauelemente: Durchschnitte getrennt nach Komponenten und Behandlungsarten in Prozent der Klassen

	B ₁	B ₂	B ₁ + B ₂
1. Satzwertige Infinitive und Partizipien	31,6	32,5	64,1
2. Wortreihe	26,1	14,0	40,1
3. Einschub (Parenthese)	23,4	6,4	29,8
4. Einsparung von Satzgliedern (Ellipse)			
Bln	14,3	0,0	14,3
Bre	35,0	5,0	40,0
Rh-Pf	37,8	10,8	48,6
Bd-W	15,0	5,0	20,0
Bay	25,0	14,3	39,3
Hbg	14,3	4,8	19,1
Nie	10,9	2,2	13,1
Nrh	33,3	11,1	44,4
Wstf	11,8	11,8	23,6
Saar	30,0	15,0	45,0
Schl-H	25,0	14,3	39,3
BRD	21,9	8,2	30,1

Für alle Komponenten ist geprüft worden, ob der Anteil der Lehrer, die die betreffende Komponente überhaupt behandelt haben ($B_1 + B_2$) für alle Länder als gleich angesehen werden kann. Die Prüfung ergab, daß diese Annahme bei drei Komponenten zutreffend ist. Bei der Ellipse bestehen signifikante Abweichungen zwischen den Ländern.

Satzwertige Infinitive und Partizipien wurden von insgesamt 64 Prozent der Lehrer je zur Hälfte behandelt und eingehend behandelt. Die Wortreihe behandelten in ihrem Unterricht 40 Prozent der Lehrer. Da in 45 Prozent der Klassen die Wortreihe schon bei Beginn des Schuljahres bekannt war, ist die Wortreihe am Ende des 7. Schuljahres in 95 Prozent aller Klassen abgehandelt. Die entsprechende Ziffer für die satzwertigen Infinitive und Partizipien beträgt 68 Prozent, für Parenthese und Ellipse je 33 Prozent.

Obwohl in der Variation der Länderdurchschnitte zwischen Parenthese und Ellipse keine allzu großen Unterschiede bestehen, ist diese Variation bei der Ellipse immerhin so groß, daß nach dem angelegten statistischen Kriterium von Abweichungen der Länder vom Bundesdurchschnitt gesprochen werden darf. Ausschlaggebend war die Tatsache, daß die Extreme etwas weiter auseinanderliegen. Die Ellipse wird in Berlin und Niedersachsen nur von etwa 13 Prozent der Lehrer behandelt, in Nordrhein, dem Saarland und in Rheinland-Pfalz dagegen von 44 beziehungsweise 45 und 48 Prozent.

2.5.2 Satzverbindungen

In dieser Gruppe sind die folgenden drei Komponenten zusammengefaßt:

1. Satzreihe,
2. Satzgefüge: Nebensätze als erweiterte Satzglieder und
3. Satzgefüge: Subordinationsgrade der Nebensätze.

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 71: Satzverbindungen: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Satzreihe	28,9	1,4	13,4
2. Nebensätze als erweiterte Satzglieder	9,1	3,5	2,8
3. Subordinationsgrade der Nebensätze	4,7	19,8	8,6

Signifikant häufiger wird vorausgesetzt, daß die Schüler mit der Satzreihe schon vertrauter sind als mit dem Satzgefüge. Die Kenntnis der Subordinationsgrade von Nebensätzen wird nur in 5 Prozent aller Klassen vorausgesetzt. Ein Fünftel der Lehrer plant, die Behandlung der Subordinationsgrade erst in der 8. Klasse oder später vorzunehmen.

Tabelle 72: Satzverbindungen: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nth	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
0,0	10,0	13,5	10,0	10,7	14,3	19,6	16,0	18,6	28,3	15,4	14,2

Die Unterschiede sind statistisch gesichert. Wie bei vielen anderen Unterrichtsstoffen werden im Saarland auch bei den Satzverbindungen häufiger Vorkenntnisse erwartet als im Bundesdurchschnitt. Bei den Satzverbindungen erwartet kein Berliner Lehrer solche Kenntnisse von seinen Schülern am Beginn des Schuljahres. Alle übrigen Abweichungen vom Bundesdurchschnitt halten sich in engen Grenzen.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Da sich die Länder hierin nicht unterscheiden und für die drei Komponenten die Verteilung der Behandlungsarten nicht homogen ist, also eine statistisch gesicherte Wechselwirkung zwischen Komponenten und Behandlungsarten besteht, kann sich die Wiedergabe der Ergebnisse auf die Tabelle $K \times B$ beschränken.

Tabelle 73: Satzverbindungen: einfache Durchschnitte für Komponenten und Behandlungsarten in Prozent der Klassen

	B ₁	B ₂	B ₁ -B ₂	B ₁ +B ₂
1. Satzreihe	30,2	26,0	4,2	56,2
2. Nebensätze als erweiterte Satzglieder	33,0	51,2	-18,2	84,2
3. Subordinationsgrade der Nebensätze	29,0	37,8	- 8,8	66,8
Im Durchschnitt	30,8	38,3	- 7,5	69,1

Während die drei Komponenten etwa gleich oft behandelt werden, werden sie in sehr unterschiedlichem Ausmaß eingehend behandelt. Die Hälfte aller Lehrer behandelt die Nebensätze als erweiterte Satzglieder eingehend, während eine eingehende Behandlung der Satzreihe nur in einem Viertel aller Klassen stattfindet. Bei den Subordinationsgraden der Nebensätze liegt der entsprechende Anteil etwa in der Mitte.

Die Nebensätze als erweiterte Satzglieder werden insgesamt von 84 Prozent der Lehrer behandelt. Im gesamten Bereich der Wort- und Sprachlehre wurde nichts häufiger behandelt.

2.5.3 Nebensätze

Die Gruppe setzt sich aus folgenden Komponenten zusammen:

1. Relativsätze,
2. indirekte Fragesätze,
3. Temporalsätze,
4. Kausalsätze,
5. Konditionalsätze,
6. Finalsätze,
7. Konzessivsätze,
8. Modalsätze,
9. Konsekutivsätze und
10. direkte und indirekte Rede.

Die direkte und indirekte Rede wurde eingefügt, da sie zu dieser Gruppe in engerer Beziehung als zu den übrigen Gruppen steht.

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 74: Nebensätze: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Relativsätze	16,1	2,4	1,8
2. Indirekte Fragesätze	9,4	5,5	2,1
3. Temporalsätze	12,0	4,6	2,8
4. Kausalsätze	11,6	5,1	2,8
5. Konditionalsätze	9,5	7,1	3,0
6. Finalsätze	8,8	9,3	3,5
7. Konzessivsätze	8,8	10,0	3,9
8. Modalsätze	10,4	7,7	4,0
9. Konsekutivsätze	8,5	9,6	4,2
10. Direkte und indirekte Rede	12,8	2,7	4,1

Die Unterschiede zwischen den Komponenten sind statistisch gesichert. Am häufigsten sind die Relativsätze zu Beginn des Schuljahres schon bekannt. Danach folgen die direkte und indirekte Rede, die Temporal-, Kausal- und Modalsätze, die sich untereinander – wie auch die übrigen Nebensätze untereinander – nicht spürbar unterscheiden. Im Durchschnitt werden die Nebensätze etwa in jeder zehnten Klasse vorausgesetzt.

Tabelle 75: Nebensätze: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
1,8	6,0	14,3	14,5	4,6	16,2	13,7	13,7	12,3	14,0	7,5	10,8

Vorkenntnisse über die Nebensätze werden in Berlin fast nie, in Bayern, Bremen und Schleswig-Holstein seltener als im Durchschnitt erwartet. Alle übrigen Länder liegen über dem Durchschnitt und weichen kaum voneinander ab. Insgesamt sind die Unterschiede zwischen den Ländern statistisch gesichert.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Von den drei möglichen Wechselwirkungen ist nur die zwischen Ländern und Behandlungsarten signifikant. Das Verhältnis der beiden Behandlungsarten ist also für alle Komponenten annähernd das gleiche. Alle Komponenten werden etwa gleich oft behandelt, sowohl im Bundesdurchschnitt als auch in jedem einzelnen Land. Die Darstellung der Ergebnisse kann sich daher auf die Tabelle L × B beschränken.

Tabelle 76: Nebensätze: einfache Durchschnitte für Länder und Behandlungsarten in Prozent der Klassen

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
B ₁	31,1	27,5	29,4	35,5	38,6	30,5	29,8	14,1	21,8	19,5	29,6	27,9
B ₂	42,5	55,0	48,1	36,3	50,7	49,0	42,8	69,3	54,7	55,5	62,5	51,5
B ₁ -B ₂	-11,4	-27,5	-18,7	-0,8	-12,1	-18,5	-13,0	-55,2	-32,9	-36,0	-32,9	-23,6
B ₁ +B ₂	73,6	82,5	77,5	71,8	89,3	79,5	72,6	83,4	76,5	75,0	92,1	79,4

Der größte Gegensatz im Verhältnis der Behandlungsarten besteht zwischen Baden-Württemberg und Nordrhein. In Baden-Württemberg werden die Nebensätze von 36 Prozent der Lehrer behandelt und von 36 Prozent eingehend behandelt. In Nordrhein dagegen sind es nur 14 Prozent der Lehrer, die die Nebensätze behandeln, während eingehende Behandlung für beinahe 70 Prozent aller Klassen angegeben wurde.

Das Vorzeichen aller Differenzen ist negativ. Dies besagt, daß in allen Ländern die Nebensätze häufiger eingehend behandelt als nur behandelt werden. Dieses Übergewicht der eingehenden Behandlung ist in Nordrhein, im Saarland, in Westfalen und in Schleswig-Holstein überdurchschnittlich groß. In Schleswig-Holstein und Bayern werden die Nebensätze insgesamt (B₁ + B₂) am häufigsten, in Berlin, Niedersachsen und Baden-Württemberg am seltensten behandelt, aber immerhin auch in diesen Ländern von mehr als 70 Prozent aller Lehrer.

2.5.4 Gebrauch der Zeiten und Modi

Diese Gruppe besteht aus fünf Komponenten:

1. Gebrauch der Zeiten im einfachen Satz,
2. Gebrauch der Zeiten in der Satzreihe,
3. Gebrauch der Zeiten im Satzgefüge,
4. Gebrauch der Modi im einfachen Satz und
5. Gebrauch der Modi im Satzgefüge.

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 77: Gebrauch der Zeiten und Modi: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Zeiten, einfacher Satz	51,2	2,4	9,5
2. Zeiten, Satzreihe	35,8	3,2	11,1
3. Zeiten, Satzgefüge	23,4	5,2	8,6
4. Modi, einfacher Satz	22,6	4,9	9,6
5. Modi, Satzgefüge	7,5	8,7	8,8
	36,8	3,6	9,7
	15,0	6,8	9,2

Die Häufigkeit, mit der Kenntnisse der einzelnen Komponenten vorausgesetzt werden, nimmt mit ansteigender Schwierigkeit derselben stark ab. Die Hälfte der Lehrer setzt Vertrautheit mit dem Gebrauch der Zeiten im einfachen Satz, etwa ein Drittel der Lehrer mit dem

Gebrauch in der Satzreihe und weniger als ein Viertel mit dem Gebrauch im Satzgefüge voraus. Vertrautheit mit dem Gebrauch wird für die Modi im einfachen Satz ebenso oft wie für die Zeiten im Satzgefüge vorausgesetzt. Dagegen wird nur noch in 7 Prozent der Klassen damit gerechnet, daß die Schüler schon in der 6. Klasse Kenntnisse über den Gebrauch der Modi im Satzgefüge erworben haben.

Tabelle 78: Gebrauch der Zeiten und Modi: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
18,6	16,0	36,7	35,5	27,9	23,8	28,3	27,4	38,2	34,0	22,9	28,1

Während im Bundesdurchschnitt in 28 Prozent der Klassen mit Vorkenntnissen über den Gebrauch der Zeiten und Modi gerechnet wird, bestehen solche Erwartungen in Berlin und Bremen in geringerem, in Westfalen, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg in erhöhtem Ausmaß. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind statistisch gesichert.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Die Verteilung der Behandlungsarten ist sowohl von Komponente zu Komponente als auch von Land zu Land verschieden. Beide Wechselwirkungen sind signifikant, so daß die Tabellen $K \times B$ und $L \times B$ dargestellt werden.

Tabelle 79: Gebrauch der Zeiten und Modi: einfache Durchschnitte für Komponenten und Behandlungsarten in Prozent der Klassen

	B_1	B_2	$B_1 - B_2$	$B_1 + B_2$
1. Zeiten, einfacher Satz	25,9	11,0	14,9	36,9
2. Zeiten, Satzreihe	36,5	13,3	23,2	49,8
3. Zeiten, Satzgefüge	46,9	15,8	31,1	62,7
4. Modi, einfacher Satz	41,6	20,7	20,9	62,3
5. Modi, Satzgefüge	48,0	26,5	21,5	74,5

Ein Blick auf die Differenzen $B_1 - B_2$ zeigt, daß für das Zustandekommen einer signifikanten Wechselwirkung nur Abweichungen bei zwei Komponenten verantwortlich sind: Behandlung der Zeiten im einfachen Satz und im Satzgefüge. Für beide Komponenten gilt – wie auch für die drei anderen –, daß sie häufiger behandelt als eingehend behandelt werden. Beim einfachen Satz ist diese Differenz aber erheblich geringer (15 Prozent) als beim Satzgefüge (31 Prozent).

Von den leichten zu den schwierigen Komponenten nimmt die Häufigkeit, mit der sie eingehend behandelt werden, stetig zu. Beim Behandeln (B_1) gilt dies nur für die ersten drei Komponenten. Die Zeiten und Modi im Satzgefüge werden beinahe gleich oft behandelt, aber

unterschiedlich oft eingehend behandelt, so daß die Zeiten im Satzgefüge insgesamt in etwa 63 Prozent aller Klassen, die Modi im Satzgefüge aber insgesamt in etwa 75 Prozent aller Klassen behandelt werden. Zeiten im Satzgefüge und Modi im einfachen Satz werden insgesamt etwa gleich oft behandelt, aber die Modi werden dabei relativ häufiger eingehend behandelt.

Tabelle 80: Gebrauch der Zeiten und Modi: einfache Durchschnitte für Länder und Behandlungsarten in Prozent der Klassen

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
B ₁	34,3	39,0	33,5	32,5	43,6	41,9	30,9	36,5	38,8	54,0	52,9	39,8
B ₂	27,1	24,0	14,6	10,0	15,7	21,9	16,9	22,2	13,5	12,0	14,3	17,5
B ₁ -B ₂	7,2	15,0	18,9	22,5	27,9	20,0	14,0	14,3	25,3	42,0	38,6	22,3
B ₁ +B ₂	61,4	63,0	48,1	42,5	59,3	63,8	47,8	58,7	52,3	66,0	67,2	57,3

Der Gebrauch von Zeiten und Modi wird im Saarland und in Schleswig-Holstein am häufigsten behandelt (B₁). Die beiden Länder liegen dadurch auch insgesamt (B₁ + B₂) an der Spitze, obwohl der Gebrauch von Zeiten und Modi dort relativ selten eingehend behandelt wird und die Differenzen B₁ - B₂ daher außergewöhnlich hoch sind.

In Baden-Württemberg wird der Gebrauch von Zeiten und Modi neben Niedersachsen und Rheinland-Pfalz am seltensten behandelt (B₁). Da die Zeiten und Modi in Baden-Württemberg nur in 10 Prozent der Klassen eingehend behandelt werden, nimmt Baden-Württemberg bei dieser Gruppe insgesamt den letzten Platz ein, gefolgt von Niedersachsen und Rheinland-Pfalz.

Eingehende Behandlung des Gebrauchs von Zeiten und Modi findet in Berlin und Bremen am häufigsten statt. Da in diesen beiden Ländern das Behandeln (B₁) dem Durchschnitt entspricht, liegen sie, zusammen mit Hamburg, auch insgesamt über dem Durchschnitt.

2.5.5 Satzbaupläne

Diese letzte Gruppe besteht aus drei Komponenten:

1. Stellung der Satzglieder im Hauptsatz,
2. Stellung der Satzglieder im Nebensatz und
3. Stellung von Haupt- und Nebensätzen im Satzgefüge.

Teil A: In der 7. Klasse nicht behandelt

Tabelle 81: Satzbaupläne: Antwortkategorien „vorausgesetzt“, „später behandelt“ und „keine Antwort“ – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Vorausgesetzt	Später behandelt	Keine Antwort
1. Satzglieder im Hauptsatz	23,3	7,1	7,1
2. Satzglieder im Nebensatz	16,0	6,5	7,1
3. Haupt- und Nebensätze im Satzgefüge	9,2	11,7	6,4

Auch die Kenntnis von Satzbauplänen wird mit steigender Schwierigkeit seltener vorausgesetzt. Der Durchschnitt liegt bei 16,2 Prozent. Bei der Stellung von Haupt- und Nebensätzen im Satzgefüge erwarten 7 Prozent weniger, bei der Stellung der Satzglieder im Hauptsatz 7 Prozent mehr Lehrer entsprechende Vorkenntnisse. Die Unterschiede sind statistisch gesichert.

Tabelle 82: Satzbaupläne: Antwortkategorie „vorausgesetzt“ – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
0,0	15,0	25,2	25,0	9,5	9,5	18,1	9,9	32,4	20,0	13,1	16,2

Kenntnisse von Satzbauplänen werden in Berlin zu Beginn des 7. Schuljahres überhaupt nicht vorausgesetzt, in Bayern, Hamburg und Nordrhein etwa in jeder zehnten Klasse. In Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg sind die Satzbaupläne in jeder vierten Klasse, in Westfalen in jeder dritten Klasse bereits im 6. Schuljahr abgehandelt.

Teil B: In der 7. Klasse behandelt

Nur eine Wechselwirkung ist signifikant: diejenige zwischen Ländern und Behandlungsarten. Da die Komponenten mit keiner anderen Variablen interagieren und da sich auch die Durchschnitte der Komponenten untereinander nicht wesentlich unterscheiden, braucht nur die Tabelle $L \times B$ dargestellt und besprochen zu werden.

Tabelle 83: Satzbaupläne: einfache Durchschnitte für Länder und Behandlungsarten in Prozent der Klassen

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
B_1	58,3	41,7	39,6	37,5	39,3	39,7	31,9	30,8	23,5	30,0	48,8	38,3
B_2	32,1	30,0	27,0	17,5	39,3	25,4	31,1	43,2	33,3	28,3	20,3	29,8
$B_1 - B_2$	26,2	11,7	12,6	20,0	0,0	14,3	0,8	-12,4	-9,8	1,7	28,5	8,5
$B_1 + B_2$	90,4	71,7	66,6	55,0	78,6	65,1	63,0	74,0	56,8	58,3	69,1	68,1

Die Differenzen zwischen den Behandlungsarten variieren beträchtlich. In Schleswig-Holstein und Berlin sind sie positiv und sehr hoch. Dort werden die Satzbaupläne viel häufiger behandelt als eingehend behandelt. In Nordrhein und in Westfalen dagegen überwiegt die eingehende Behandlung, so daß die Differenzen negativ sind. In Bayern sowie in Niedersachsen und im Saarland werden die Satzbaupläne in gleich vielen Klassen behandelt wie eingehend behandelt. Insgesamt ($B_1 + B_2$) werden die Satzbaupläne in Berlin am häufigsten und auch noch in Bayern häufiger als im Durchschnitt behandelt, während Baden-Württemberg, Westfalen und auch das Saarland wesentlich unter diesem Durchschnitt bleiben.

2.5.6 Satzlehre: Überblick und Vergleich

2.5.6.1 Stand zu Beginn des Schuljahres

Wie bei der Wortlehre sollen auch hier zunächst die acht Gruppen, danach die Länder miteinander verglichen werden.

Tabelle 84: Satzlehre: Vergleich der Gruppen – Bundesdurchschnitte der Antwortkategorie „vorausgesetzt“ in Prozent der Klassen

1. Der Satz	67,2
2. Satzergänzungen	51,4
3. Attribute	42,3
4. Sonstige Bauelemente	14,2
5. Satzverbindungen	14,2
6. Nebensätze	10,8
7. Gebrauch von Zeiten und Modi	28,1
8. Satzbaupläne	16,2
Im Durchschnitt	30,6

Bei den einzelnen Stoffgruppen werden in sehr unterschiedlichem Ausmaß Vorkenntnisse erwartet. Die Unterschiede sind statistisch gesichert. Zwei Drittel aller Lehrer gehen davon aus, daß ihre Schüler zu Beginn des Schuljahres mit dem einfachen Satz schon vertraut sind. In der Hälfte aller Klassen wurden auch die Satzergänzungen schon im 6. Schuljahr abgehandelt. Während nur 28 Prozent der Lehrer erwarten, daß die Schüler mit dem Gebrauch von Zeiten und Modi schon vertraut sind, rechnen bei den Attributen 42 Prozent der Lehrer mit entsprechenden Vorkenntnissen. Bei den restlichen vier Gruppen liegen diese Erwartungen erheblich unter dem Durchschnitt. Nur in jeder zehnten Klasse sind die Vorkenntnisse der Schüler so weit gediehen, daß die Nebensätze in der 7. Klasse nicht mehr behandelt werden müssen.

Im Durchschnitt wird in 30 Prozent der Klassen vorausgesetzt, daß ausreichende Kenntnisse der Satzlehre schon bei Schuljahresbeginn vorhanden sind. Oder, von einer anderen Seite her betrachtet: 30 Prozent des Stoffes der Satzlehre sind bei Schuljahresbeginn schon bekannt. Für beide Interpretationen dieses Durchschnittes gelten die gleichen Einschränkungen, auf die im Abschnitt über die Wortlehre hingewiesen wurde.

Tabelle 85: Satzlehre: Vergleich der Länder – Durchschnitte der Antworten „vorausgesetzt“ in Prozent der Klassen und Anzahl der Wochenstunden Deutschunterricht im 6. Schuljahr

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
1. Prozent Vorausgesetzt	11,9	24,8	37,6	27,4	26,2	34,1	35,9	30,2	38,4	40,2	29,5	30,6
2. Wochenstunden (6. Klasse)	(5)*	5	6	5	5	5	5	4	4	6	6	

* In Berlin bezieht sich diese Angabe auf die Grundschule.

Die Unterschiede zwischen den Ländern sind statistisch gesichert. Die erste und letzte Position nehmen – wie auch bei der Wortlehre – das Saarland und Berlin ein. Das Saarland liegt etwa 10 Prozent über, Berlin etwa 17 Prozent unter dem Bundesdurchschnitt. Westfalen und Rheinland-Pfalz liegen beide um etwa 8 Prozent über dem Durchschnitt, Bremen um 6 Prozent darunter. Es ist kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Menge des Stoffes, der zu Beginn des 7. Schuljahres als schon bekannt vorausgesetzt wird, und der Anzahl der Wochenstunden, die in der 6. Klasse vorgesehen waren, zu erkennen. Wohl liegen das Saarland und Rheinland-Pfalz erkennbar über dem Durchschnitt. Aber Westfalen, wo zwei Wochenstunden weniger als in den letztgenannten Ländern vorgesehen waren, unterscheidet sich in der Häufigkeit, mit der Kenntnisse vorausgesetzt wurden, von diesen Ländern überhaupt nicht. Schleswig-Holstein steht hierin an siebter Stelle, obwohl dort sechs Wochenstunden auf dem Plan standen.

Insgesamt liegt der Durchschnitt der drei Länder mit sechs Wochenstunden (35,8 Prozent) höher als der Durchschnitt der Länder mit fünf Wochenstunden (29,7 Prozent, ohne Berlin). In Nordrhein-Westfalen, wo nur vier Wochenstunden vorgesehen sind, wird aber fast ebensoviel (34,3 Prozent) vorausgesetzt wie in den Ländern mit sechs Wochenstunden.

2.5.6.2 Behandlung der Satzlehre während des Schuljahres

Von den drei möglichen Wechselwirkungen erweisen sich zwei als signifikant: Gruppen mit Behandlungsarten und Länder mit Behandlungsarten.

Tabelle 86: Satzlehre: Vergleich der Gruppen – einfache Durchschnitte für Gruppen und Behandlungsarten in Prozent der Klassen

Gruppe	B ₁	B ₂	B ₁ –B ₂	B ₁ +B ₂
1. Der Satz	13,5	16,1	–2,6	29,6
2. Satzergänzungen	25,9	16,3	9,6	42,2
3. Attribute	30,1	19,4	10,7	49,5
4. Sonstige Bauelemente	26,6	15,5	11,1	42,1
5. Satzverbindungen	30,7	38,3	–7,6	69,1
6. Nebensätze	27,9	51,5	–23,6	79,4
7. Gebrauch von Zeiten und Modi	39,8	17,5	22,3	57,3
8. Satzbaupläne	38,3	29,8	8,5	68,1
Im Durchschnitt	29,1	25,6	3,5	54,7

Die Differenzen zwischen den Behandlungsarten variieren von Gruppe zu Gruppe erheblich. Während der Satz etwa gleich oft behandelt wie eingehend behandelt wird, werden die Nebensätze fast doppelt so oft eingehend behandelt wie behandelt. Der einfache Satz wird insgesamt nur noch in 30 Prozent aller Klassen behandelt. Die Nebensätze dagegen werden insgesamt von 80 Prozent aller Lehrer behandelt, von 51 Prozent eingehend behandelt. Keine andere Gruppe der Wort- und Satzlehre wird im 7. Schuljahr so häufig behandelt und vor allem so häufig eingehend behandelt wie die Nebensätze.

Am nächsten kommen den Nebensätzen die Satzverbindungen und Satzbaupläne. Auch diese beiden Gruppen implizieren eine Behandlung von Nebensätzen. In etwas geringerem Ausmaß trifft dies auch auf den Gebrauch von Zeiten und Modi zu. Diese Gruppe wird insgesamt von

57 Prozent der Klassen behandelt und dabei erheblich öfter behandelt als eingehend behandelt. Die Ergänzungen und Erweiterungen des einfachen Satzes sind sich – in der Häufigkeit, mit der sie behandelt oder eingehend behandelt werden – sehr ähnlich. Sie stehen in der Schwierigkeit zwischen dem einfachen Satz und den Satzgefügen. Während die Ergänzungen und Erweiterungen des einfachen Satzes insgesamt von durchschnittlich 45 Prozent der Lehrer behandelt werden, werden der einfache Satz in 30 Prozent der Klassen, die letzten vier Gruppen im Durchschnitt in 68 Prozent der Klassen behandelt.

Tabelle 87: Satzlehre: Vergleich der Länder – einfache Durchschnitte für Länder und Behandlungsarten in Prozent der Klassen

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
B ₁	37,0	31,5	29,1	30,7	33,8	27,4	24,7	22,5	22,5	26,6	34,4	29,1
B ₂	32,3	28,8	20,0	22,2	27,3	22,1	20,8	33,7	25,9	23,8	24,2	25,6
B ₁ -B ₂	4,7	2,7	9,1	8,5	6,5	5,3	3,9	-11,2	-3,4	2,8	10,2	3,5
B ₁ +B ₂	69,3	60,3	49,1	52,9	61,1	49,5	45,5	56,2	48,4	50,4	58,6	54,7

Nordrhein und Westfalen zeichnen sich dadurch aus, daß dort – im Gegensatz zu allen anderen Ländern – die Satzlehre häufiger eingehend behandelt als behandelt wird. In Berlin wird die Satzlehre insgesamt am häufigsten behandelt: um 15 Prozent mehr als im Bundesdurchschnitt. Dagegen liegt Niedersachsen um 9 Prozent unter diesem Durchschnitt.

2.5.6.3 Stand am Ende des Schuljahres

Tabelle 88: Satzlehre: Vergleich der Gruppen am Ende des Schuljahres – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Abgehandelt	Wird später behandelt	Keine Angabe
1. Der Satz	96,8	0,0	3,3
2. Satzergänzungen	93,6	1,1	5,3
3. Attribute	91,9	2,9	5,2
4. Sonstige Bauelemente	56,3	30,2	13,4
5. Satzverbindungen	83,3	8,2	8,3
6. Nebensätze	90,2	6,4	3,3
7. Gebrauch von Zeiten und Modi	85,4	4,9	9,5
8. Satzbaupläne	84,2	8,5	6,9
Im Durchschnitt	85,2	7,8	6,9

Im Durchschnitt ist das abgefragte Pensum der Satzlehre am Ende des 7. Schuljahres zu 85 Prozent abgehandelt worden. Es bestehen jedoch signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Stoffgruppen. Die auffälligste Abweichung ist bei den sonstigen Bauelementen zu

beobachten, die nur in 56 Prozent der Klassen abgehandelt worden sind. Diese Gruppe zeichnet sich durch große Inhomogenität sowohl ihres Inhaltes als auch der Behandlung aus. Besonders die beiden Komponenten „Ellipse“ und „Parenthese“, denen nicht gerade eine zentrale Bedeutung in der Satzlehre zukommt, sind für diese Abweichungen verantwortlich. Wenn man von den sonstigen Bauelementen absieht, ist der einfache Satz mit seinen Ergänzungen und Erweiterungen in 94 Prozent aller Klassen am Ende des Schuljahres abgehandelt worden. Etwa 85 Prozent aller Klassen haben zu diesem Zeitpunkt auch komplexere Sätze und Satzgefüge „bewältigt“.

Tabelle 89: Satzlehre: Vergleich der Länder am Ende des Schuljahres – Durchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
81,3	85,1	86,6	80,3	87,3	83,6	81,4	86,4	86,8	90,5	88,0	85,2

Die Unterschiede zwischen den Ländern sind statistisch gesichert. Die Differenz zwischen dem Saarland, wo die Satzlehre am vollständigsten abgehandelt ist, und Baden-Württemberg, das am weitesten unter dem Bundesdurchschnitt liegt, beträgt gerade 10 Prozent. Kein Land weicht um mehr als 5 Prozent vom Bundesdurchschnitt ab. Berlin hat bei der Satzlehre nicht ganz mit dem Bundesdurchschnitt gleichgezogen. Aber von dem Rückstand, der zu Beginn des Schuljahres etwa 19 Prozent des Pensums der Satzlehre ausmachte, sind am Ende des Schuljahres nur noch 4 Prozent übrig geblieben.

Die Unterschiede zwischen den Ländern haben auch bei der Satzlehre im Laufe des 7. Schuljahres abgenommen. Die verbliebenen Differenzen sind so gering, daß man sich kaum vorstellen kann, daß sie einem Schüler, der zu diesem Zeitpunkt seiner Schullaufbahn von einem Land in ein anderes überwechselt, ernsthafte Schwierigkeiten bereiten könnten. Es ist zu vermuten, daß innerhalb eines einzelnen Landes von Klasse zu Klasse zumindest ebenso große Differenzen bestehen.

2.6 Sprachlehre insgesamt

2.6.1 Vergleich zwischen Wort- und Satzlehre

2.6.1.1 Stand zu Beginn des Schuljahres

Zu Beginn des Schuljahres werden 52,0 Prozent des Pensums der Wortlehre und 30,6 Prozent des Pensums der Satzlehre vorausgesetzt. Der Unterschied ist statistisch gesichert. Vom Pensum der Sprachlehre insgesamt sind daher schon 41,3 Prozent des Stoffes im 6. Schuljahr oder davor abgehandelt worden.

Für die Interpretation dieser Angaben ist es wichtig, nicht zu vergessen, daß „Sprachlehre“ nicht absolut verstanden werden darf. Was hier als „Sprachlehre“ bezeichnet wird, setzt sich zusammen aus den neun Gruppen der Wortlehre und den acht Gruppen der Satzlehre, die in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben wurden. Dabei erhält jede Gruppe ein gleiches Gewicht in ihrem Bereich, und zur Sprachlehre tragen Wort- und Satzlehre je gleiche Anteile bei. Diese Gewichtung ist in gewisser Weise willkürlich. Aber es wäre sehr schwierig, eine andere Gewichtung zu verwenden, nicht nur, weil dadurch alle Berechnungen sehr erschwert würden, sondern weil auch eine andere Gewichtung nur durch einen mindestens gleich willkürlichen Akt zustande kommen könnte. Diese Gewichtung hat den Vorteil, daß der Leser die Teile des Kompositums jetzt schon genau kennt. Und wenn die hier gemachte Einschränkung für den Rest dieses Abschnittes beachtet wird, sollten sich falsche Schlüsse vermeiden lassen.

Tabelle 90: Sprachlehre: Vergleich der Länder zu Beginn des Schuljahres – Durchschnitte in Prozent

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
22,3	38,1	45,9	41,6	37,7	44,5	44,0	42,0	44,6	52,3	41,5	41,3

Die Unterschiede zwischen den Ländern sind statistisch gesichert. Es bestehen nur zwei Abweichungen, die erwähnenswert sind. Im Saarland werden vom Pensum der Sprachlehre 11 Prozent mehr, in Berlin 19 Prozent weniger als im Bundesdurchschnitt vorausgesetzt. Alle anderen Abweichungen betragen weniger als 5 Prozent.

2.6.1.2 Behandlung der Sprachlehre während des Schuljahres

Zwischen den beiden Teilen der Sprachlehre und den Ländern besteht keine Wechselwirkung. Dies besagt, daß es wahrscheinlich ist, daß in einem Land, in dem die Wortlehre überdurchschnittlich behandelt wird, auch die Satzlehre überdurchschnittlich stark behandelt wird. Die Rangordnung der Länder in bezug auf die Menge des behandelten Stoffes ist für Wort- und Satzlehre in etwa die gleiche. Dagegen erweist sich die Wechselwirkung zwischen den beiden Teilbereichen der Sprachlehre und den Behandlungsarten als signifikant.

Tabelle 91: Sprachlehre: einfache Durchschnitte für Teilbereiche und Behandlungsarten in Prozent

	B ₁	B ₂	B ₁ -B ₂	B ₁ +B ₂
Wortlehre	24,2	11,9	12,3	36,1
Satzlehre	29,1	25,6	3,5	54,7

Die Satzlehre wird im 7. Schuljahr häufiger behandelt und häufiger eingehend behandelt als die Wortlehre. Insgesamt werden etwa 55 Prozent des Pensums der Satzlehre behandelt. Beinahe die Hälfte des behandelten Pensums wird dabei eingehend behandelt.

Von dem Pensum der Wortlehre wird insgesamt nur noch ein Anteil von 36 Prozent im 7. Schuljahr und ein Drittel dieses Anteils eingehend behandelt.

Tabelle 92: Sprachlehre: einfache Durchschnitte für Länder und Behandlungsarten in Prozent

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
B ₁	35,7	28,4	27,8	24,9	30,5	24,2	24,3	21,1	22,3	23,9	30,2	26,6
B ₂	26,8	20,5	13,5	16,5	19,9	16,2	16,2	24,8	18,1	15,3	18,6	18,7
B ₁ -B ₂	8,9	7,9	14,3	8,4	10,6	8,0	8,1	-3,7	4,2	8,6	11,6	7,9
B ₁ +B ₂	62,5	48,9	41,3	41,4	50,4	40,4	40,5	35,9	40,4	39,2	48,8	45,3

Wie die statistische Prüfung ergab, sind die Unterschiede zwischen den Differenzen B₁ - B₂ von Land zu Land so groß, daß das Bestehen einer Wechselwirkung zwischen Ländern und Behandlungsarten angenommen werden muß. Für Nordrhein ist diese Differenz negativ. Dort haben mehr Lehrer die Sprachlehre eingehend behandelt als nur behandelt. Es kann auch sein, daß mehr Stoff eingehend behandelt als behandelt wurde. Die Durchschnitte lassen beide Interpretationen in gleicher Weise zu. In Westfalen wird die Sprachlehre etwa zu gleichen Anteilen behandelt wie eingehend behandelt. Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Bayern haben gemeinsam, daß in diesen Ländern der Anteil der Sprachlehre, der behandelt wurde, den, der eingehend behandelt wurde, um 10 Prozent oder mehr übersteigt. Bei allen übrigen Ländern entspricht die Differenz B₁ - B₂ ziemlich genau dem Durchschnitt von 8 Prozent.

Insgesamt wird vom Pensum der Sprachlehre in Berlin 17 Prozent mehr als im Durchschnitt, in Nordrhein beinahe 10 Prozent weniger als im Durchschnitt behandelt. Die übrigen Länder variieren nur um etwa 5 Prozent um diesen Durchschnitt.

2.6.1.3 Stand am Ende des Schuljahres

Die Wortlehre ist am Ende des 7. Schuljahres zu 88 Prozent abgehandelt, die Satzlehre zu 85 Prozent. Die Differenz ist statistisch signifikant, aber im Betrag so gering, daß ihr keine große praktische Bedeutung zukommt.

Tabelle 93: Sprachlehre: Vergleich der Länder am Ende des Schuljahres – Durchschnitte in Prozent

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
84,8	87,0	87,1	83,0	88,1	84,9	84,4	87,8	85,0	91,4	90,1	86,7

Die Unterschiede zwischen den Ländern sind statistisch gesichert. Sie sind aber erheblich geringer als zu Beginn des Schuljahres. Damals lag das Saarland in bezug auf den Stand der Sprachlehre um 11 Prozent über dem Durchschnitt, jetzt nur noch um 4,7 Prozent. Berlin lag zu Beginn des Schuljahres um 19 Prozent zurück. Am Ende sind es nur noch 1,9 Prozent. In Baden-Württemberg sind am Ende des Schuljahres 3,7 Prozent des Pensums der Sprachlehre weniger abgehandelt als im Durchschnitt. Schleswig-Holstein ist neben dem Saarland das einzige Land, das um mehr als 3 Prozent über dem Bundesdurchschnitt liegt.

Wenn man realistisch beurteilen will, was eine Abweichung von 3 Prozent bedeutet, muß man eine kleine Umrechnung vornehmen. Man darf dann nämlich die 3 Prozent nicht auf 100 Prozent beziehen, da diese 100 Prozent das Gesamtpensum der Sprachlehre ausmachen. Von diesem Pensum wurden im 7. Schuljahr jedoch nur 54 Prozent behandelt. Wenn man annimmt, daß das Schuljahr aus vierzig Unterrichtswochen mit je vier Wochenstunden besteht, dann entspricht eine Abweichung von 3 Prozent etwa neun normalen Unterrichtsstunden, also zwei normalen Unterrichtswochen. „Normal“ soll in diesem Zusammenhang bedeuten, daß in dieser Unterrichtszeit nicht mehr und nicht weniger Sprachlehre betrieben wurde als im Jahresdurchschnitt. In der Tabelle 93 entsprechen also einer Abweichung von einem Prozent vom Bundesdurchschnitt etwa drei normale Unterrichtsstunden.

2.6.2 Zur zeitlichen Disposition des Sprachlehreunterrichts

2.6.2.1 Verteilung über das Schuljahr

Zur zeitlichen Disposition enthielt der Fragebogen die folgende Frage:

„Auf welche Weise bezogen Sie zeitlich die Sprachlehre in Ihren Unterricht ein?

a Gleichmäßig über das Schuljahr verteilt,

b von Zeit zu Zeit eine konzentriertere Behandlung von Problemen der Sprachlehre,

c wenige längere Perioden, während welcher Sie sich hauptsächlich auf die Sprachlehre konzentrierten.“

Im Bundesdurchschnitt verteilen sich die Antworten wie folgt auf die drei Kategorien:

a 54,1 Prozent,

b 41,9 Prozent und

c 4,0 Prozent.

Es wurde statistisch geprüft, ob zwischen den Ländern, zwischen Lehrern und Lehrerinnen, zwischen den vier Altersgruppen und zwischen den Ortskategorien unterschiedliche Verteilungen der Antworten bestehen. Dazu mußten aus statistischen Gründen die Antwortkategorien b und c in eine Kategorie zusammengefaßt werden, die von nun ab mit „konzentrierte Behandlung“ bezeichnet wird, im Gegensatz zur Kategorie a, für die die Bezeichnung „gleichmäßig verteilt“ gewählt wurde.

Tabelle 94: Zeitliche Disposition der Sprachlehre – Länderdurchschnitte in Prozent der Lehrer

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
Gleichmäßig verteilt	63,3	60,0	51,4	38,1	86,2	45,0	51,0	57,1	43,2	70,0	46,7	54,1
Konzentrierte Behandlung	36,7	40,0	48,6	61,9	13,8	55,0	49,0	42,9	56,8	30,0	53,3	45,9

Die statistische Prüfung ergab, daß in einzelnen Ländern die Verteilung der Antworten auf die beiden Kategorien wesentlich vom Verhältnis 54,1 : 45,9 abweicht. Am stärksten ist diese Abweichung in Bayern, wo 86 Prozent der Lehrer ihren Sprachlehreunterricht gleichmäßig über das ganze Schuljahr verteilen. In der gleichen Richtung weichen auch die Lehrer im Saarland ab. In Baden-Württemberg überwiegt die zeitlich konzentrierte Behandlung der Sprachlehre. Dies trifft auch noch für Westfalen und Hamburg zu.

Eine kleine Warnung ist hier angebracht. Die Tabellen des vorhergegangenen Abschnittes enthielten Mittelwerte über 67 Fragen. Die statistischen Prüfungen konnten daher noch relativ geringe Abweichungen als signifikant bestätigen, da diese Mittelwerte relativ präzise Schätzungen darstellen. Die Ungenauigkeit der Schätzungen ist bei einer einzelnen Frage erheblich größer. Die statistischen Signifikanztests berücksichtigen solche Variation in der Präzision von Schätzungen. Der Leser sollte daher Unterschiede, die im Text keine ausdrückliche Erwähnung finden, nicht interpretieren.

Tabelle 95: Zeitliche Disposition der Sprachlehre – Durchschnitte nach Geschlecht und Alter der Lehrer in Prozent

	Lehrer	Lehrerinnen	Dienstalter in Jahren			
			0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
Gleichmäßig verteilt	59,2	47,5	36,8	61,0	57,0	58,4
Konzentrierte Behandlung	40,8	52,2	63,2	39,0	43,0	41,6

Eine zeitlich konzentrierte Behandlung wird von Lehrerinnen etwas häufiger gewählt als von ihren männlichen Kollegen. Der Unterschied ist statistisch gesichert. Bei den Altersgruppen weicht nur die jüngste Gruppe mit bis zu fünf Dienstjahren erheblich vom Durchschnitt ab. Aus dieser Gruppe wählen beinahe zwei Drittel der Lehrer eine zeitlich konzentrierte Behandlung der Sprachlehre.

Die Ursache für diese abweichende Wahl ist aus den vorliegenden Angaben nicht zu entnehmen. Als mögliche Ursachen könnten einmal die relativ kurze Unterrichtserfahrung oder aber Faktoren, die mit der Ausbildung zusammenhängen, in Frage kommen. Die betreffenden Lehrer dürften ihre Referendar- und Seminarzeit weitgehend zwischen 1958 und 1962 absolviert haben. Nur Untersuchungen der Ausbildungsprogramme könnten darüber Auskunft geben, ob in jenen Jahren verstärkt auf eine konzentrierte und abgehobene Behandlung der Sprachlehre hingearbeitet wurde.

Zwischen den verschiedenen Ortskategorien zeigen sich keine Unterschiede in bezug auf eine gleichmäßig verteilte oder konzentriertere Behandlung der Sprachlehre.

2.6.2.2 Dauer pro Unterrichtsstunde

Um einen Einblick zu erhalten, welchen zeitlichen Anteil an einer Unterrichtsstunde die Lehrer der Sprachlehre geben, enthielt der Fragebogen folgende Frage:

„Während der Zeiten, in welchen Sie Sprachlehre betrieben, betrug die durchschnittliche Behandlung pro Unterrichtsstunde

- 5 – 10 Minuten,
- 10 – 20 Minuten,
- 20 – 30 Minuten,
- 30 – 40 Minuten.“

Dabei ergab sich im Bundesdurchschnitt die folgende Verteilung der Antworten:

5 – 10 Minuten	1,9 Prozent,
10 – 20 Minuten	12,4 Prozent,
20 – 30 Minuten	24,5 Prozent,
30 – 40 Minuten	61,3 Prozent.

Dies besagt, daß 60 Prozent der Lehrer, wenn sie Sprachlehre im Unterricht behandeln, dazu fast die ganze Unterrichtsstunde verwenden. Bei nur 15 Prozent der Lehrer nimmt die Behandlung der Sprachlehre durchschnittlich weniger als 20 Minuten pro Unterrichtsstunde in Anspruch.

Man darf wohl nicht schließen, daß dort, wo ein geringer Zeitanteil pro Stunde auf die Sprachlehrarbeit verwendet wird, auch immer eine harmonische Integration der Sprachlehre in den übrigen Unterricht vollzogen wird. Es ist denkbar, daß ein zehnminütiger Grammatikunterricht völlig unvermittelt in die Unterrichtsstunde eingeschoben wird. Genausowenig kann man annehmen, daß, wenn die gesamte Unterrichtsstunde auf die Sprachlehrarbeit verwendet wird, dies mit einer Behandlung einhergeht, die isoliert und vom Zusammenhang der übrigen Unterrichtsarbeit abgesondert ist.

Abweichungen von dieser durchschnittlichen Zeitverteilung kommen weder bei den Ländern noch bei den vier Ortskategorien vor. Die statistische Prüfung zeigt weiter, daß auch zwischen Lehrern und Lehrerinnen keine wesentlichen Unterschiede in bezug auf diese zeitliche Disposition bestehen. Unterschiede zeigen sich jedoch zwischen den vier Dienstaltersgruppen.

Tabelle 96: Sprachlehre: Dauer pro Unterrichtsstunde – Durchschnitte für die vier Altersgruppen in Prozent

	Dienstalter in Jahren			
	0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
Bis 20 Minuten	4,3	10,5	20,2	20,5
20 bis 30 Minuten	18,8	27,6	23,6	26,5
30 bis 40 Minuten	76,8	61,8	56,2	53,0

Wegen der geringeren Häufigkeiten in der ersten Kategorie mußten die beiden ersten Kategorien „5 – 10 Minuten“ und „10 – 20 Minuten“ für die statistische Prüfung zusammengefaßt werden.

Die beiden ältesten Lehrergruppen, mit mehr als 11 Jahren Unterrichtspraxis, unterscheiden sich nicht. Die Gruppe mit 0 bis 5 Dienstjahren weicht von den letztgenannten Gruppen stark ab. Wenn die Lehrer mit bis zu 5 Dienstjahren Sprachlehre im Unterricht behandeln, dann nimmt diese Behandlung sehr selten weniger als 20 Minuten in Anspruch, bei 77 Prozent dieser Lehrer jedoch mehr als 30 Minuten.

Die Antworten der Gruppe mit 6 bis 10 Dienstjahren liegen etwa in der Mitte zwischen denen der ersten und der beiden übrigen Gruppen.

Es wurde auch geprüft, ob die lang- und kurzfristigen zeitlichen Dispositionen des Sprachlehreunterrichts voneinander unabhängig sind. Die Ergebnisse hierzu zeigt Tabelle 97.

Tabelle 97: Sprachlehre: lang- und kurzfristige zeitliche Dispositionen – Durchschnitte in Prozent der Lehrer

Dauer pro Unterrichtsstunde	Gleichmäßig über das Schuljahr verteilt	Zeitlich konzentriertere Behandlung
Bis 20 Minuten	22,2	7,5
20 bis 30 Minuten	23,8	25,2
30 bis 40 Minuten	54,1	67,3

Lehrer, die die Sprachlehrebehandlung nicht gleichmäßig über das Schuljahr verteilen, sondern die sich von Zeit zu Zeit besonders auf Probleme der Sprachlehre im Unterricht konzentrieren, nehmen dazu auch öfter als die übrigen Lehrer die ganze Unterrichtsstunde in Anspruch. Seltener als die anderen Lehrer behandeln sie die Sprachlehre in weniger als 20 Minuten pro Unterrichtsstunde. Der Unterschied ist statistisch gesichert.

2.6.3 Benutzung von Skizzen und grafischen Darstellungen

Die entsprechende Frage lautete:

„In welchem Umfang benutzten Sie im Zusammenhang mit der Sprachlehre Skizzen und grafische Darstellungen (z.B. von Satzbaumustern)?“

Drei Antworten waren vorgesehen: „nie“, „selten“ und „oft“.

Die Antworten der Lehrer verteilten sich wie folgt:

nie	20,6 Prozent
selten	45,2 Prozent
oft	34,2 Prozent

Tabelle 98: Benutzung von Skizzen und grafischen Darstellungen – Länderdurchschnitte in Prozent der Lehrer

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
Selten oder nie	81,5	60,0	80,0	82,1	78,6	71,4	56,5	37,0	61,8	60,0	50,0	65,8
Oft	18,5	40,0	20,0	17,9	21,4	28,6	43,5	63,0	38,2	40,0	50,0	34,2

Zur statistischen Prüfung mußten die Antworten „selten“ und „nie“ in eine Kategorie zusammengefaßt werden. Die Prüfung zeigte, daß das Verhältnis der Antworten „selten oder nie“ zu den Antworten „oft“ über die Länder nicht als homogen angesehen werden kann.

Am auffälligsten ist, daß in Nordrhein beinahe 30 Prozent mehr Lehrer als im Bundesdurchschnitt angeben, Skizzen und grafische Darstellungen beim Sprachlehreunterricht oft zu verwenden. Die gleiche Tendenz, nur etwas schwächer, zeigt sich auch in Schleswig-Holstein. Dagegen geben in Baden-Württemberg, in Berlin, Rheinland-Pfalz und in Bayern überdurchschnittlich viele Lehrer an, Skizzen und grafische Darstellungen selten oder nie zu verwenden.

Tabelle 99: Benutzung von Skizzen und grafischen Darstellungen – Durchschnitte für die vier Ortskategorien in Prozent der Lehrer

	Orte mit			
	einem	zwei	drei bis sieben	acht und mehr Gymnasien
Nie	13,4	25,0	21,3	7,7
Selten	64,2	35,9	44,0	42,3
Oft	22,4	39,1	34,7	50,0

Die Verteilung der Antworten auf die drei Antwortkategorien ist nicht unabhängig von der Größe des Schulorts. Die Abweichungen sind im wesentlichen auf die Orte mit einem Gymnasium und die Orte mit acht und mehr Gymnasien beschränkt. In den Orten mit einem Gymnasium geben nur 22 Prozent der Lehrer an, Skizzen und grafische Darstellungen im Sprachlehreunterricht oft zu verwenden. In den Großstädten dagegen wird diese Angabe von der Hälfte aller Lehrer gemacht.

Das Geschlecht der Lehrer und das Dienstalter waren ohne Einfluß auf die Antworten zu dieser Frage.

2.6.4 Vergleiche mit der Fremdsprache

Der Fragebogen enthielt hierzu folgende Frage:

„Pfl egten Sie bei Behandlung der Sprachlehre Vergleiche mit der Fremdsprache heranzuziehen?“

Als Antwort konnte entweder „nie“, „selten“ oder „oft“ angekreuzt werden.

Die Befragung erbrachte für die Bundesrepublik folgendes Ergebnis:

nie 8,0 Prozent,
 selten 51,7 Prozent,
 oft 40,3 Prozent.

Es ist geprüft worden, ob die Antworten bei Gruppierung nach Ländern, nach Geschlecht und Dienstalter der Lehrer und nach den Ortskategorien innerhalb dieser Gruppierungen homogen oder inhomogen sind. Dabei ergab sich, daß signifikante Abweichungen nur zwischen Lehrern und Lehrerinnen bestehen.

Tabelle 100: Vergleiche mit der Fremdsprache – Durchschnitte für Lehrer und Lehrerinnen in Prozent

	Lehrer	Lehrerinnen
Nie	11,6	4,0
Selten	47,0	57,6
Oft	41,5	38,4

Die Abweichung kommt ausschließlich durch die unterschiedlichen Antworten bei den Kategorien „nie“ und „selten“ zustande. Dadurch verliert sie an Interesse. Lehrer verzichteten beim Sprachlehreunterricht etwas häufiger als Lehrerinnen darauf, Vergleiche mit der Fremdsprache anzustellen. Es ließe sich hier vielleicht einwenden, daß Lehrerinnen die Antwortkategorien „nie“ und „selten“ verschieden interpretieren und das extremere „nie“ zaghafter ankreuzen könnten. Dagegen spricht aber, daß bei anderen Fragen die Antwort „nie“ von Lehrerinnen öfter als von ihren männlichen Kollegen gegeben wird.

2.6.5 Zur grammatikalischen Terminologie

Dieser Abschnitt steht außerhalb der hier dargestellten Befragung. Die zugrundeliegenden Daten wurden zwei Jahre nach der Befragung erhoben.

Bevor mit der Konstruktion von Tests für die Schüler im Fach Deutsch begonnen werden konnte, mußte man wissen, welche grammatikalische Terminologie den Schülern geläufig ist. Dabei kam es weniger darauf an, genaue Schätzungen über die Bekanntheit von einzelnen Termini zu erhalten als Unterlagen für die Entscheidung zu haben, ob der Test ausschließlich deutsche, ausschließlich lateinische oder aber stets eine Kombination von deutschen und lateinischen Termini enthalten sollte. Um diese Unterlagen zu erhalten, wurde im Frühjahr 1968 eine Befragung von solchen Deutschlehrern durchgeführt, die gerade eine 7. Klasse unterrichteten. Da die Befragung nur dem oben genannten, eingeschränkten Ziele dienen sollte, war es nicht notwendig, sie an einer für das ganze Bundesgebiet repräsentativen Stichprobe durchzuführen. 74 Lehrer aus 7 Ländern erhielten einen Fragebogen, der alle lateinischen grammatikalischen Termini enthielt, insgesamt 63 Termini, die in den damals vorliegenden Büchern für diese Altersstufe zu finden waren.

Tabelle 101: Bekanntheit der lateinischen grammatikalischen Termini zu Beginn und Ende des 7. Schuljahres in Prozent der Termini*

	Soll (alle Schüler sollen kennen)	Ist (auch der schwäch- ste Schüler kennt)	Differenz Soll-Ist
Zu Beginn des Schuljahres	65,1	42,7	22,4
Am Ende des Schuljahres	92,2	56,2	36,0

*100 Prozent = 63 Termini

Die Lehrer waren gebeten worden, zu jedem lateinischen Terminus,

1. falls der lateinische Terminus unbekannt ist, den entsprechenden muttersprachlichen Terminus anzugeben,
2. jeweils für den Beginn *und* das Ende des Schuljahres anzugeben, ob zu diesen Zeitpunkten
 - a) alle Schüler der Klasse den Terminus kennen sollten,
 - b) alle Schüler, auch der schwächste, den Terminus tatsächlich kennen.

Es kam so gut wie nie vor, daß muttersprachliche Termini genannt wurden. Die übrigen Ergebnisse sind in Tabelle 101 enthalten.

Zu Beginn des Schuljahres erwarten die befragten Lehrer, daß die Schüler knapp zwei Drittel der lateinischen Termini schon kennen. Aber nicht alle Schüler entsprechen diesen Erwartungen, da nur 43 Prozent der Termini wirklich allen Schülern bekannt sind. Die Diskrepanz zwischen erwarteter und tatsächlicher Bekanntheit vermindert sich während des Schuljahres nicht. Sie steigt vielmehr von 22,4 Prozent auf 36 Prozent an. Dieser Anstieg ist statistisch signifikant. Es ist hervorzuheben, daß diese Zahlen keine genaue Schätzung für die Bundesrepublik darstellen und daß auch keine Information vorliegt, die es gestatten würde, die Größe der Abweichung dieser Schätzung vom wahren Wert zu beurteilen.

Die Daten zeigen aber hinreichend, daß im Test für die Schüler alle grammatikalischen Termini sowohl in der Muttersprache als auch lateinisch zu geben wären.

2.7 Übungen zum Sprachverständnis

Was „Sprachverständnis“ hier bedeutet, ergibt sich aus der Formulierung der Frage, die den Lehrern vorlag:

„Übten Sie mit der Klasse das richtige Erfassen und Verstehen der sachlichen und stimmungsmäßigen Gehalte sprachlicher Erscheinungsformen?“

Solche Übungen können sich u.a. mit folgenden Fragen beschäftigen:

Was bedeuten Gliederung und Reihenfolge für die Darstellung? Was sagt der Gebrauch bestimmter Zeiten und Modi? Was leisten Vergleich und Gegensatz? Warum wurden bestimmte Wörter und nicht andere gewählt? Was könnte man auslassen, ohne den Sinn zu gefährden?

In welcher Beziehung stehen Inhalt und Versmaß des Gedichts? “

Die Lehrer sollten angeben, ob sie solche Übungen an gehörter Sprache oder an Texten machen ließen. Ferner sollten sie eine der folgenden Häufigkeitsstufen ankreuzen:

a regelmäßig einige Male pro Woche,

b regelmäßig einige Male pro Monat,

c gelegentlich oder nie.

Schließlich sollten noch Angaben über die durchschnittliche Dauer dieser Übungen gemacht werden. Auch hier waren drei Stufen vorgesehen.

Tabelle 102: Häufigkeit von Übungen zum Sprachverständnis – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	an gehörter Sprache	an Texten	Durchschnitt
a Regelmäßig einige Male pro Woche	20,5	31,8	26,2
b Regelmäßig einige Male pro Monat	30,1	52,7	41,4
Überhaupt regelmäßig (Summe von a und b)	50,6	84,5	67,6
Differenz a–b	9,6	20,9	15,2

Lehrer, die regelmäßig mit ihrer Klasse Übungen zum Sprachverständnis machten, taten dies häufiger an Texten (84,5 Prozent) als an gehörter Sprache und eher einige Male pro Monat (41,4 Prozent) als einige Male pro Woche (26,2 Prozent). Beide Unterschiede sind statistisch gesichert.

Die Summe beziehungsweise die Durchschnitte stellen nicht die angemessenste Beschreibung der Ergebnisse dar, da eine – statistisch gesicherte – Wechselwirkung zwischen Häufigkeit und Art der Übungen besteht. Eine größere Anzahl von Lehrern macht solche Übungen, ob an gehörter Sprache oder an Texten, nur einige Male pro Monat, doch ist dieser Anteil bei Übungen an Texten größer, was auch aus der bei Texten höheren Differenz a – b (20,9) ersichtlich ist.

Zeile 3 der Tabelle 103 gibt an, in welchem Ausmaß solche Übungen in den einzelnen Ländern überhaupt regelmäßig gemacht werden. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind statistisch gesichert. Aber auch die Relation zwischen Übungen an gehörter Sprache und Übungen an Texten sowie die Relation zwischen den beiden Häufigkeitskategorien (pro Woche, pro Monat) variieren erheblich von Land zu Land, so daß eine Interpretation sich nicht nur auf die Zeile 3 stützen kann. Die in Tabelle 103 dargestellten Ergebnisse seien hier an

Tabelle 103: Übungen zum Sprachverständnis: Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
1. Summe von a und b bei Übungen in gehörter Sprache	60,7	55,0	54,0	35,0	75,0	47,6	43,4	69,2	52,9	25,0	39,3	50,6
2. Summe von a und b bei Übungen an Texten	78,5	65,0	86,4	80,0	89,3	85,7	91,3	92,3	85,3	90,0	85,7	84,5
3. Durchschnitt von Zeile 1 und 2	69,6	60,0	70,2	57,5	82,2	66,7	67,4	80,8	69,1	57,5	62,5	67,6
4. Durchschnittlich einige Male pro Woche	16,1	32,5	32,4	17,5	17,9	21,5	31,5	38,5	33,8	17,5	28,6	26,2
5. Durchschnittlich einige Male pro Monat	53,6	27,5	37,8	40,0	64,3	45,2	35,9	42,3	35,3	40,0	33,9	41,4
6. Differenz: Zeile 5 – Zeile 4	37,5	– 5,0	5,4	22,5	46,4	23,7	4,4	3,8	1,5	22,5	5,3	15,2

zwei Beispielen erläutert. In Bayern werden insgesamt von prozentual mehr Lehrern Übungen zum Sprachverständnis gemacht als in den anderen Ländern. Dies kommt dadurch zustande, daß Bayern bei den Übungen an gehörter Sprache mit 25 Prozent über dem Durchschnitt liegt. Vergleicht man nun die Zeilen 4 und 5, so wird ersichtlich, daß 64,3 Prozent der bayerischen Lehrer solche Übungen nur einige Male pro Monat und daß nur 17,9 Prozent dieser Lehrer solche Übungen sehr oft, das heißt einige Male pro Woche, machen lassen. Die Differenz von 46,4 Prozent (Zeile 6) ist die höchste im ganzen Bundesgebiet. Zusammenfassend läßt sich sagen: Von den relativ vielen Lehrern, die in Bayern regelmäßig Übungen zum Sprachverständnis, besonders an gehörter Sprache, machen lassen, läßt der größere Teil dieser Lehrer solche Übungen nur relativ selten machen. In Nordrhein sind es fast ebenso viele Lehrer – prozentual – wie in Bayern, die solche Übungen machen lassen, doch ist dabei der Anteil von Übungen an Texten höher und der Prozentsatz von Lehrern, die solche Übungen einige Male pro Woche machen lassen, mit 38,5 Prozent im gesamten Bundesgebiet der höchste.

Lehrer und Lehrerinnen, Lehrer in den verschiedenen Dienstaltersgruppen und Lehrer in den vier Ortskategorien zeigen keinerlei Unterschiede in bezug auf Häufigkeit und Art der Übungen zum Sprachverständnis.

Die Lehrer haben auch Angaben über die durchschnittliche Dauer solcher Übungen gemacht. Diese Dauer bezieht sich nur auf Unterrichtsstunden, in denen tatsächlich solche Übungen gemacht wurden. Dabei ergab sich folgende Verteilung der Antworten:

bis zu 10 Minuten	21,3 Prozent der Lehrer,
zwischen 10 und 20 Minuten	53,5 Prozent der Lehrer,
mehr als 20 Minuten	25,2 Prozent der Lehrer.

Unterschiede zwischen Ländern, Ortskategorien sowie Lehrern und Lehrerinnen sind statistisch unerheblich. Nur Lehrer in verschiedenen Dienstaltersgruppen weichen signifikant von den oben angegebenen Gesamtdurchschnitten ab.

Tabelle 104: Dauer der Übungen: Durchschnitte für die vier Dienstaltersgruppen in Prozent der Lehrer

Dauer der Übungen	Dienstalter in Jahren			
	0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
Bis zu 10 Minuten	13,2	22,1	17,6	31,2
Zwischen 10 und 20 Minuten	45,6	54,4	55,3	57,5
Mehr als 20 Minuten	41,2	23,5	27,1	11,3

Den stärksten Gegensatz zeigen die jüngste und die älteste Lehrergruppe. Die Lehrer mit 0 bis 5 Dienstjahren sind bei der kurzen Übungsdauer unter 10 Minuten unterrepräsentiert und bevorzugen mehr als alle anderen Gruppen eine Übungsdauer von mehr als 20 Minuten. Die älteste Lehrergruppe zeigt die gegensätzliche Tendenz.

Es wurde auch geprüft, ob ein Zusammenhang zwischen Häufigkeit und Dauer von Übungen zum Sprachverständnis besteht, etwa dergestalt, daß Lehrer, die solche Übungen sehr häufig machen, diese Übungen dann sehr kurz halten. Die Prüfung ergab, daß keinerlei Zusammenhang zwischen Übungsdauer und Häufigkeit der Übungen besteht.

2.8 Aufsatz

2.8.1 Häufigkeit der Behandlung der einzelnen Aufsatzformen

Der Fragebogen enthielt folgende Frage:

„Welche der untenstehenden Aufsatzformen (im weitesten Sinne) waren Gegenstand *schriftlicher* Übung?

1. Nacherzählung (eines vorher gehörten oder gelesenen Inhaltes),
2. Zuendeführung einer begonnenen Erzählung,
3. freie Erzählung,
4. Bericht (sachlich, über Beobachtungen, Geschehnisse),
5. Beschreibung (von Bildern, Gegenständen, Geschehnissen),
6. Schilderung (von Erlebnissen),
7. Inhaltsangaben und Zusammenfassungen,
8. Ordnungs- und Gliederungsübungen,
9. Briefformen.“

Für jede Aufsatzform konnten die Lehrer eine der vier Antwortalternativen wählen:

a wurde schriftlich überhaupt nicht geübt,

b wurde nur flüchtig und selten geübt, etwa als Wiederholung aus Klasse 6,

c wurde geübt, oder

d wurde sehr eingehend und oft geübt.

Die Ergebnisse sind in Tabelle 105 zusammengefaßt.

Die statistische Prüfung ergab, daß die einzelnen Aufsatzformen nicht nur in unterschiedlichem Ausmaß überhaupt behandelt wurden, sondern daß auch das Verhältnis der drei Antwortkategorien von Aufsatzform zu Aufsatzform stark variiert. Ein relativ ähnliches Antwortmuster zeigen Bericht, Beschreibung, Schilderung sowie Inhaltsangaben und Zusammenfassungen. Diese vier Aufsatzformen werden – wenn man von der geringfügigen Abweichung bei der Schilderung absieht – etwa in der Hälfte aller Klassen sehr eingehend und oft geübt, in rund einem Drittel aller Klassen geübt und in weniger als einem Zehntel aller Klassen flüchtig und selten geübt, so daß diese vier Formen insgesamt in mehr als 90 Prozent aller Klassen überhaupt geübt werden.

Tabelle 105: Behandlung der Aufsatzformen – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Nur flüchtig und selten geübt	Geübt	Sehr eingehend und oft geübt	Summe (überhaupt geübt)	Überhaupt nicht geübt
Nacherzählung	27,0	24,2	15,9	67,1	32,9
Zuendeführen	19,7	18,1	3,2	41,1	58,9
Freie Erzählung	23,6	35,7	13,5	72,9	27,1
Bericht	5,0	36,2	55,9	97,1	2,9
Beschreibung	5,4	34,7	56,8	96,9	3,1
Schilderung	10,8	39,9	43,3	94,0	6,0
Inhaltsangaben und Zusammenfassungen	8,3	32,9	50,1	91,3	8,7
Ordnungs- und Gliederungsübungen	18,3	41,9	20,9	81,1	18,9
Briefform	19,1	15,4	3,3	37,8	62,2
Durchschnitt	15,2	31,0	29,2	75,5	24,5

Ordnungs- und Gliederungsübungen werden in 80 Prozent aller Klassen gemacht. Doch liegt bei diesen Übungen der Schwerpunkt nicht mehr bei der Antwortkategorie „sehr eingehend und oft geübt“ (20,9 Prozent), sondern bei der mittleren „geübt“ (41,9 Prozent).

Insgesamt am wenigsten werden das Zuendeführen einer begonnenen Erzählung und Briefformen geübt. Beide Aufsatzformen werden nur in 3 Prozent der Klassen oft und eingehend geübt.

Die statistische Prüfung ergab ferner, daß zwischen den Bundesländern keinerlei Unterschiede bestehen. Sie unterscheiden sich weder in der Gesamtmenge der schriftlichen Aufsatzübungen, noch bestehen signifikante Wechselwirkungen mit den einzelnen Aufsatzformen oder den drei Antwortkategorien. Auch zwischen Lehrern und Lehrerinnen und zwischen den Ortskategorien bestehen keinerlei Unterschiede. Die vier Dienstaltersgruppen sind gleich in bezug auf die Gesamtmenge von Aufsatzübungen und unterscheiden sich auch nicht in der Gewichtung der einzelnen Aufsatzformen. Doch zeigen sie Abweichungen in der Wahl der Behandlungsart.

Tabelle 106: Aufsatz: Durchschnitte für Dienstaltersgruppen und Behandlungsarten in Prozent der Lehrer

	Dienstalter in Jahren			
	0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	20 und mehr
Nur flüchtig und selten geübt	17,5 (+2,3)*	11,3 (-3,9)	17,7 (+2,5)	14,4 (-0,8)
Geübt	24,8 (-6,4)	35,6 (+4,4)	28,0 (-3,2)	36,2 (+5,0)
Sehr eingehend und oft geübt	32,1 (+3,0)	27,7 (-1,4)	30,8 (+1,7)	25,9 (-3,2)
Summe (insgesamt geübt)	74,4 (-1,1)	74,5 (-1,0)	76,5 (+1,0)	76,5 (+1,0)

*Die Zahlen in Klammern geben die Abweichung vom Bundesdurchschnitt wieder.

Die Abweichung zeigt sich am deutlichsten im Vergleich der jüngsten mit der ältesten Lehrergruppe. Die Antwortkategorie „geübt“ wird von den Lehrern mit 0 bis 5 Dienstjahren relativ selten gewählt, während sie von den Lehrern mit 20 und mehr Dienstjahren relativ häufig gewählt wird. Daß dieses abweichende Verhalten der beiden Gruppen keine Funktion des Dienstalters sein kann, geht aus dem genau gegensinnigen Verhalten der beiden übrigen Altersgruppen hervor. Die Lehrer mit 6 bis 10 Dienstjahren zeigen abgeschwächt die gleiche Tendenz wie die älteste Gruppe, die Lehrer mit 11 bis 20 Dienstjahren reagieren in gleicher Richtung wie die jüngste Gruppe.

2.8.2 Aufsätze als Übungs-, Haus- und Klassenarbeiten

Die Lehrer sind auch gebeten worden, zu jeder Aufsatzform anzugeben, ob die Form während des Unterrichts (schriftliche Übungsarbeit) und/oder als Hausaufgabe geübt wurde und/oder Gegenstand von Klassenarbeiten war.

Die statistische Prüfung ergab zunächst, daß eine Wechselwirkung zwischen Aufsatzform und Arbeitsform besteht: Die Relation von Übungs-, Haus- und Klassenarbeiten variiert von Aufsatzform zu Aufsatzform.

Tabelle 107: Bundesdurchschnitte für Arbeitsformen bei Aufsätzen in Prozent der Klassen

	Übungsarbeiten	Hausarbeiten	Klassenarbeiten	Durchschnitt über Arbeitsformen
Nacherzählung	36,4	45,9	36,7	39,6
Zuendeführen einer begonnenen Erzählung	21,2	23,0	16,3	20,2
Freie Erzählung	35,5	50,2	40,9	42,2
Bericht	65,1	87,1	72,4	74,9
Beschreibung	70,5	86,1	81,8	79,5
Schilderung	45,9	76,8	76,5	66,4
Inhaltsangaben und Zusammenfassungen	65,0	82,5	54,8	67,4
Ordnungs- und Gliederungsübungen	64,5	57,5	7,7	43,2
Briefform	20,6	26,0	9,0	18,5
Durchschnitt über Aufsatzformen	47,2	59,4	44,0	50,2

Ordnungs- und Gliederungsübungen werden nur von 7 Prozent der Lehrer zum Gegenstand von Klassenarbeiten gemacht, kommen aber häufiger als Hausarbeit (57,5 Prozent) und besonders häufig als Übungsarbeit (64,5 Prozent) vor. Auch Briefformen werden sehr selten Gegenstand von Klassenarbeiten (9 Prozent). Im Gegensatz zu den Ordnungs- und Gliederungsübungen stehen sie zusammen mit dem Zuendeführen einer begonnenen Erzählung bei Übungs- und Hausarbeiten an letzter Stelle. Die drei Erzählungsformen liegen bei allen Arbeitsformen unter dem Durchschnitt, bei Übungsarbeiten noch etwas mehr als bei Klassenarbeiten.

Bericht, Beschreibung, Schilderung sowie Inhaltsangaben und Zusammenfassungen liegen bei allen Arbeitsformen (zum Teil weit) über dem Durchschnitt. Eine Ausnahme bildet bei den Übungsarbeiten die Schilderung, die dort knapp unter dem Durchschnitt liegt. Häufigste Form bei Klassen- und Übungsarbeiten ist die Beschreibung, die bei den Hausarbeiten hinter dem Bericht an zweiter Stelle liegt. Inhaltsangaben und Zusammenfassungen kommen durchschnittlich (67,4 Prozent) etwa so oft vor wie die Schilderung (66,4 Prozent). Dabei kommt im Vergleich zu Inhaltsangaben und Zusammenfassungen die Schilderung häufiger als Klassenarbeit (76,5 Prozent zu 54,8 Prozent) und seltener als Übungsarbeit (45,9 zu 65,0 Prozent) vor.

Für die Interpretation der in diesem Abschnitt dargestellten Ergebnisse ist zu beachten, daß nur gefragt wurde, *ob* ein Lehrer eine Aufsatzform zum Gegenstand von Haus-, Übungs- und/oder Klassenarbeit gemacht hat, nicht aber *wie oft*. Wahrscheinlich würden sich die Relationen zwischen Arbeits- und Aufsatzformen verschieben, wenn auch Angaben darüber vorlägen, wie oft ein Lehrer eine bestimmte Kombination von Arbeits- und Aufsatzform verwendet hat.

Die statistische Analyse ergab auch, daß die Gewichtung der Arbeitsformen nicht als homogen über die Bundesländer angesehen werden kann.

Tabelle 108: Aufsatz: Länderdurchschnitte für Haus-, Übungs- und Klassenarbeiten in Prozent der Klassen

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
Übungsarbeiten	44,5	52,2	48,0	46,7	41,6	46,0	50,5	39,7	53,3	36,1	60,3	47,2
Hausarbeiten	58,7	56,7	59,8	47,8	55,2	55,0	69,3	65,8	64,1	54,4	67,3	59,4
Klassenarbeiten	44,8	36,7	47,5	43,1	46,0	47,6	44,2	44,0	46,4	37,8	46,0	44,0
Durchschnitt über Arbeitsformen	49,4	48,5	51,8	45,8	47,6	49,6	54,7	49,9	54,6	42,8	57,8	50,2

Bei Übungsarbeiten liegen Schleswig-Holstein, Westfalen und Bremen am weitesten über dem Bundesdurchschnitt, das Saarland, Nordrhein und Bayern am weitesten darunter. Bei Hausarbeiten liegen Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Nordrhein mit mehr als 6 Prozent über dem Durchschnitt, während Baden-Württemberg um beinahe 12 Prozent, das Saarland um 5 Prozent unter dem Durchschnitt liegen. Bei Klassenarbeiten sind die Unterschiede zwischen den Ländern statistisch unerheblich.

Auch in der Gewichtung der einzelnen Aufsatzformen weichen die Länder voneinander ab. Die entsprechenden Durchschnitte (pro Land und Aufsatzform über die drei Arbeitsformen) sind in Tabelle 109 dargestellt.

In Schleswig-Holstein geben bei sechs von neun Aufsatzformen 10 Prozent mehr Lehrer als im Durchschnitt an, daß die entsprechende Aufsatzform zum Gegenstand von Haus-, Übungs- und Klassenarbeiten gemacht wird. Aus Tabelle 108 kann ersehen werden, wie sich die Abweichungen durchschnittlich auf die drei Arbeitsformen verteilen. In Schleswig-Holstein tragen dazu Klassenarbeiten kaum bei (2 Prozent), Hausarbeiten in größerem Maße (7,7 Prozent), am stärksten die Übungsarbeiten (13,1 Prozent über dem Bundesdurchschnitt). Das

Tabelle 109: Aufsatz: Länderdurchschnitte für die einzelnen Aufsatzformen in Prozent der Klassen*

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
Nacherzählung	+58,4	43,3	35,1	31,7	-19,0	+50,8	49,3	34,6	42,2	31,7	40,5	39,6
Zuendeführen von begonnenen Erzählungen	22,6	18,3	16,2	13,3	17,9	23,8	21,7	19,2	26,5	-10,0	+32,1	20,2
Freie Erzählung	45,2	50,0	50,5	32,5	-31,0	47,6	47,8	43,6	45,1	-18,3	+52,4	42,2
Bericht	73,8	73,3	75,7	69,2	81,0	69,8	76,8	79,5	80,4	-58,3	+85,7	74,9
Beschreibung	-65,5	76,7	81,1	79,2	82,1	73,0	86,2	78,2	86,3	76,7	+89,3	79,5
Schilderung	64,3	65,0	64,0	58,3	71,4	-52,4	76,1	65,4	70,6	66,7	+76,2	66,4
Inhaltsangabe und Zusammenfassung	63,1	-50,0	63,1	77,5	60,7	69,8	71,7	65,4	70,6	70,0	+79,8	67,4
Ordnungs- und Gliederungsübun- gen	38,1	38,3	+55,0	40,8	-28,6	42,8	44,9	44,9	48,0	45,0	48,8	43,2
Briefform	13,1	21,7	25,2	-3,0	+36,9	15,9	17,4	17,9	21,6	-8,3	15,5	18,5
Durchschnitt	49,4	48,5	51,8	45,8	47,6	49,6	54,7	49,9	54,6	42,8	57,8	50,2

* Abweichungen vom Bundesdurchschnitt, die zehn Prozent oder mehr betragen, sind durch „+“ oder „-“ kenntlich gemacht.

Saarland liegt bei sechs Aufsatzformen unter dem Bundesdurchschnitt, davon bei vier Formen um mehr als 10 Prozent. Diese beiden Länder zeigen einen eindeutigen Trend zu generell mehr beziehungsweise weniger Aufsatzübungen. Die anderen Länder zeigen dagegen entweder keine stärkeren Abweichungen oder aber Abweichungen in verschiedener Richtung. So ist zum Beispiel in Berlin die Nacherzählung – im Vergleich zu den anderen Ländern – populär, während die Beschreibung in 14 Prozent mehr Klassen als durchschnittlich nicht zum Gegenstand von schriftlichen Arbeiten oder Übungen gemacht wird.

Zwischen Lehrern und Lehrerinnen und zwischen den verschiedenen Ortskategorien gab es keinerlei Unterschiede, weder in bezug auf die Menge schriftlicher Aufsatzarbeiten noch in bezug auf die Gewichtung einzelner Arbeits- und Aufsatzformen. Lediglich die vier Dienstaltersgruppen gaben den drei Arbeitsformen unterschiedliches Gewicht.

Tabelle 110: Aufsatz: Durchschnitte für Dienstaltersgruppen und Arbeitsformen in Prozent der Lehrer

	Dienstalter in Jahren			
	0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	20 und mehr
Übungsarbeiten	47,6 (-0,4)*	44,0 (-4,0)	51,9 (+3,9)	48,0 (+0,4)
Hausarbeiten	61,0 (+0,9)	62,1 (+2,0)	60,5 (+0,4)	57,0 (-3,1)
Klassenarbeiten	43,7 (-0,7)	46,4 (+2,6)	42,7 (-1,7)	45,0 (+0,6)

*Die Zahlen in Klammern geben die Abweichung vom Bundesdurchschnitt wieder.

Die Unterschiede zwischen den Dienstaltersgruppen sind nur bei den Übungsarbeiten statistisch gesichert. Die jüngste und die älteste Lehrerguppe entsprechen fast genau dem Durchschnitt. Bei der Gruppe mit 11 bis 20 Dienstjahren lassen 4 Prozent mehr Lehrer, bei der Gruppe mit 6 bis 10 Dienstjahren 4 Prozent weniger Lehrer als im Durchschnitt in ihrem Unterricht Aufsatzübungen schreiben.

2.8.3 Stilübungen

Zu der Frage

„Machten Sie mit der Klasse Stilübungen (Wortwahl, Vergleich, Gegensatz usw.)?“

gaben alle Lehrer an, solche Übungen gemacht zu haben.

Die Antworten verteilten sich wie folgt auf die drei vorgegebenen Häufigkeitskategorien:

ab und zu 20,9 Prozent der Lehrer,

öfter 56,1 Prozent der Lehrer,

oft und regelmäßig 23,0 Prozent der Lehrer.

Es konnten keine signifikanten Abweichungen von diesem Antwortmuster festgestellt werden, weder bei Aufgliederung der Lehrer nach Ländern noch nach Geschlecht, Dienstalter oder Ortskategorien.

Die Lehrer sind auch gefragt worden, ob sie die Stilübungen mündlich, schriftlich als Einsetzübung oder schriftlich an selbständig gebildeten Sätzen (ohne Aufsätze) machen ließen. Es zeigt sich, daß die mündliche Form solcher Übungen von den Lehrern mehr bevorzugt wird als die schriftliche und daß bei den schriftlichen Übungsformen die Einsetzübung öfter ge-

wählt wird als Übungen an Sätzen, die von den Schülern selbst gebildet werden. Die Bundesdurchschnitte sind:

mündlich 94,2 Prozent,
 schriftlich als Einsetzübung 73,7 Prozent,
 schriftlich an Sätzen 59,0 Prozent.

Es wurde geprüft, ob ein Zusammenhang besteht zwischen der Häufigkeit, mit der die Lehrer Stilübungen machen lassen, und der Wahl der Übungsform.

Tabelle 111: Stilübungen: Häufigkeit und Übungsform -- Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

Übungsform	Häufigkeit		
	Ab und zu	Öfter	Oft und regelmäßig
Mündlich	94,1	94,6	93,3
Schriftlich als Einsetzübung	60,3	75,0	82,7
Schriftlich an selbständig gebildeten Sätzen	42,6	58,2	76,0

Mündliche Stilübungen werden in etwa 94 Prozent aller Klassen gemacht, unabhängig davon, ob in den betreffenden Klassen Stilübungen selten oder oft gemacht werden. Beide schriftlichen Übungsformen werden aber um so eher gewählt, je öfter die Lehrer Stilübungen machen lassen. Dieser Zusammenhang ist für beide schriftlichen Übungsformen statistisch gesichert. Von den Lehrern, die Stilübungen nur ab und zu machen lassen, wählen 60 Prozent auch schriftliche Einsetzübungen und nur 42 Prozent auch schriftliche Übungen an Sätzen. Dagegen betragen die entsprechenden Anteile der Lehrer, die Stilübungen oft und regelmäßig machen, 82,7 Prozent beziehungsweise 76 Prozent. Das bedeutet bei der ersten Übungsform einen Unterschied von 12 Prozent, bei der zweiten sogar einen von 33 Prozent.

Es wurde noch geprüft, ob in einzelnen Ländern besondere Übungsformen bevorzugt werden. Diese Frage mußte für die mündliche Übungsform und für die Einsetzübung verneint werden. Bei Stilübungen an von Schülern gebildeten Sätzen bestehen jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Ländern.

Tabelle 112: Stilübungen: Anteil der Lehrer, die Übungen an von Schülern gebildeten Sätzen machen ließen – Länderdurchschnitte

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
Prozent der Lehrer	60,7	65,0	51,4	35,0	67,9	61,9	69,6	50,0	67,6	40,0	78,6	59,0

In Baden-Württemberg und im Saarland wird diese Übungsform besonders selten, in Schleswig-Holstein dagegen relativ oft verwendet.

Es konnten keinerlei Unterschiede in der Bevorzugung einzelner Übungsformen zwischen Lehrern und Lehrerinnen, zwischen Lehrern verschiedenen Dienstalters und zwischen Lehrern an Schulen verschiedener Ortskategorien nachgewiesen werden.

2.9 Übungen in freiem Sprechen

Zu 13 in der Tabelle 113 näher bezeichneten Übungsformen haben die Lehrer angegeben, ob und wie oft sie die betreffende Aufgabe von ihrer Klasse während des Schuljahres mündlich üben ließen.

Von den 13 Aufgaben wurde keine in allen Klassen geübt. In verschiedenen Lehrplänen und Sprachbüchern werden Erzählung, Bericht, Beschreibung und Schilderung als für die 7. Klasse besonders wichtige Aufgaben hervorgehoben. Mit Ausnahme der Erzählung wurden diese Aufgaben *schriftlich* in etwa 95 Prozent aller Klassen geübt. Im Vergleich hierzu wurden Bericht, Beschreibung und Inhaltsangaben mündlich etwas seltener, in 85 Prozent aller Klassen, geübt. Bei den mündlichen Übungen war die Nacherzählung ebenso häufig wie Bericht und Beschreibung. Dagegen wurde die Schilderung, die schriftlich in 94 Prozent der Klassen geübt wurde, mündlich nur in 55 Prozent aller Klassen geübt. Berichte über Privatlektüre der Schüler und Berichte über vom Schüler selbständig erarbeitete Stoffbereiche kamen in 46 beziehungsweise 40 Prozent aller Klassen als mündliche Übung vor. Zwie- und Gruppengespräche

Tabelle 113: Übungen in freiem Sprechen – Bundesdurchschnitte für die 13 Übungsformen

Aufgabe	Prozent der Klassen, in denen die Aufgabe geübt wurde		Durchschnittliche Anzahl	
			bezogen nur auf die Klassen, in denen die Aufgabe geübt wurde	bezogen auf alle Klassen
	a		b	c
1. Nacherzählen eines vorher gehörten oder gelesenen Inhaltes	85,7	(66)*	14,0	12,0
2. Zudeführen einer begonnenen Erzählung	34,5	(41)	4,3	1,6
3. Freie Erzählung	60,8	(73)	7,6	4,6
4. Bericht (sachlich, über Beobachtungen, Geschehnisse)	86,5	(97)	8,4	7,3
5. Bericht über begrenzte, vom Schüler selbständig erarbeitete Stoffbereiche	40,7		6,0	2,6
6. Bericht über Privatlektüre der Schüler	46,6		6,2	3,5
7. Beschreibung (von Bildern, Gegenständen, Geschehnissen)	86,1	(97)	7,7	6,7
8. Schilderung (von Erlebnissen)	55,0	(94)	7,2	4,1
9. Inhaltsangaben, Zusammenfassungen	88,9	(91)	10,9	9,8
10. Zwiegespräche	39,4		5,5	2,2
11. Gruppengespräche	35,7		6,3	2,3
12. Dramatisierung von Märchen, Fabeln, Erzählungen (ohne auswendig gelernten Text)	44,8		3,3	1,5
13. Rollenspiele	36,1		3,3	1,3
Durchschnitt	57,0		7,0	4,6
Summe	–		91,0	59,0

*Wo genaue Entsprechungen bestehen, sind in Klammern zum Vergleich die Durchschnitte für die schriftlichen Aufsatzübungen angegeben.

che wurden in etwas mehr als einem Drittel der Klassen, Dramatisierungen und Rollenspiele in 45 beziehungsweise 36 Prozent aller Klassen geübt.

Die Nacherzählung wurde nicht nur in vielen Klassen geübt, sondern auch besonders häufig, nämlich durchschnittlich 14mal. Das ist das Doppelte des Durchschnitts über alle Übungsformen. Von diesem Durchschnitt (7 Übungen) weichen nach oben außerdem Inhaltsangaben, Zusammenfassungen und die erste der drei Berichtsformen, nach unten das Zuendeführen einer begonnenen Erzählung und vor allem Dramatisierungen und Rollenspiele ab. Lehrer, die mit ihrer Klasse überhaupt Dramatisierungen und Rollenspiele üben ließen, taten dies im Durchschnitt etwa 3mal im Schuljahr.

Die Summe von Spalte b der Tabelle beträgt 91. Dies bedeutet, daß ein Lehrer, der alle 13 Aufgaben üben lassen würde, im Schuljahr dann auf die Zahl von 91 Übungen in freiem Sprechen kommen würde. Diese Zahl ist für eine auf alle Lehrer bezogene Schätzung der Gesamtzahl an solchen Übungen wohl etwas zu hoch, wenn sie auch von einzelnen Lehrern noch übertroffen werden dürfte. Für eine solche Schätzung ist die Summe von Spalte c besser geeignet. Wenn man alle gemachten Übungen auf alle Lehrer verteilt, dann läßt jeder Lehrer im Durchschnitt etwa 60 Übungen in freiem Sprechen machen. Wenn man davon ausgeht, daß ein Schuljahr 40 Unterrichtswochen mit je 4 Wochenstunden hat, und berücksichtigt, daß – nach den Angaben der Lehrer – im Durchschnitt etwa 15 Unterrichtsstunden pro Klasse ausfallen, dann erhält jede Klasse etwa 145 Stunden Deutschunterricht. Wenn man weiter annimmt, daß auf eine Übung in freiem Sprechen 20 Minuten verwendet werden, dann nehmen die Übungen in freiem Sprechen etwa 18 Prozent der gesamten Unterrichtszeit oder insgesamt 26 Unterrichtsstunden in Anspruch. Wenn die Dauer solcher Übungen mehr oder weniger als 20 Minuten beträgt – die Lehrer sind nicht über diese Dauer befragt worden –, dann beträgt auch der Gesamtanteil entsprechend mehr oder weniger.

Tabelle 114: Übungen in freiem Sprechen – Länderdurchschnitte

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
Anteil der Klassen, in denen die Aufgaben im Durchschnitt geübt wurden (in Prozent)	56,9	61,1	58,4	48,5	60,4	57,1	63,1	59,8	58,9	47,7	55,0	57,0
Durchschnittliche Anzahl Übungen (bezogen auf alle Klassen)	58	39	68	40	74	61	67	60	65	63	57	59
Prozent der gesamten Unterrichtszeit*	17,6	11,8	20,6	12,1	22,4	18,5	20,3	18,2	19,7	19,1	17,3	17,9

*Diese Schätzungen beruhen auf den gleichen Annahmen, die weiter oben in Zusammenhang mit der Schätzung für den Bundesdurchschnitt dargestellt wurden.

Die Länder unterscheiden sich statistisch gesichert auf zweifache Weise. Der Anteil der Lehrer, die überhaupt Übungen in freiem Sprechen machen lassen, ist in Niedersachsen am höchsten. Als Durchschnitt über die 13 Übungsformen ist dort ein Anteil von 63,1 Prozent ermittelt worden, während der entsprechende Bundesdurchschnitt 57,0 Prozent beträgt. Von diesem Durchschnitt weichen Baden-Württemberg und das Saarland nach unten ab. Für die

übrigen Länder sind die Abweichungen nur geringfügig. Unterschiede zwischen den Ländern bestehen auch in bezug auf die Häufigkeit, mit der solche Übungen gemacht werden, sowohl wenn die Anzahl der Übungen nur für die Lehrer berechnet wird, die solche Übungen tatsächlich gemacht haben, als auch wenn der Durchschnitt über alle Lehrer berechnet wird. In der Tabelle 114 ist nur die letzte Art von Durchschnitten wiedergegeben, die denen der Spalte c in der Tabelle 113 entsprechen. In Bayern macht jede Klasse im Durchschnitt 74 Übungen in freiem Sprechen, in Bremen und Baden-Württemberg werden dagegen nur 39 beziehungsweise 40 Übungen in diesem Schuljahr gemacht. Wenn man die durchschnittliche Dauer solcher Übungen wieder mit 20 Minuten veranschlagt, dann ergibt sich, daß die Übungen in freiem Sprechen in Bayern etwa 22 Prozent der gesamten Unterrichtszeit, in Bremen und Baden-Württemberg nur etwa 12 Prozent der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Die übrigen Länder weichen kaum wesentlich vom Bundesdurchschnitt ab.

Zwischen Lehrern und Lehrerinnen bestehen keine Unterschiede in bezug auf die durchschnittliche Anzahl von Übungen in freiem Sprechen, die sie in ihren Klassen machen lassen. Dagegen bestehen solche Unterschiede zwischen den Dienstaltersgruppen.

Tabelle 115: Übungen in freiem Sprechen – Durchschnitte für die Dienstaltersgruppen

	Dienstalter in Jahren			
	0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
Anzahl der Übungen	60	59	68	54
Prozent der gesamten Unterrichtszeit	18,1	17,8	20,6	16,5

Lehrer mit weniger als 11 Dienstjahren entsprechen ziemlich genau dem Bundesdurchschnitt, während die nächstältere Gruppe darüber und die älteste darunter liegt.

Tabelle 116: Übungen in freiem Sprechen – Durchschnitte für die vier Ortskategorien

	Orte mit			
	einem	zwei	drei bis sieben	acht und mehr Gymnasien
Anzahl der Übungen	69	64	57	57
Prozent der gesamten Unterrichtszeit	20,8	19,3	17,2	17,1

Übungen in freiem Sprechen werden an Orten mit nur einem Gymnasium und auch noch an Orten mit zwei Gymnasien häufiger als in den übrigen Orten gemacht. In Berlin, Bremen und Hamburg, die in dieser Tabelle nicht berücksichtigt sind, liegen die entsprechenden Werte noch niedriger als in den Städten mit mehr als acht Gymnasien. Dort werden durchschnittlich nur 53 Übungen gemacht, die nach dem gewählten Berechnungsmodus etwa 16 Prozent der Unterrichtszeit entsprechen.

2.10 Freies Unterrichtsgespräch

Hierzu enthielt der Fragebogen die folgende Frage:

„Erörtern Sie mit den Schülern (neben Fragen, die mit dem unmittelbaren Lehrstoff zusammenhängen) solche Fragen in freiem Gespräch, die sich aus Anregungen aus den folgenden Bereichen ergaben:

1. Bücher,
2. Privatlektüre der Schüler,
3. Schülerreisen,
4. Tagespresse,
5. Rundfunk,
6. Fernsehen,
7. Film,
8. Theater,
9. lokale Ereignisse wie Ausstellungen usw.,
10. sonstige Themen.“

Zu jedem Themenbereich konnten zweierlei Antworten angekreuzt werden:

- a von Fragen der Schüler ausgehend,
- b Fragen an die Schüler herantragend.

Tabelle 117: Freies Unterrichtsgespräch – Bundesdurchschnitte für die Themenbereiche in Prozent der Klassen

Themenbereich	Von Fragen der Schüler ausgehend	Fragen an die Schüler herantragend	Differenz a–b
	a	b	c
Bücher	34,2	32,4	1,8
Privatlektüre der Schüler	45,4	43,5	1,9
Schülerreisen	33,6	32,6	1,0
Tagespresse	27,1	30,1	-3,0
Rundfunk	19,6	17,0	2,6
Fernsehen	45,0	29,0	16,0
Film	26,5	16,1	10,4
Theater	11,0	13,6	-2,6
Lokale Ereignisse	24,2	26,0	-1,8
Sonstige Themen	12,0	12,6	-0,6
Durchschnitt	27,9	25,3	2,6

Da die Lehrer bei jedem Thema beide Antworten geben konnten, geht aus der Tabelle nicht hervor, wie viele Lehrer die einzelnen Themenbereiche überhaupt nicht zum Gegenstand von Gesprächen machten. 24 Prozent der Lehrer machten von der Antwortkategorie a nicht ein einziges Mal Gebrauch, 22 Prozent von der Antwortkategorie b. Es ist nicht bekannt, in welchem Ausmaß diese beiden Gruppen von Lehrern identisch sind.

Im Durchschnitt wurden die Gespräche etwas häufiger von Fragen der Schüler ausgehend als Fragen an die Schüler herantragend geführt. Der Unterschied ist statistisch gesichert. Dieser

Tabelle 118: Freies Unterrichtsgespräch – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
27,1	27,3	25,9	21,1	28,9	36,5	29,8	31,7	23,4	13,3	27,5	26,6

durchschnittliche Unterschied ist aber nicht relevant, da eine signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Antwortkategorien und den Einzelthemen besteht. Dies wird in Spalte c deutlich. Bei Fernsehen und Film ging der Anstoß zum Gespräch erheblich öfter von den Schülern als vom Lehrer aus. Zeitung und Theater wurden dagegen eher auf Initiative des Lehrers zum Gegenstand von Unterrichtsgesprächen gemacht. Das häufigste Thema für solche Gespräche war die private Lektüre der Schüler, unabhängig davon, ob das Gespräch von Fragen der Schüler oder der Lehrer ausging. Bei Gesprächen, die von Fragen der Schüler ausgingen, nahm das Fernsehen mit nur geringfügigem Abstand den zweiten Platz ein. Bei den Gesprächen jedoch, die in der Themenwahl mehr vom Lehrer ausgingen, nahm das Thema Fernsehen nur den fünften Platz ein, nach Gesprächen über Schülerreisen, Bücher und über die Tagespresse, die jeweils in etwa einem Drittel aller Klassen stattfanden. Das Theater wurde nur in etwa jeder zehnten Klasse zum Thema von Unterrichtsgesprächen gemacht. Dies ist im Vergleich mit den anderen Themen nicht wenig, wenn man bedenkt, daß ein Theaterbesuch bei den Dreizehnjährigen wohl noch relativ selten vorkommen dürfte.

Die Zahlen in Tabelle 118 sind doppelte Durchschnitte. Es wurde sowohl über Themenbereiche als auch über die beiden Antwortkategorien gemittelt. Der Anteil der Lehrer, die Unterrichtsgespräche führen, ist in den Ländern unterschiedlich groß. Je Thema und Fragerichtung

Tabelle 119: Freies Unterrichtsgespräch – Durchschnitte für Lehrer und Lehrerinnen

	Lehrer	Lehrerinnen	Differenz*
a Von Fragen der Schüler ausgehend	27,2	29,8	
b Fragen an die Schüler herantragend	26,9	23,6	
c Differenz a–b	0,3	6,2	
Themenbereiche:			
Bücher	35,6	30,8	4,8
Privatlektüre der Schüler	46,4	43,1	3,3
Schülerreisen	37,4	29,5	7,9
Tagespresse	29,6	27,5	2,1
Rundfunk	14,7	22,9	-8,2
Fernsehen	34,7	41,1	-6,4
Film	21,0	23,5	-2,5
Theater	11,4	12,3	-0,9
Lokale Ereignisse	28,4	21,9	6,5
Sonstige Themen	11,7	14,6	-2,9
Durchschnitt	27,1	26,7	0,4

*Diese Differenz gibt den Unterschied zwischen Lehrern und Lehrerinnen wieder.

sind es in Hamburg 36 Prozent der Lehrer, die solche Gespräche führen, 10 Prozent mehr als im Bundesdurchschnitt. Auch Nordrhein liegt noch deutlich über diesem Durchschnitt. Dagegen ist in Baden-Württemberg und vor allem im Saarland der Anteil der Lehrer, die solche Gespräche führen, erheblich geringer. Im Saarland sind es nur halb so viele Lehrer wie im Durchschnitt, obwohl dort in der Mehrheit der Klassen eine Wochenstunde mehr für den Deutschunterricht zur Verfügung steht.

Die Länderunterschiede beschränkten sich auf diese absoluten Differenzen. Sowohl die einzelnen Themenbereiche als auch die beiden Gesprächsrichtungen erhalten in allen Ländern ungefähr das gleiche Gewicht. Lehrer und Lehrerinnen dagegen unterscheiden sich gerade in dieser Gewichtung und nicht in dem allgemeinen Anteil solcher Gespräche.

Die Durchschnitte in der letzten Zeile der Tabelle 119 zeigen, daß der Anteil der Lehrer, die überhaupt Unterrichtsgespräche in ihren Klassen durchführen, für beide Geschlechter so gut wie gleich ist. Interessant ist die Zeile c der Tabelle. Dort wird ersichtlich, daß die männlichen Lehrer die Gespräche ebenso oft von Fragen der Schüler ausgehend wie Fragen an die Schüler herantragend führen. Lehrerinnen dagegen neigen etwas eher dazu, bei den Gesprächen von den Fragen der Schüler auszugehen. Der Unterschied ist statistisch gesichert. Diese Tendenz entspricht den traditionell unterschiedlichen Rollenerwartungen an Männer und Frauen. Lehrerinnen führen häufiger als ihre männlichen Kollegen Gespräche über Themen, die durch Rundfunk und Fernsehen oder auch durch Film und Theater vermittelt sind. Lehrer dagegen knüpfen häufiger an Ereignisse an, die direkt erlebt sind, wie Schülerreisen und lokale Ereignisse, und gehen etwas häufiger auf Gelesenes ein: auf Bücher, Privatlektüre der Schüler, Tagespresse. Erklärungen hierfür sind zum Teil in der unterschiedlichen Bereitschaft zu suchen, auf Fragen der Schüler einzugehen, zum Teil in geschlechtsspezifischen Neigungen zu Themen aus bestimmten Bereichen.

Tabelle 120: Freies Unterrichtsgespräch – durchschnittliche Häufigkeit für die Dienstaltersgruppen in Prozent

Dienstalter in Jahren			
0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
24,8	24,9	31,1	26,0

Die Dienstaltersgruppen unterscheiden sich nicht in der Gewichtung der einzelnen Themenbereiche und der beiden Fragerichtungen. Doch ist der Anteil der Lehrer, die überhaupt Gespräche führen, in den vier Gruppen verschieden. Die älteste Gruppe entspricht ziemlich genau dem Durchschnitt. Untereinander gleich sind die beiden jüngsten Lehrergruppen, doch liegen beide Gruppen etwas unter dem Durchschnitt von 26,6 Prozent. Bei den Lehrern mit 11 bis 20 Dienstjahren ist der Anteil derer, die freie Gespräche führen, pro Thema und Fragerichtung um 6 Prozent höher als bei den beiden jüngsten Gruppen. Zwischen den Ortskategorien gibt es in bezug auf Unterrichtsgespräche keinerlei Unterschiede.

2.11 Übungen im Sprechen, Lesen und Vortragen

2.11.1 Sprechtechnik

Die Lehrer sind befragt worden, ob sie mit ihrer Klasse Übungen zur Erzielung einer lautreinen Aussprache machen ließen und ob sie beim Sprechen und Vortragen richtige Atemführung üben ließen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 121 dargestellt.

Tabelle 121: Sprechtechnik – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

Lautreine Aussprache geübt	
Überhaupt nicht	11,0
Gelegentlich	48,5
Öfter	29,6
Regelmäßig	11,0

Richtige Atemführung geübt	
Überhaupt nicht	20,1
Gelegentliche Hinweise	61,3
Öfter	18,6

Beinahe 90 Prozent der Lehrer ließen die reine Aussprache, 80 Prozent richtige Atemführung üben. Zu beiden Fragen gab es keinerlei statistisch gesicherte Unterschiede, weder zwischen den Ländern noch zwischen den übrigen Gruppierungen.

2.11.2 Sinngemäßes Sprechen

Die Frage lautete: „Übten Sie mit der Klasse sinngemäße Stimmführung, Betonung und Rhythmus beim Sprechen, Lesen und Vortragen?“

Tabelle 122: Sinngemäßes Sprechen – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

Sinngemäßes Sprechen geübt	
Selten	9,8
Öfter	58,8
Regelmäßig	31,4

Sinngemäßes Sprechen wurde in allen Klassen geübt. Es geschah dies in jeder zehnten Klasse selten, in etwa 60 Prozent der Klassen öfter, regelmäßig in etwa 30 Prozent der Klassen.

Tabelle 123: Sinngemäßes Sprechen: Anteil „regelmäßig geübt“ – Länderdurchschnitte in Prozent

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
39,3	40,0	32,4	7,5	50,0	33,3	37,0	34,6	29,4	15,0	32,1	31,4

Der Anteil der Klassen, die sinngemäßes Sprechen regelmäßig übten, lag in Bayern erheblich über dem Bundesdurchschnitt. Er war auch in Bremen und Berlin etwas höher als im Durchschnitt. Im Saarland betrug dieser Anteil nur 15 Prozent. In Baden-Württemberg war er mit 7,5 Prozent noch viel geringer.

Tabelle 124: Sinngemäßes Sprechen: Anteil „regelmäßig geübt“ – Durchschnitte für Lehrer und Lehrerinnen

Lehrer	Lehrerinnen
36,5	24,5

Bei den Lehrerinnen war der Anteil derer, die mit der Klasse sinngemäßes Sprechen geübt haben, um 12 Prozent geringer als bei den männlichen Lehrern. Der Unterschied ist – wie auch die entsprechenden Unterschiede zwischen den Ländern – statistisch gesichert. Zwischen den Dienstaltersgruppen und zwischen den vier Ortskategorien bestanden keine gesicherten Unterschiede.

2.11.3 Lautes Lesen

Die Lehrer sind befragt worden, wie oft sie im Monat lautes Lesen üben ließen und wie viele Minuten in einer Unterrichtsstunde dann jeweils auf eine solche Übung verwendet wurden. Diese Angaben sollten doppelt gemacht werden: einmal für Zeiten, in denen keine Ganzschrift oder längere Lektüre gelesen wurde, und dann für Zeiten, in denen eine Ganzschrift oder längere Lektüre gelesen wurde.

Lautes Lesen wurde, wenn keine Ganzschrift gelesen wurde (A), in etwa 87 Prozent aller Klassen geübt. Es geschah dies etwa 5,6mal im Monat und dauerte jeweils durchschnittlich 17,6 Minuten. Der Aufwand für lautes Lesen betrug in diesen Klassen im Monat etwa 98 Minuten oder 13,8 Prozent der Unterrichtszeit.

Zwischen den Ländern bestanden gesicherte Unterschiede in bezug auf den Anteil der Klassen, in denen lautes Lesen überhaupt geübt wurde. Nach oben wich vom Bundesdurchschnitt das Saarland ab, wo alle Lehrer lautes Lesen üben ließen. Nach unten wichen Hamburg und Bremen ab, wo lautes Lesen nur in etwa 70 Prozent aller Klassen geübt wurde. Die Unterschiede zwischen den Ländern in der Anzahl solcher Übungen sind statistisch unerheblich. Unerheblich sind auch die Länderunterschiede bei der Dauer der Übung und im Gesamtaufwand für lautes Lesen in Minuten oder Prozent der Unterrichtszeit. Dies ist ein Schluß, der angesichts der Zahlen der Tabelle 125 etwas unerwartet erscheinen muß, da laut Tabelle in

Tabelle 125: Lautes Lesen – Durchschnitte für die Länder*

A	Wenn keine Ganzschrift oder längere Lektüre gelesen wurde											
	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
a	82,1	70,0	86,5	85,0	92,9	71,4	91,3	96,3	82,4	100,0	92,9	86,9
b	5,2	4,8	6,8	6,1	5,5	4,5	5,7	4,0	5,4	6,0	6,2	5,6
c	17,2	16,6	17,7	18,1	19,3	16,7	18,1	18,7	16,0	20,2	14,2	17,6
d	89	80	120	110	106	75	103	75	86	121	88	98
e	12,4	11,1	16,7	15,3	14,7	10,4	14,3	10,4	11,9	16,8	12,2	13,8

B	Wenn eine Ganzschrift oder längere Lektüre gelesen wurde											
	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
a	82,1	55,0	59,5	65,0	50,0	57,1	73,9	59,3	61,8	45,0	32,1	59,9
b	7,7	7,0	8,3	7,5	7,2	8,2	6,9	6,9	8,3	7,7	9,2	7,6
c	18,9	18,9	19,1	18,6	16,8	21,0	18,2	19,5	16,3	18,5	19,1	18,5
d	146	132	159	140	121	172	126	135	135	142	176	141
e	20,3	18,3	22,1	19,4	16,8	23,9	17,5	18,8	18,8	19,7	24,4	19,6

- *a Anteil der Lehrer, die lautes Lesen üben ließen, in Prozent
- b Durchschnittliche Anzahl der Übungen in lautem Lesen, pro Monat
- c Durchschnittliche Dauer einer Übung in lautem Lesen, in Minuten
- d Anzahl der Minuten im Monat, die auf lautes Lesen verwandt wurden
- e Prozent der Unterrichtszeit, die auf lautes Lesen verwandt wurde

Die Angaben der Zeilen b bis e beziehen sich jeweils nur auf den in Zeile Aa oder Ba wiedergegebenen Anteil der Lehrer.

Nordrhein etwa 75 Minuten, in Rheinland-Pfalz etwa 120 Minuten pro Monat für lautes Lesen verwandt wurden. Dies sind jedoch Schätzungen, die auf der Grundlage unserer Stichprobe vorgenommen wurden. Die Genauigkeit solcher Schätzungen hängt, wie schon in der Einleitung erwähnt wurde, im wesentlichen von der Streuung der Antworten und von der Größe der Stichprobe ab. Beim lauten Lesen bestanden in jedem Bundesland große Unterschiede von Lehrer zu Lehrer. Es gab Lehrer, die lautes Lesen im Unterricht überhaupt nicht üben ließen. Dadurch verkleinert sich die Stichprobe in jedem Land auf den in Zeile a angegebenen Anteil der ursprünglichen Stichprobe. Aber auch bei den Lehrern, die lautes Lesen üben ließen – und nur auf den Angaben dieser Lehrer beruhen die Berechnungen, die den Zahlen in den Zeilen b bis e zugrunde liegen –, bestanden große Unterschiede in der Anzahl solcher Übungen. Einige Lehrer ließen lautes Lesen nur 1- bis 2mal im Monat üben, andere Lehrer 12- bis 16mal, also in jeder Unterrichtsstunde. Wenn man berechnet, in welchem Intervall der tatsächliche Durchschnitt für ein Land, den man durch eine Befragung aller Lehrer in dem betreffenden Land erhalten würde, mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent liegen müßte, so ergibt sich, daß man im Durchschnitt bei der Schätzung der Anzahl von Leseübungen zum Stichprobenmittelwert eines Landes 1,2 zuzählen oder abziehen muß, bei dem Aufwand in Minuten durchschnittlich 20 Minuten zuzählen oder abziehen muß. Greift man als Beispiel Berlin heraus, so ist in der Tabelle für dieses Land die durchschnittliche Anzahl mit 5,2 angegeben, der Aufwand mit 89 Minuten. Der „wahre“ Wert für Berlin muß daher für die Anzahl mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent zwischen 4,0 und 6,4 ($5,2 \pm 1,2$) liegen, und der Aufwand muß zwischen 69 und 109 Minuten (89 ± 20) betragen.

Die Größe der Intervalle, innerhalb deren Grenzen jeweils die „wahren“ Werte für die einzelnen Länder liegen, variiert etwas von Land zu Land. Sie sind in der Tabelle nicht angegeben, da in diesem Bericht alle Schlußfolgerungen aufgrund von statistischen Signifikanztests getroffen werden. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Aussage „Es bestehen Unterschiede“ falsch ist, kleiner oder gleich 5 Prozent. Wenn der Signifikanztest zu der Aussage führt: „Es bestehen keine Unterschiede“, so ist dies ein Schluß, der auch falsch sein kann. Allerdings ist in der Regel nicht bekannt, wie groß die Wahrscheinlichkeit für einen Irrtum bei diesem Schluß ist. Diese Wahrscheinlichkeit hängt unter anderem auch wieder von der Stichprobengröße ab. Dies muß bei der Beurteilung der obigen Ergebnisse berücksichtigt werden. Es ist also nicht auszuschließen, daß eine Wiederholung der Untersuchung mit einer größeren Stichprobe zu einem anderen Schluß geführt hätte.

Wenn eine Ganzschrift oder längere Lektüre gelesen wurde, ließen nur 60 Prozent der Lehrer lautes Lesen üben. Diese Lehrer taten dies etwa $7,6 (\pm 0,6)$ mal im Monat und dann jeweils mit einer durchschnittlichen Dauer von $18,5 (\pm 1,2)$ Minuten. In den Zeiten, in denen eine längere Lektüre behandelt wurde, betrug die Gesamtzeit für lautes Lesen etwa $141 (\pm 11)$ Minuten im Monat, die gleichbedeutend mit etwa 20 Prozent der Unterrichtszeit sind. Die fünf Bundesdurchschnitte des Teils A der Tabelle unterscheiden sich gesichert von den entsprechenden Durchschnitten des Teils B, mit Ausnahme der Durchschnitte für die Übungsdauer. Es waren also weniger Lehrer, die lautes Lesen üben ließen, wenn eine Ganzschrift behandelt wurde. Wer in solchen Zeiten aber lautes Lesen üben ließ, tat dies etwa 2mal mehr im Monat und insgesamt um etwa 40 Minuten im Monat mehr im Vergleich zu den Zeiten, in denen keine längere Lektüre behandelt wurde. Die Dauer einer Übung war unter beiden Bedingungen etwa gleich.

Gesicherte Unterschiede zwischen den Ländern konnten nur in bezug auf den Anteil der Lehrer, die auch während der Arbeit an einer längeren Lektüre lautes Lesen üben ließen, nachgewiesen werden. Für die Zeilen b bis e des Teiles B gilt, was für die entsprechenden Zeilen des Teiles A der Tabelle erläutert wurde: keine Unterschiede zwischen den Ländern. Da die Variation von Lehrer zu Lehrer bei Teil B noch größer als bei Teil A ist, sind die Unsicherheitsintervalle für die einzelnen Länder auch entsprechend größer. Sie betragen durchschnittlich für die Zahl der Übungen $\pm 2,3$ und für die Gesamtzeit ± 40 Minuten.

Unterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen, zwischen den Dienstaltersgruppen oder den Ortskategorien konnten nicht nachgewiesen werden, weder für die Zeiten ohne längere Lektüre noch für die Zeiten mit einer solchen Lektüre.

2.11.4 Chorsprechen

25 Prozent aller Lehrer gaben an, Chorsprechen mit ihrer Klasse geübt zu haben. Ob ein Lehrer Chorsprechen üben ließ oder nicht, erwies sich als unabhängig von dem Bundesland und von der Kategorie des Schulortes und als unabhängig von Geschlecht und Dienstalter. Es konnten statistisch keinerlei Unterschiede nachgewiesen werden.

2.11.5 Auswendiglernen von Gedichten

Die Lehrer ließen im Durchschnitt 7,5 Gedichte im Schuljahr auswendig lernen. Dabei ergaben sich gesicherte Unterschiede zwischen den Ländern.

In der ersten Zeile der Tabelle 126 ist die durchschnittliche Anzahl von Gedichten angegeben, die in den einzelnen Ländern auswendig gelernt werden. Mit Hilfe der Werte in der zweiten Zeile lassen sich die sogenannten Vertrauensgrenzen für die darüber stehenden Durchschnitte berechnen. Als Beispiel sei der Bundesdurchschnitt herausgegriffen. $7,5 \pm 0,3$ ergibt 7,2 und 7,8. Der „wahre“ Bundesdurchschnitt liegt also mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent zwischen 7,2 und 7,8 Gedichten. Für Baden-Württemberg ist dieses Intervall erheblich größer.

Tabelle 126: Anzahl auswendig gelernter Gedichte in den Ländern

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
6,1	5,9	7,8	7,8	7,1	6,7	8,1	8,5	7,2	9,2	7,4	7,5
± 0,8	± 0,8	± 0,7	± 1,5	± 0,9	± 1,4	± 1,1	± 1,2	± 1,0	± 1,4	± 0,7	± 0,3

Die Vertrauensgrenzen betragen dort 6,3 und 9,3. Die Breite solcher Intervalle hängt von der Stichprobengröße und der Streuung innerhalb der Länder ab. Die Streuung innerhalb der Länder variiert in bezug auf die Zahl der auswendig gelernten Gedichte erheblich von Land zu Land. Sie ist in Niedersachsen und besonders in Baden-Württemberg sehr groß, in Bremen und in Schleswig-Holstein sehr gering. Berücksichtigt man die Breite der angegebenen Intervalle in Tabelle 126, so zeigt sich, daß nur Berlin, Bremen und das Saarland keine Überschneidung mit dem Bundesdurchschnitt aufweisen. Lediglich in Berlin und Bremen ist die Zahl der auswendig gelernten Gedichte geringer, nur im Saarland größer als im Bundesdurchschnitt.

Lehrer und Lehrerinnen ließen im Durchschnitt etwa gleich viele Gedichte auswendig lernen.

Tabelle 127: Anzahl auswendig gelernter Gedichte – Durchschnitte für die Dienstaltersgruppen

Dienstalter in Jahren			
0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
6,8	7,0	6,9	8,6
± 0,72	± 0,71	± 0,66	± 0,67

Lehrer mit bis zu 20 Dienstjahren ließen etwa gleich viele Gedichte auswendig lernen. Von diesen Gruppen unterschieden sich die Lehrer mit mehr als 20 Dienstjahren durch eine etwas höhere Zahl an Gedichten, die sie auswendig lernen ließen.

Tabelle 128: Anzahl auswendig gelernter Gedichte – Durchschnitte für die Ortskategorien

Orte mit			
einem	zwei	drei bis sieben	acht und mehr Gymnasien
7,4	8,1	8,4	6,8
± 0,75	± 0,77	± 0,71	± 0,86

An Orten mit einem bis sieben Gymnasien muß die durchschnittliche Anzahl auswendig gelernter Gedichte als gleich betrachtet werden. An Orten mit acht und mehr Gymnasien werden etwas weniger Gedichte auswendig gelernt als an den Orten mit drei bis sieben Gymnasien.

Die Lehrer sind auch gebeten worden, fünf von der Klasse auswendig gelernte Gedichte anzugeben, die für die Auswahl repräsentativ sind.

Tabelle 129: Gedichte: die zehn am häufigsten genannten Autoren

Autor	a*	b	c	d	e	f	g
Schiller	7	27,4	60	54	66		
Fontane	8	19,4	49	40	58	41	55
Goethe	21	6,9	45	51	39		
Heine	2	71,0	44				
Storm	10	7,0	22				
Eichendorff	18	3,7	20				
Uhland	9	5,7	16				
Mörike	8	5,8	14				
Chamisso	7	6,0	13				
Weinheber	10	2,9	9	5	13	13	6
Summe	100						
Durchschnitt		9,4	29				

*a Anzahl genannter Gedichte des Autors

b Durchschnittliche Anzahl Nennungen pro Gedicht

c Anzahl Nennungen des Autors in Prozent aller Klassen

d Wie c, doch nur für Lehrer

e Wie c, doch nur für Lehrerinnen

f Wie c, doch nur für Lehrer mit bis zu zehn Dienstjahren

g Wie c, doch nur für Lehrer mit mehr als zehn Dienstjahren

Eintragungen unter d bis g erfolgten nur, wenn statistisch gesicherte Unterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen beziehungsweise zwischen den beiden Dienstaltersgruppen bestehen.

Ein Gedicht von Schiller wird in 60 Prozent aller Klassen genannt. Wenn die Angaben der Lehrer tatsächlich repräsentativ für ihre Auswahl an Gedichten sind, so ist Schiller bei Gedichten in der 7. Klasse der beliebteste Autor. Dies beruht wohl darauf, daß der Anteil der Balladen an allen genannten Gedichten etwa 57 Prozent beträgt und einige von Schillers Balladen zu den am häufigsten genannten Gedichten zählen. Den zweiten Rangplatz nimmt Fontane ein. Er wird in 49 Prozent aller Klassen genannt, von Lehrern seltener, von Lehrerinnen häufiger. Fontane wird häufiger von älteren Lehrern als von jüngeren Lehrern genannt. Goethe findet sich mit insgesamt 21 verschiedenen Gedichten auf dem dritten Platz, dicht gefolgt von Heine, der mit nur zwei Gedichten fast ebenso viele Nennungen erhält wie Goethe. Während Schiller von Lehrerinnen mehr bevorzugt wird, sind es die Lehrer, die Goethe erheblich öfter nennen als die Lehrerinnen. Sowohl Alters- als auch Geschlechtsunter-

schiede finden sich neben Fontane nur bei den Nennungen von Weinheber. Er wird öfter von Lehrerinnen als von Lehrern genannt und öfter von jüngeren als von älteren Lehrern. Insgesamt wurden 93 verschiedene Autoren genannt und 264 verschiedene Gedichte. Von den zehn am häufigsten genannten Autoren, die etwa 11 Prozent aller genannten Autoren darstellen, stammten 38 Prozent aller genannten Gedichte; auf sie entfielen etwa 64 Prozent aller Nennungen. Von den übrigen 83 Autoren stammten 62 Prozent aller genannten Gedichte, aber nur 36 Prozent aller Nennungen.

Tabelle 130: Die zehn am häufigsten genannten Gedichte

Autor	Titel	Anzahl der Nennungen in Prozent aller Klassen
Heine	Belsazar	43
Schiller	Der Ring des Polykrates	28
Schiller	Die Bürgschaft	22
Fontane	John Maynard	19
Goethe	Erlkönig	17
Fontane	Archibald Douglas	12
Rilke	Advent	10
Platen	Das Grab im Busento	8
Schiller	Die Kraniche des Ibykus	7
Goethe	Hochzeitslied	7

Die obigen zehn Gedichte – es sind 3,7 Prozent aller genannten Gedichte – vereinigen 37 Prozent aller Nennungen auf sich. Heines „Belsazar“ wird von mehr Quartanern auswendig gelernt als jedes andere Gedicht. Es wird in mindestens 44 Prozent aller Klassen auswendig gelernt. „Mindestens“ deshalb, weil jeder Lehrer nur fünf Gedichte genannt hat, aber im Durchschnitt mehr als fünf Gedichte auswendig lernen läßt.

Tabelle 131: Art der Gedichte, die auswendig gelernt wurden

Anzahl der	Balladen	Jahreszeiten-, Tageszeiten-, Naturgedichte	Sonstige Gedichte	Summe
Gedichte	61	130	73	264
Gedichte in Prozent aller Gedichte	23	49	28	100
Nennungen in Prozent aller Nennungen	57	30	13	100

23 Prozent aller genannten Gedichte sind Balladen. Etwa 57 Prozent aller Nennungen fallen auf Balladen. Wenn man davon ausgeht, daß in jeder Klasse durchschnittlich etwa sechs

Gedichte in diesem Schuljahr auswendig gelernt werden, so kann man annehmen, daß jeder Schüler im Durchschnitt mindestens drei Balladen, zwei Jahreszeiten-, Tageszeiten- oder Naturgedichte und ein anderes Gedicht auswendig lernt.

2.11.6 Auswendiglernen von Prosa

Hierzu enthielt der Fragebogen folgende Frage: „Ließen Sie auch Prosa ganz oder stellenweise auswendig lernen und vortragen?“

Tabelle 132: Auswendiglernen von Prosa – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
25,0	25,0	21,6	10,0	21,4	33,3	39,1	50,0	35,3	20,0	25,0	27,7

Insgesamt ließ etwa ein Viertel aller Lehrer Prosastücke ganz oder stellenweise auswendig lernen und vortragen. Es bestehen statistisch gesicherte Abweichungen einzelner Länder von diesem Durchschnitt. In Baden-Württemberg wurde Prosa nur in jeder zehnten Klasse auswendig gelernt. In Niedersachsen betrug der Anteil der Lehrer, die Prosa auswendig lernen ließen, beinahe 40 Prozent und in Nordrhein 50 Prozent.

Bei Lehrern und Lehrerinnen und in den vier Dienstaltersgruppen war der Anteil der Lehrer, die Prosa auswendig lernen ließen, nahezu gleich. Dagegen zeigten sich gesicherte Unterschiede zwischen den vier Ortskategorien.

Tabelle 133: Auswendiglernen von Prosa – Durchschnitte für die vier Ortskategorien in Prozent der Klassen

Orte mit einem	zwei	drei bis sieben	acht und mehr Gymnasien
25,0	28,1	17,3	46,2

An den kleineren Schulorten mit einem oder zwei Gymnasien entsprach der Anteil der Lehrer, die Prosa auswendig lernen ließen, fast genau dem Durchschnitt. Dieser Anteil war an Orten mit drei bis sieben Gymnasien um etwa 10 Prozent geringer und lag in den großen Städten mit acht oder mehr Gymnasien um etwa 20 Prozent über dem Durchschnitt.

2.11.7 Darstellendes Spiel

Laienspiele wurden in 21 Prozent aller Klassen einstudiert und aufgeführt. Dabei ergaben sich keinerlei gesicherte Unterschiede zwischen den Ländern, zwischen Lehrern und Lehrerinnen,

zwischen den Dienstaltersgruppen und den Ortskategorien. Der Zeitaufwand für das Einstudieren der Laienspiele betrug durchschnittlich 8,2 Unterrichtsstunden in den Klassen, die überhaupt Laienspiele einstudiert hatten. Die Aufführungen fanden statt

vor der Klasse 39 Prozent,
 vor den Eltern der Klasse 25 Prozent,
 vor der Schule 45 Prozent,
 bei sonstigen Gelegenheiten 15 Prozent.

24 Prozent der einstudierten Laienspiele wurden vor mehr als einem Auditorium aufgeführt.

Die Lehrer sind auch gefragt worden, ob sie mit der Klasse das stumme Spiel (Pantomime) geübt haben.

Tabelle 134: Pantomime – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
21,4	30,0	48,6	22,5	53,6	38,1	28,3	53,8	41,2	10,0	25,0	34,1

In etwa einem Drittel aller Klassen wurde das stumme Spiel geübt. Von diesem Durchschnitt wurde im Saarland abgewichen, wo Pantomimen nur in jeder zehnten Klasse geübt wurden. In Bayern und Nordrhein lag der Anteil der Lehrer, die das stumme Spiel üben ließen, um etwa 20 Prozent über dem Durchschnitt. Alle übrigen Unterschiede sind unerheblich.

Tabelle 135: Pantomime – Durchschnitte für die vier Dienstaltersgruppen in Prozent der Klassen

Dienstalter in Jahren			
0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
42,5	48,0	26,1	22,4

Gesicherte Unterschiede bestanden zwischen den Dienstaltersgruppen. Die beiden jüngeren Gruppen und die beiden älteren Gruppen unterschieden sich untereinander nicht. Der Anteil der Lehrer, die Pantomime mit der Klasse übten, war bei den beiden jüngeren Gruppen um etwa 20 Prozent höher als bei den beiden älteren Gruppen.

2.12 Haus-, Übungs- und Klassenarbeiten

2.12.1 Hausarbeiten

Die Lehrer sind gefragt worden, wie viele Übungsarbeiten sie die Schüler zu Hause schreiben ließen. Dabei ist zwischen grammatischen Übungen, Aufsatzübungen und sonstigen Übungen unterschieden worden. Nach mündlichen Hausaufgaben ist nicht gefragt worden. Die Antworten der Lehrer sind in der Tabelle 136 zusammengefaßt.

Schriftliche Hausarbeiten in Form von grammatischen Übungen ließen durchschnittlich 85 Prozent aller Lehrer von ihren Schülern anfertigen. In Berlin, Baden-Württemberg und Bayern waren es 93 Prozent, in Bremen, Niedersachsen und Westfalen nur etwa 76 Prozent der Lehrer, die solche Arbeiten schreiben ließen. In diesen Klassen wurden im Schuljahr durchschnittlich 20 grammatische Übungen geschrieben, in Bremen und Hamburg jedoch nur 15 beziehungsweise 13 Übungen, in Nordrhein aber beinahe 30 Übungen im Schuljahr. Hausarbeiten in Form von Aufsatzübungen wurden in 90 Prozent aller Klassen und durchschnittlich etwa 18mal geschrieben. Unter diesem Durchschnitt blieb man in Berlin, Bremen, Baden-Württemberg und Hamburg, darüber in Westfalen, dem Saarland und vor allem in Nordrhein, wo etwa 29 Aufsatzübungen geschrieben wurden. Hausarbeiten mit anderem Inhalt wurden in 34 Prozent aller Klassen und etwa 14mal geschrieben. Länderunterschiede gab es hierbei nicht.

Tabelle 136: Schriftliche Hausarbeiten – Bundes- und Länderdurchschnitte

Land	a*	b	c	d	e	f	g	h
Bln	93	18,4		13,5			40	32
Bre	75	14,7		13,9			40	26
Rh-Pf	81	20,5		17,9			52	38
Bd-W	93	16,5		12,9			44	31
Bay	93	20,9		15,1			51	41
Hbg	86	12,6		13,5			33	25
Nie	76	21,5		19,7			58	38
Nrh	89	29,7		28,8			73	58
Wstf	77	23,9		23,1			63	44
Saar	85	18,4		23,6			60	45
Schl-H	89	21,4		18,5			55	42
BRD	85	20,2	90	18,3	34	14,1	53	38

*a Grammatische Übungen gemacht: in Prozent der Klassen

b Grammatische Übungen: durchschnittliche Anzahl, bezogen nur auf die Klassen von Spalte a

c Aufsatzübungen gemacht: in Prozent der Klassen

d Aufsatzübungen: durchschnittliche Anzahl, bezogen nur auf die Klassen von Spalte c

e Sonstige Übungen gemacht: in Prozent der Klassen

f Sonstige Übungen: durchschnittliche Anzahl, bezogen nur auf die Klassen von Spalte e

g Gesamtzahl an Hausarbeiten: Summe der Spalten b, d und f

h Gesamtzahl an Hausarbeiten: bezogen auf alle Klassen

In den Spalten c, e und f sind die Zahlen für die Länder weggelassen, da hier keine gesicherten Unterschiede zwischen den Ländern bestehen. Für die Spalte g wurden aber die weggelassenen Werte der Spalte f berücksichtigt.

Wenn man die Summe aller Hausarbeiten bildet und dabei nur die Klassen berücksichtigt, in denen die einzelnen Übungsformen vorkamen, so ergeben sich im Durchschnitt 53 Hausarbeiten im Schuljahr. In Hamburg wurden 20 Übungen weniger, in Nordrhein 20 mehr als im Durchschnitt geschrieben. Auch in Berlin und Bremen war die Zahl der Hausarbeiten deutlich geringer als im Durchschnitt, in Westfalen war sie höher. Diese Zahlen von Spalte g werden die durchschnittliche Anzahl von schriftlichen Hausarbeiten vermutlich etwas überschätzen, da die einzelnen Übungsformen nicht jeweils in allen Klassen vorkamen. Deshalb wurden für die Zahlen in Spalte h die insgesamt geschriebenen Arbeiten auf alle Klassen verteilt, um eine realistischere Schätzung zu erhalten. Es gab natürlich bedeutende Unterschiede zwischen einzelnen Klassen. In manchen Klassen wurden überhaupt keine schriftlichen Hausarbeiten geschrieben. Daneben gab es nicht wenige Klassen, die hundert und mehr Hausarbeiten zu schreiben hatten. An der Spitze lag eine Klasse aus Westfalen. Diese Klasse schrieb im Schuljahr 153 Hausarbeiten und hat damit also zu jeder Deutschstunde eine schriftliche Hausarbeit angefertigt.

2.12.2 Übungsarbeiten

Tabelle 137 zeigt, welcher Anteil der Lehrer Übungsarbeiten bestimmter Art und Übungsarbeiten überhaupt schreiben ließ und wie oft das durchschnittlich geschah. Die Lehrer hatten im Fragebogen auch Angaben über die durchschnittliche Dauer der vier Arten von Übungsarbeiten gemacht. Diese Dauer, multipliziert mit der Anzahl geschriebener Arbeiten für jede Arbeitsform, wurde zur Berechnung des Gesamtaufwandes benutzt. Für die 82 Prozent aller Klassen, in denen Übungsarbeiten überhaupt vorkamen, betrug der durchschnittliche zeitliche Aufwand für das Schreiben dieser Arbeiten 312 Minuten. Das entspricht etwa 7 Unterrichtsstunden oder knapp 5 Prozent der ganzen Unterrichtszeit. Für eine Übungsarbeit ergab sich eine durchschnittliche Dauer von 21 Minuten. In einer durchschnittlichen Klasse wurden etwa 15 Übungsarbeiten geschrieben, also eine Übungsarbeit in jeder zehnten Stunde.

Tabelle 137: Übungsarbeiten – Bundesdurchschnitte

	Anteil der Klassen in Prozent	Durchschnittliche Anzahl
Diktate	74	8,1
Grammatikarbeiten	55	5,8
Aufsätze	28	6,5
Sonstige Übungsarbeiten	13	8,9
Übungsarbeiten überhaupt	82	14,5

Die Variation zwischen den Klassen war beträchtlich. So wurden in 18 Prozent aller Klassen überhaupt keine Übungsarbeiten geschrieben. Bei etwa 5 Prozent der Lehrer ergab sich eine Summe von 1.000 Minuten oder mehr, die für das Schreiben von Übungsarbeiten verwendet wurden. Diese Lehrer haben etwa 22 ganze Unterrichtsstunden oder 15 Prozent der gesamten Unterrichtszeit auf Übungsarbeiten verwendet.

Übungsarbeiten werden aber nicht nur geschrieben, sondern in der Regel auch anschließend besprochen. Die Zeit für solche Besprechungen ist in der obigen Schätzung des zeitlichen Aufwandes nicht enthalten.

Tabelle 138: Übungsarbeiten – Länderdurchschnitte

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
a*	89	65	78	80	93	81	85	79	79	60	96	82
b	8,9	7,4	4,7	5,1	8,2	3,9	4,5	6,3	4,1	4,1	6,4	5,8

*a Anteil der Lehrer, die überhaupt Übungsarbeiten schreiben ließen, in Prozent.

b Durchschnittliche Anzahl an Grammatikarbeiten.

Die Variation in bezug auf Übungsarbeiten war individueller Art, mit großen Unterschieden von Lehrer zu Lehrer, und war kaum länderspezifisch. Von den zehn verschiedenen Aspekten, für die in Tabelle 137 Bundesdurchschnitte angegeben sind, zeigten nur zwei gesicherte Unterschiede zwischen den Bundesländern: der Anteil der Lehrer, die Übungsarbeiten überhaupt schreiben ließen, und die durchschnittliche Anzahl an Grammatikarbeiten. In Schleswig-Holstein und Bayern war der Anteil der Lehrer, die Übungsarbeiten überhaupt schreiben ließen, höher als im Bundesdurchschnitt, im Saarland war er geringer.

In Berlin wurden durchschnittlich von den Lehrern, die überhaupt Grammatikarbeiten schreiben ließen, mehr Grammatikarbeiten als in den anderen Ländern geschrieben. Hier ist daran zu erinnern, daß in Berlin im Laufe des Schuljahres ein Rückstand im Grammatikunterricht, der zu Beginn des Schuljahres noch 19 Prozent des gesamten Pensums betrug, vollständig aufgeholt wurde. In Hamburg, Westfalen und Niedersachsen wurden durchschnittlich weniger Grammatikarbeiten geschrieben als in den anderen Ländern. Das Saarland unterschied sich, obgleich dort der Durchschnitt wie in Westfalen 4,1 betrug, wegen der kleinen Stichprobe und der relativ großen Streuung statistisch nicht vom Bundesdurchschnitt.

2.12.3 Klassenarbeiten

Diktate wurden in allen Klassen als Klassenarbeit geschrieben. Die einzige Ausnahme bildete Bayern, wo Diktate nur in jeder vierten Klasse geschrieben wurden. Durchschnittlich wurden in der 7. Klasse 4,3 Diktate geschrieben. Von diesem Durchschnitt wurde in Bayern, Hamburg, Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein nach oben, in Rheinland-Pfalz, Bremen und Niedersachsen nach unten abgewichen. Da bei den Diktaten die Variation innerhalb der Länder – mit der Ausnahme von Bayern – sehr gering war, erwiesen sich schon relativ geringfügige Unterschiede zwischen den Ländern als signifikant.

Grammatikarbeiten wurden durchschnittlich in 39 Prozent aller Klassen geschrieben. Diese Klassenarbeitsform wurde in Bremen und Hamburg in besonders vielen Klassen gepflegt, in Rheinland-Pfalz und Bayern in weniger Klassen als sonst. Während im Durchschnitt sonst 2 Grammatikarbeiten geschrieben wurden, waren es bei den bayerischen Lehrern, die überhaupt Grammatikarbeiten schreiben ließen, beinahe 6. Die übrigen Länder wichen hier nicht vom Durchschnitt ab.

Klassenaufsätze wurden praktisch in allen Klassen geschrieben. Von dem Durchschnitt von 5,3 Klassenaufsätzen im Schuljahr unterschieden sich die Lehrer in Hamburg, Baden-Württemberg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz durch eine geringfügig höhere, die Lehrer in Berlin und Schleswig-Holstein durch eine etwas geringere Anzahl von Klassenaufsätzen. 48 Prozent aller Klassenaufsätze dauerten länger als 60 Minuten. Bei diesen Aufsätzen wurde eine zweite Unterrichtsstunde teilweise oder ganz mit in Anspruch genommen. In Rheinland-Pfalz, Bremen und Berlin war dies öfter der Fall, in Hamburg, Westfalen und Bayern seltener als in den übrigen Ländern.

Hausaufsätze wurden durchschnittlich in 26 Prozent aller Klassen geschrieben. Einzelne

Tabelle 139: Klassenarbeiten – Bundes- und Länderdurchschnitte

Land	a*	b	c	d	e	f
Bln	100 4,0	43	4,6	70	32	13,3
Bre	100 3,5	80	4,7	80	65	14,2
Rh-Pf	100 2,1	24	5,6	89	8	12,6
Bd-W	100 5,6	45	5,8	49	13	14,9
Bay	25 6,9	25 5,7	5,0	29	100	10,6
Hbg	100 6,0	76	6,4	19	48	15,7
Nie	100 3,7	28	5,7	46	13	12,6
Nrh	100 4,1	43	5,1	52	18	12,4
Wstf	100 4,5	32	5,3	24	9	11,7
Saar	100 4,7	40	5,3	30	10	12,4
Schl-H	100 4,9	29	4,1	37	7	12,6
BRD	93 4,3	39 2,1	98 5,3	48	26 3,1	12,9

*Für jedes Land enthält die Tabelle zwei Zeilen. Die erste Zeile gibt jeweils den Anteil der Lehrer (in Prozent) wieder, bei denen die betreffende Arbeitsform vorkam. Die zweite Zeile gibt die durchschnittliche Anzahl solcher Arbeiten im Schuljahr an. Wo Angaben für die Länder fehlen, gilt der Bundesdurchschnitt, da sich die Länder dann nicht statistisch unterscheiden.

a Diktate

b Grammatikarbeiten

c Klassenaufsätze

d Anteil der Lehrer, bei denen die Klassenaufsätze durchschnittlich mehr als 60 Minuten in Anspruch nahmen

e Hausaufsätze

f Zeit für Klassenarbeiten in Unterrichtsstunden. Für Klassenaufsätze, die mehr als 60 Minuten in Anspruch nahmen, wurden 2 Unterrichtsstunden, für alle anderen Arbeiten 1 Unterrichtsstunde berechnet. Hausaufsätze wurden nicht berücksichtigt.

Länder wichen aber erheblich von diesem Durchschnitt ab. In Bayern ließen alle Lehrer, in Bremen 65 Prozent aller Lehrer Hausaufsätze schreiben, die als Klassenarbeiten bewertet wurden. In Niedersachsen, Baden-Württemberg, Saarland, Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein kam diese Klassenarbeitsform nur sehr sporadisch vor. Daher erübrigt sich hier auch ein Vergleich der Anzahl solcher Arbeiten zwischen den Ländern.

Im Durchschnitt wurden etwa 13 Unterrichtsstunden mit Klassenarbeiten bestritten. Von diesem Durchschnitt wichen gesichert Baden-Württemberg und Hamburg nach oben, Westfalen und Bayern nach unten ab. Bayern profitiert in dieser Bilanz durch die hohe Häufigkeit von Hausaufsätzen, die hier nicht gezählt wurden, da die Unterrichtszeit davon nicht belastet wurde. Die 13 Unterrichtsstunden, die für Klassenarbeiten verbraucht wurden, entsprechen etwa 9 Prozent der gesamten Unterrichtszeit. Übungs- und Klassenarbeiten nahmen insgesamt etwa 13 bis 14 Prozent der Unterrichtszeit in Anspruch. Die Zeit für die anschließende Besprechung dieser Arbeiten ist hierbei noch nicht mitberücksichtigt.

2.13 Benutzung von Büchern und anderen Hilfsmitteln

2.13.1 Das Lesebuch

2.13.1.1 Die Verbreitung der Lesebücher über die Länder

Das häufigste Lesebuch wurde etwa in einem Drittel aller Klassen, das zweithäufigste etwa in einem Viertel aller Klassen verwendet. Alle Angaben beziehen sich auf das Schuljahr 1964/65. Die Situation hat sich durch Neuerscheinungen inzwischen etwas verändert.

Tabelle 140: Lesebuch – Häufigkeit der Verbreitung über die Länder in Prozent der Klassen

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
a*	17,9	20,0	56,8	82,5	0,0	42,9	34,8	3,7	14,7	40,0	46,4	35,0
b	25,0	0,0	24,3	5,0	0,0	19,0	19,6	59,3	55,6	60,0	32,1	26,4
c	10,7	0,0	5,4	5,0	0,0	4,8	4,3	37,0	11,8	0,0	0,0	7,3
d	17,9	0,0	0,0	0,0	0,0	14,3	13,0	0,0	17,6	0,0	21,4	7,9
e	21,4	75,0	0,0	0,0	3,6	9,5	13,0	0,0	0,0	0,0	0,0	9,1
f	0,0	0,0	5,4	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,9
g	0,0	0,0	0,0	5,0	46,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,6
h	0,0	0,0	5,4	2,5	0,0	4,8	15,2	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3

*Alle Lesebuchversionen eines Verlages wurden zusammengefaßt.

a *Deutsches Lesebuch*, Verlag G. Braun

b *Lebensgut*, Verlag Moritz Diesterweg

c *Der Strom*, Pädagogischer Verlag Schwann

d *Die Silberfracht*, Verlag Hirschgraben

e *Die Fackel*, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht

f *Die Fähre*, Verlag C.C. Buchner

g *Bayerisches Lesebuch beziehungsweise Lesebuch für höhere Lehranstalten*, Bayerischer Schulbuchverlag

h Sonstige Lesebücher

In 85 Prozent aller Klassen war die Lesebuchreihe schon seit dem 5. Schuljahr, in 2,5 Prozent seit dem 6. Schuljahr in Gebrauch. 11,4 Prozent der Lehrer (ohne Berlin und Bremen) wählten zu Beginn des 7. Schuljahres ein neues Lesebuch.

2.13.1.2 Häufigkeit der Lesebuchbenutzung

Die Lehrer sind gefragt worden, ob sie das Lesebuch

a regelmäßig während des gesamten Schuljahres,

b konzentriert auf bestimmte Zeiträume des Schuljahres oder

c nur gelegentlich

benutzten. Die Lehrer, die angaben, das Lesebuch regelmäßig während des gesamten Schuljahres zu benutzen, sind darüber hinaus gebeten worden, anzugeben, wie oft im Monat sie das Lesebuch verwendeten.

Tabelle 141: Häufigkeit der Lesebuchbenutzung – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

a	Regelmäßig während des gesamten Schuljahres	65,8
	davon	
	1– 4mal im Monat	19,3
	5– 8mal im Monat	48,5
	9–12mal im Monat	30,2
	13–16mal im Monat	2,0
b	Konzentriert auf bestimmte Zeiträume des Schuljahres	23,3
c	Nur gelegentlich	10,9

In zwei Drittel aller Klassen wurde das Lesebuch regelmäßig während des ganzen Schuljahres benutzt. In 2 Prozent dieser Klassen oder 1,3 Prozent aller Klassen wurde das Lesebuch in jeder Deutschstunde benutzt. Die Majorität der regelmäßigen Lesebuchbenutzer verwendete das Lesebuch jedoch nur 2- bis 3mal in der Woche.

Tabelle 142: Regelmäßige Lesebuchbenutzung – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
30,8	36,8	75,7	75,6	85,7	25,0	80,4	65,4	61,1	76,2	73,3	65,8

Zwischen den Ländern bestehen gesicherte Unterschiede in der regelmäßigen Benutzung des Lesebuches. In den drei Stadtstaaten wird das Lesebuch in weniger Klassen regelmäßig benutzt als in den übrigen Ländern. In Niedersachsen und vor allem in Bayern ist die regelmäßige Benutzung des Lesebuches stärker als in den anderen Ländern verbreitet. Bei den regelmäßigen Benutzern gibt es zwischen den Ländern keine Unterschiede in der Häufigkeit der Benutzung.

Gelegentliche Benutzung des Lesebuches wird fast nur in den drei Stadtstaaten angegeben: in Berlin 46,2 Prozent, in Bremen 26,3 Prozent, in Hamburg 40,0 Prozent. Im Durchschnitt aller übrigen Ländern dagegen nur 3,3 Prozent.

Es liegt nahe zu fragen, ob die Art der Benutzung eines Lesebuches nicht auch von dem benutzten Buch abhängt. Deshalb wurde Tabelle 143 zusammengestellt.

Die statistische Prüfung ergab, daß ein gesicherter Zusammenhang zwischen Buch und Häufigkeit der Benutzung besteht. Tabelle 143 zeigt, daß das Buch e seltener als die anderen Bücher regelmäßig benutzt wird, nämlich nur von 39 Prozent der Benutzer dieses Buches. Überhaupt wird es nur relativ selten benutzt: von 63 Prozent der regelmäßigen Benutzer 1- bis 4mal im Monat und von keinem Benutzer mehr als 8mal im Monat. Die statistische Prüfung wurde wiederholt unter Weglassung von Buch e. Dabei ergab sich, daß kein gesicherter Zusammenhang zwischen Buch und Häufigkeit der Benutzung besteht.

77 Prozent aller Benutzer von Buch e sind in den drei Stadtstaaten lokalisiert. Weiter oben ist dargestellt worden, daß in diesen Ländern die regelmäßige Lesebuchbenutzung erheblich unter dem Durchschnitt, die nur gelegentliche Benutzung dagegen weit über dem Durchschnitt liegt. Es stellt sich die Frage, ob für dieses abweichende Verhalten eine andere Unterrichtskonzeption oder das relativ häufig gewählte Buch e verantwortlich ist. Während 77 Pro-

Tabelle 143: Häufigkeit der Benutzung für die vier verbreitetsten Lesebücher

		Buch			
		a*	b	c	d
Regelmäßig während des ganzen Schuljahrs		72,2	59,8	39,3	65,4
davon	1 – 4mal im Monat	17,7	11,1	63,6	13,3
	5 – 8mal im Monat	46,8	53,3	36,4	66,7
	9 – 16mal im Monat	35,5	35,6	0,0	20,0
Konzentriert auf bestimmte Zeiträume		17,8	32,9	39,3	23,1
Nur gelegentlich		10,0	7,3	21,4	11,5

*Zur Identifizierung der Bücher siehe die Anmerkungen zur Tabelle 140.

zent aller Benutzer des Buches e aus Klassen in Berlin, Bremen oder Hamburg stammen, findet dieses Buch aber nur in 33 Prozent aller Klassen in diesen drei Ländern Verwendung. Da, wie aus Tabelle 142 ersichtlich, alle Lehrer in diesen Ländern etwa ebenso selten Lesebücher regelmäßig benutzen wie diejenigen Lehrer, die das Buch e benutzen, liegt es nahe, die Abweichung eher in einer anderen Unterrichtskonzeption in diesen Ländern als in dem Buch e zu sehen.

Zwischen Lehrern und Lehrerinnen, zwischen den Dienstaltersgruppen und zwischen den Ortskategorien bestehen keinerlei Unterschiede in bezug auf die Häufigkeit der Lesebuchbenutzung.

2.13.1.3 Menge der gelesenen oder behandelten Prosastücke und Gedichte aus dem Lesebuch

In etwa 73 Prozent aller Klassen wurden 25 bis 75 Prozent der in den benutzten Lesebüchern enthaltenen Prosastücke behandelt oder gelesen. Etwa 11 Prozent der Lehrer gaben an, mehr

Tabelle 144: Menge der gelesenen oder behandelten Prosastücke und Gedichte – Bundesdurchschnitte in Prozent der Klassen

Gelesen oder behandelt	Prosastücke	Gedichte
Mehr als 75 Prozent der vorhandenen	10,9	4,7
50 bis 75 Prozent der vorhandenen	36,3	17,6
25 bis 50 Prozent der vorhandenen	37,0	43,6
Weniger als 25 Prozent der vorhandenen	15,8	34,2

als 75 Prozent aller Prosastücke gelesen oder behandelt zu haben. Bei den Gedichten war es eine Minorität von 5 Prozent der Lehrer, die angaben, mehr als 75 Prozent der in den Lesebüchern enthaltenen Gedichte gelesen oder behandelt zu haben. Aus Tabelle 144 ist zu ersehen,

daß der Anteil der behandelten Prosa größer ist als der Anteil der behandelten Gedichte. Da die Lesebücher durchschnittlich etwa 75 Prosastücke und 50 Gedichte enthalten, kann man sich die obigen Prozentangaben in absolute Zahlen umrechnen. Dabei entsprechen etwa

75 Prozent 56 Lesestücken 37 Gedichten,
 50 Prozent 37 Lesestücken 25 Gedichten,
 25 Prozent 19 Lesestücken 12 Gedichten.

In bezug auf die Menge der behandelten oder gelesenen Gedichte zeigen sich keine gesicherten Unterschiede zwischen den Ländern. Solche Unterschiede bestehen jedoch bei der Menge der behandelten oder gelesenen Prosastücke.

Tabelle 145: Menge der gelesenen oder behandelten Prosastücke – Länderdurchschnitte in Prozent der Klassen

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
a*	11,5	47,4	55,6	45,0	46,4	20,0	47,7	44,4	52,9	85,0	60,7	47,2
b	88,5	52,6	44,4	55,0	53,6	80,0	52,3	55,6	47,1	15,0	39,3	52,8

*a Mehr als 50 Prozent der im Lesebuch enthaltenen Stücke

b Weniger als 50 Prozent der im Lesebuch enthaltenen Stücke

Drei Länder weichen wesentlich vom Durchschnitt ab. In Berlin und Hamburg ist der Anteil der Lehrer, die weniger als die Hälfte der Lesestücke lesen lassen, und im Saarland der Anteil der Lehrer, die mehr als die Hälfte der Lesestücke lesen lassen, erheblich höher als in den übrigen Ländern.

Tabelle 146: Menge der gelesenen oder behandelten Gedichte – Durchschnitte für Lehrer und Lehrerinnen und für die Dienstaltersgruppen in Prozent

	a*	b	c	Summe
Lehrer	27,3	37,9	34,8	100,0
Lehrerinnen	16,9	50,0	33,1	100,0
Dienstalter in Jahren:				
0 bis 5	16,9	36,6	46,5	100,0
6 bis 10	17,6	43,2	39,2	100,0
11 bis 20	22,0	38,8	29,3	100,0
mehr als 20	31,8	45,9	22,4	100,0

*a Mehr als 50 Prozent der im Lesebuch enthaltenen Gedichte

b Zwischen 25 und 50 Prozent

c Weniger als 25 Prozent

Lehrer und Lehrerinnen unterscheiden sich lediglich in bezug auf die Spalten a und b. Nur 17 Prozent der Lehrerinnen lassen mehr als 50 Prozent der im Lesebuch enthaltenen Gedichte lesen oder behandeln sie im Unterricht. Der entsprechende Anteil bei ihren männlichen Kollegen beträgt 27 Prozent.

Bei den Dienstaltersgruppen zeigen die Spalten a und c eine gegenläufige Tendenz. Mit ansteigendem Dienstalter wird der Anteil der Lehrer, die mehr als 50 Prozent der Gedichte behandeln, stetig größer und der Anteil der Lehrer, die weniger als 25 Prozent der Gedichte behandeln, stetig geringer.

Sowohl die Geschlechts- als auch die Altersunterschiede sind statistisch gesichert. Bei der Menge der Prosastücke können keine Unterschiede nachgewiesen werden. Die Ortsvariable erweist sich sowohl bei der Menge der Gedichte als auch bei der Menge der Prosastücke als bedeutungslos.

2.13.1.4 Kritik der Lehrer am Lesebuch

Alle Lehrer sind gebeten worden, das Lesebuch durch Ankreuzen einer der folgenden Alternativen zu beurteilen:

a läßt fast keine Wünsche offen,

b stellt *gute* Arbeitsgrundlage dar, trotz leichter Mängel,

c trotz vieler Mängel noch brauchbar oder

d hat so schwere Mängel, daß es möglichst bald revidiert werden sollte.

Außerdem ist den Lehrern Gelegenheit geboten worden, ihre Kritik oder ihre Beanstandungen auch inhaltlich zu formulieren.

Tabelle 147: Lehrerurteile über das Lesebuch

Lehrerurteile	Benutzer der beiden häufigsten Lesebücher	Benutzer aller übrigen Lesebücher	Durchschnitt über alle Lehrer
Läßt fast keine Wünsche offen	9,9	2,5	7,2
Stellt gute Arbeitsgrundlage dar, trotz leichter Mängel	60,9	43,7	54,5
Trotz vieler Mängel noch brauchbar	20,8	41,2	28,3
Hat so schwere Mängel, daß es möglichst bald revidiert werden sollte	8,4	12,6	10,0

Die Urteile der Benutzer der beiden häufigsten Lesebücher weichen gesichert von den Urteilen der Benutzer anderer Lesebücher ab. Etwa 10 Prozent der Lehrer der ersten Gruppe sind mit ihrem Lesebuch nahezu vollständig zufrieden. Von den Benutzern der übrigen Bücher können nur 2,5 Prozent dieses Urteil abgeben. Relativ zufrieden mit dem Lesebuch sind etwa 61 Prozent der Benutzer der beiden häufigsten, etwa 44 Prozent der Benutzer der übrigen Bücher. Bei den übrigen Büchern ist der Anteil der Benutzer, die dem Lesebuch viele Mängel bescheinigen, um etwa 20 Prozent höher als bei den beiden häufigsten Büchern. Bei den Urteilen, die eine sehr herbe Kritik aussprechen, bestehen kaum Unterschiede zwischen den beiden Buchgruppen. Man wird kaum annehmen können, daß die Lehrer ihr Urteil von der Häufigkeit der

Verbreitung der Bücher abhängig machen. Es wäre eher möglich, daß die beiden ersten Bücher weiter verbreitet sind, weil sie von den Lehrern günstiger beurteilt werden. Hier kann nicht weiter darauf eingegangen werden, wie die Beurteilungen der Lehrer zustande kommen und welche weiteren Faktoren für die Wahl von Schulbüchern von Bedeutung sind. Immerhin haben 28 Prozent der Lehrer den Lesebüchern viele Mängel, 10 Prozent sogar sehr schwere Mängel zugesprochen.

Lehrer und Lehrerinnen, Lehrer verschiedenen Dienstalters und aus Orten verschiedener Größe unterscheiden sich nicht in ihren Urteilen über die Lesebücher.

Tabelle 148: Art der am Lesebuch geäußerten Kritik

	Benutzer des häufigsten Lesebuches	Benutzer des zweithäufigsten Lesebuches	Benutzer der übrigen Lesebücher	Durchschnitt über alle Lehrer
Formale Mängel des Buches (Aufbau, Gliederung, Länge der Stücke, Menge von Lyrik, Prosa und Illustrationen)	12,2	23,0	33,6	23,1
Der heutigen Realität unangemessen	47,0	31,0	33,6	37,7
Der Psychologie der Schüler unangemessen (langweilig, phantasielos, dem Alter unangemessen, verwirrend)	15,7	17,2	29,5	21,3
Literarisch-stilistisch unangemessen	24,3	23,0	18,9	21,9
Summe	99,2	94,2	115,6	104,0

Formale Mängel werden dem am häufigsten benutzten Buch nur von 12 Prozent seiner Benutzer zugesprochen, dem zweithäufigsten Buch von 23 Prozent seiner Benutzer. Bei den übrigen Büchern findet jeder dritte Lehrer, daß das Lesebuch mit formalen Mängeln behaftet sei. Etwa 38 Prozent aller Lehrer äußern die Meinung, daß ihr Lesebuch der heutigen Realität nicht angemessen sei. Bei dem am häufigsten verwendeten Buch wird diese Meinung noch öfter, nämlich von 47 Prozent der Benutzer, geäußert. 21 Prozent der Lehrer finden, daß ihr Lesebuch der Psychologie der Schüler nicht angemessen sei. Die beiden häufigsten Bücher schneiden hier etwas besser ab als die anderen Bücher. Bei der literarisch-stilistischen Kritik gibt es kaum Unterschiede zwischen den Büchern. Die Summe schließlich läßt erkennen, wie viele Äußerungen der Kritik zu den einzelnen Büchern überhaupt abgegeben wurden. Ein Wert von 100 bedeutet, daß auf jeden Benutzer ein kritischer Kommentar entfiel. Bei den übrigen Büchern wird deutlich, daß ein Teil der Benutzer mehrere Mängel zu beanstanden hatte.

Daß die Lesebücher der heutigen Realität unangemessen seien, war die häufigste Art der Kritik. Die drei anderen Kategorien wurden etwa gleich oft genannt. Die Unterschiede in der Bewertung verschiedener Bücher oder Buchgruppen sind statistisch gesichert. Dies gilt nicht für die Anzahl (Summe) von kritischen Äußerungen zu den einzelnen Büchern. Hier sind die Unterschiede statistisch unerheblich.

2.13.1.5 Die Funktion des Lesebuchs im Unterricht

Der Fragebogen enthielt eine Aufzählung von sechs möglichen Funktionen, die das Lesebuch im Unterricht erfüllen kann:

1. Einführung in verschiedene literarische Gattungen,
2. Vorbild guten Stils,
3. Informationsquelle, die den Schüler mit seiner Umwelt und menschlichem Leben vertraut macht,
4. Übungsmaterial für Sprachlehre und Sprachkunde,
5. Material zum Üben von Lesen, Vortragen und darstellendem Spiel und
6. Materialsammlung verschiedenartiger Stoffe zur Erarbeitung eines Themenkreises.

Die Lehrer sind gebeten worden, diese sechs Funktionen in eine Rangordnung zu bringen nach Maßgabe des Gewichtes, das sie den einzelnen Funktionen in ihrem Unterricht geben. Die wichtigste Funktion sollte eine „1“, die nächstwichtigste eine „2“ erhalten usw. In Tabelle 149 drückt sich also ein hohes Gewicht in einer niedrigen Zahl aus; je unwichtiger die Funktion eingeschätzt wird, desto höher ist die entsprechende Zahlenangabe.

Tabelle 149: Gewichtung der Lesebuchfunktionen durch die Lehrer – durchschnittlicher Rangplatz der Funktionen in den Ländern und der Bundesrepublik

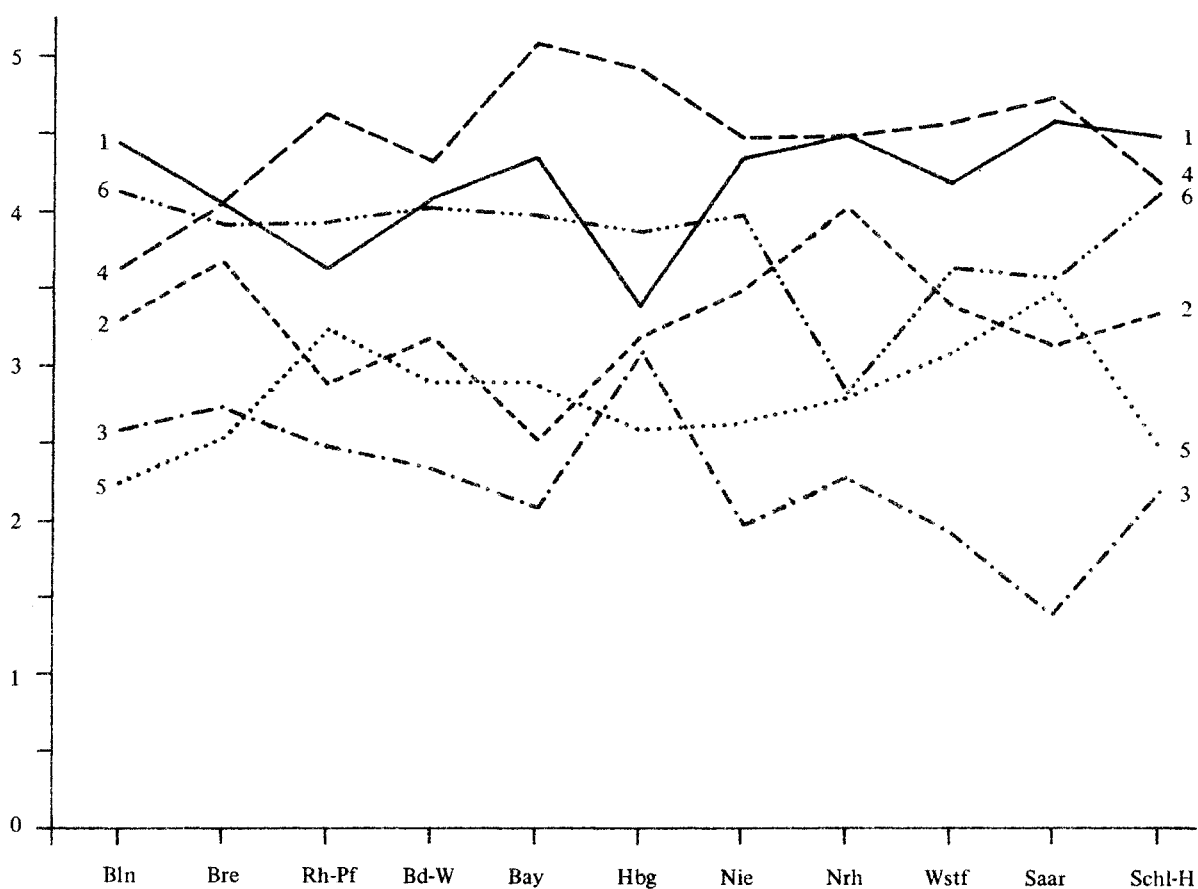
Land	Funktion					
	1	2	3	4	5	6
Bln	4,46	3,31	2,62	3,65	2,27	4,15
Bre	4,06	3,71	2,77	4,06	2,53	3,94
Rh-Pf	3,66	2,91	2,51	4,66	3,26	3,97
Bd-W	4,11	3,21	2,37	4,34	2,90	4,03
Bay	4,36	2,54	2,11	5,11	2,89	4,00
Hbg	3,39	3,22	3,11	4,94	2,61	3,89
Nie	4,35	3,49	1,98	4,51	2,63	3,98
Nrh	4,50	4,04	2,32	4,50	2,79	2,86
Wstf	4,21	3,42	1,97	4,58	3,12	3,64
Saar	4,60	3,15	1,40	4,75	3,50	3,60
Schl-H	4,50	3,33	2,22	4,19	2,48	4,15
BRD	4,22	3,29	2,27	4,48	2,83	3,85
	± 0,18	± 0,15	± 0,17	± 0,16	± 0,15	± 0,19

Zunächst eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse der statistischen Prüfung: Die Bundesdurchschnitte für die sechs Funktionen unterscheiden sich gesichert voneinander. Die einzelnen Funktionen erhalten unterschiedliche Gewichte. Selbst der Unterschied zwischen den beiden Funktionen mit dem geringsten Abstand, den Funktionen 1 und 4, ist statistisch gesichert. Es wurde also von den Lehrern deutlich zwischen den Funktionen diskriminiert. Ohne eine hohe Konsistenz der Urteile wäre dieses Ergebnis nicht möglich gewesen.

Es besteht eine signifikante Wechselwirkung zwischen Ländern und Funktionen. Dies besagt, daß die Funktionen zumindest in einigen Ländern Gewichte erhalten, die vom Bundesdurchschnitt abweichen. Deshalb sind in Tabelle 149 neben den Bundesdurchschnitten auch die Länderdurchschnitte dargestellt. Die statistische Prüfung ergab, daß sich die Gewichte der Funktionen in allen Ländern gesichert unterscheiden.

Für jede Funktion wurde auch geprüft, ob sie in den Ländern gleich oder unterschiedlich beurteilt wird. Bei den Funktionen 1 und 6 unterscheiden sich die Gewichte aus den elf Ländern statistisch nicht, da die Streuung der Urteile über diese beiden Funktionen größer ist als bei den anderen Funktionen und zu groß im Vergleich zu der Variation zwischen den Ländern. Bei den anderen Funktionen unterscheidet sich das Gewicht, das einer Funktion zugesprochen wird, von Land zu Land; es bestehen also statistisch gesicherte Länderunterschiede. Am besten lassen sich die Ergebnisse in der folgenden Abbildung erkennen.

Ergebnisse der Tabelle 149 – grafisch dargestellt



Die Abbildung veranschaulicht die Wechselwirkung zwischen Ländern und Funktionen. Die Prinzipien einer solchen Darstellung werden im Abschnitt 2.0 näher erläutert. Bei Abwesenheit einer Wechselwirkung müßten die Linien annähernd parallel verlaufen. Jeder Lesebuchfunktion entspricht eine Kurve.

Die Funktion 3, das Lesebuch als Informationsquelle, die den Schüler mit seiner Umwelt und menschlichem Leben vertraut machen soll, erhält von den Lehrern das größte Gewicht. Der Verlauf der Kurve zeigt deutlich, daß die Lehrer aus dem Saarland diese Funktion mehr als alle anderen Lehrer betonen. Im Saarland ist die Differenz zwischen der mit dem größten Gewicht versehenen Funktion 3 und der am zweitwichtigsten gesehenen Funktion größer als

die Differenz zwischen den verbleibenden fünf Funktionen insgesamt. In Hamburg wird der Informationsaspekt des Lesebuches am wenigsten betont. Wie in Berlin und Bremen steht er nicht an erster Stelle.

Daß die Funktion 3, das Lesebuch als Informationsquelle, die den Schüler mit seiner Umwelt und menschlichem Leben vertraut macht, mit Abstand das größte Gewicht erhält, stimmt bedenklich, wenn man weiß, daß die Majorität der Lehrer dieser Funktion große Bedeutung beimißt. Denn immerhin hatten 38 Prozent dieser Lehrer an ihren Lesebüchern auszusetzen, daß es den heutigen Realitäten nicht angemessen sei.

In den drei Stadtstaaten erhält die Funktion 5, das Lesebuch als Material zum Üben von Lesen, Vortragen und darstellendem Spiel, das größte Gewicht. In fünf Ländern wird sie auf den zweiten Rangplatz eingestuft. In Rheinland-Pfalz, Bayern und im Saarland erhält aber die Funktion 2, das Lesebuch als Vorbild guten Stils, das zweitgrößte Gewicht, allerdings mit einem jeweils nur relativ geringen Abstand vor Funktion 5. In Nordrhein wird der „gute Stil“ des Lesebuches am wenigsten honoriert. Diese Funktion steht dort mit deutlichem Abstand auf dem vierten Rangplatz hinter der Funktion 6, das Lesebuch als Materialsammlung verschiedenartiger Stoffe zur Erarbeitung eines Themenbereichs.

Während bei Funktion 6 die Variation der Länderdurchschnitte so gering ist, daß die allgemeine Hypothese über Länderunterschiede verworfen werden muß, weicht der Durchschnitt für Nordrhein individuell als einziger vom Durchschnitt der zehn übrigen Länder ab. Die Erarbeitung eines Themenbereiches wird also in Nordrhein für wichtiger gehalten als im übrigen Bundesgebiet.

Daß die Funktion 1, Einführung in verschiedene literarische Gattungen, keinen prominenten Rang einnimmt, ist verständlich, da die Lesebücher dieser Klasse keine große Variation an literarischen Gattungen bieten. Diese Funktion dürfte erst auf einer höheren Klassenstufe ins Gewicht fallen. Bei Funktion 1 haben sich, wie bei Funktion 6, keine gesicherten Abweichungen vom Bundesdurchschnitt ergeben. Vergleicht man jedoch die jeweiligen Durchschnitte von Hamburg und Rheinland-Pfalz statt mit dem Bundesdurchschnitt jeweils mit dem Durchschnitt der zehn übrigen Länder, dann sind die entsprechenden Differenzen statistisch gesichert. In Hamburg und Rheinland-Pfalz wird die Möglichkeit des Lesebuches, eine Einführung in verschiedene literarische Gattungen zu bieten, besser beurteilt als in den übrigen Ländern.

Die Funktion 4 schließlich, das Lesebuch als Quelle von Übungsmaterial für Sprachlehre und Sprachkunde, wird in neun von elf Ländern auf den letzten Rang verwiesen. Noch schlechter eingeschätzt als im Durchschnitt wird diese Möglichkeit in Bayern, besser als im Durchschnitt in Berlin. Die Beurteilung dieser Funktion durch die Lehrer legt die Vermutung nahe, daß Lektüre und Arbeit an Texten einerseits, grammatische und sprachkundliche Arbeit andererseits relativ isoliert voneinander betrieben werden.

Da es sich bei den Beurteilungen der Funktionen um relative, und nicht um absolute Urteile handelt, lassen sich auch kaum absolute Schlüsse aus den Antworten ziehen. Die Urteile erwecken aber doch den Eindruck, daß die Lesebücher keinen großen Beitrag zur Entwicklung einer instrumentellen Sprachbeherrschung bei den Schülern leisten.

2.13.2 Das Sprachbuch

2.13.2.1 Die Verbreitung der Sprachbücher über die Länder

Zur Zeit der Befragung entfiel auf zwei Sprachbuchreihen ein Marktanteil von zusammen 80 Prozent. Das jeweilige Sprachbuch war (ohne Berlin und Bremen) in 87,5 Prozent aller Klassen schon seit dem 5. Schuljahr, in 1,4 Prozent aller Klassen seit dem 6. Schuljahr in Benutzung. In 11,1 Prozent aller Klassen wurde das angegebene Sprachbuch erst seit dem Beginn des 7. Schuljahres benutzt.

Tabelle 150: Sprachbuch – Häufigkeit der Verbreitung über die Länder in Prozent der Klassen

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
a*	57,1	45,0	59,5	97,5	46,4	57,1	69,6	33,3	47,1	90,0	71,4	62,6
b	10,7	0,0	27,0	0,0	21,4	23,8	19,6	25,9	35,3	0,0	17,9	17,3
c	7,1	50,0	0,0	0,0	17,9	0,0	0,0	0,0	2,9	0,0	7,1	6,1
d	3,6	0,0	8,1	0,0	0,0	14,3	0,0	22,2	0,0	5,0	0,0	4,3
e	3,6	0,0	0,0	0,0	10,7	0,0	8,7	7,4	8,8	5,0	3,6	4,6

*Alle Sprachbuchversionen eines Verlages wurden zusammengefaßt.

- a *Deutsche Spracherziehung*, Verlag Ernst Klett
- b *Unsere Muttersprache*, Verlag Moritz Diesterweg
- c *Deutsches Sprachbuch für höhere Schulen*, Verlag R. Oldenbourg
- d *Deutscher Sprachspiegel*, Pädagogischer Verlag Schwann
- e *Sonstige Sprachbücher*

2.13.2.2 Zur Verwendung des Sprachbuches

Während das Lesebuch aus einer Anzahl voneinander unabhängiger Stücke besteht, zeichnet sich das Sprachbuch durch einen mehr oder minder systematischen Aufbau aus. Um zu erfahren, auf welche Weise die Lehrer das Sprachbuch im Unterricht verwenden, wurden ihnen die folgenden Alternativen zur Beantwortung vorgegeben:

- a Das Sprachbuch wurde systematisch in den Unterricht einbezogen, und der Stoff wurde gemäß der Reihenfolge und Gliederung des betreffenden Buches und ohne größere Auslassungen behandelt;
- b systematische Auswahl größerer, zusammenhängender Teile des Sprachbuchs („Sprachlehre“, „Wortlehre“, „Hören und Verstehen“), die mehr oder weniger vollständig in den Unterricht einbezogen wurden;
- c systematische Auswahl von über das Buch verteilten kürzeren Abschnitten;
- d das Sprachbuch wurde nur gelegentlich zur Ergänzung des mündlichen Unterrichts in einzelnen Punkten herangezogen.

Tabelle 151: Verwendung des Sprachbuches – Länderdurchschnitte

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
a*	9,5	14,3	29,6	21,9	38,1	0,0	7,7	21,1	21,7	43,8	21,7	20,3
b	57,1	57,1	51,9	37,5	42,9	37,5	76,9	36,8	60,9	31,3	34,8	49,8
c	9,5	14,3	7,4	31,3	14,3	12,5	10,3	21,1	13,0	18,8	17,4	15,5
d	23,8	14,3	11,1	9,4	4,8	50,0	5,1	21,1	4,3	6,3	26,1	14,3
e	75,0	70,0	73,0	80,0	75,0	76,2	84,8	67,9	67,6	80,0	82,1	76,1

*a bis einschließlich d entsprechen den unter dem gleichen Buchstaben oben angegebenen Antwortalternativen.

e entspricht dem Prozentsatz der Lehrer, auf deren Antworten die obigen Ergebnisse beruhen. (Durch eine ungeschickte Anordnung der Frage im Fragebogen waren Mißverständnisse beim Ausfüllen entstanden, so daß nur die Antworten von 76 Prozent aller Lehrer eindeutig klassifiziert werden konnten. Die Unterschiede zwischen den Ländern in bezug auf diesen Anteil sind statistisch unerheblich.)

Nur 20 Prozent der Lehrer, von denen eindeutige Antworten vorlagen, sind in ihrem Unterricht dem Sprachbuch ganz gefolgt. Etwa die Hälfte der Lehrer wählte zusammenhängende größere Teile des Buches zur Behandlung im Unterricht aus. Weitere 16 Prozent der Lehrer beschränkten sich auf die Auswahl von kürzeren Abschnitten, und 14 Prozent der Lehrer benutzten das Sprachbuch nur gelegentlich. Ob nun in den Sprachbüchern zu viel Stoff für ein Schuljahr angeboten wird, ob die Lehrer andere Vorstellungen als die Buchautoren darüber haben, was für den Unterricht wichtig und was weniger wichtig ist, ob sie eine starke Anlehnung des Unterrichts an ein Buch – wie sie etwa durch die Bücher im Fremdsprachenunterricht und vielleicht auch etwas durch die mehr elaborierten Sprachbücher im Deutschunterricht nahegelegt wird – zu vermeiden suchen, 80 Prozent der Lehrer gingen mit dem Sprachbuch sehr selektiv um.

Das durchschnittliche Antwortmuster trifft nicht für alle Länder gleichermaßen zu. Es bestehen vielmehr gesicherte Abweichungen zwischen den Ländern. Die auffälligste besteht darin, daß in Hamburg, zumindest von den Lehrern, die eindeutige Antworten gaben, keiner das Sprachbuch mehr oder minder vollständig im Unterricht verwandte und daß die Hälfte dieser Lehrer das Sprachbuch nur gelegentlich benutzte. Im Saarland und in Bayern gab es mehr Lehrer als in den anderen Ländern, die den Stoff des Sprachbuches ohne größere Auslassungen im Unterricht behandelten. Mehr als drei Viertel der Lehrer aus Niedersachsen gaben an, größere, zusammenhängende Teile des Sprachbuchs für den Unterrichts ausgewählt zu haben.

In den Antworten von Lehrern und Lehrerinnen, von Lehrern verschiedenen Dienstalters und von Lehrern aus Orten verschiedener Größenordnung konnten keine Unterschiede in bezug auf die Verwendung des Sprachbuches im Unterricht nachgewiesen werden.

2.13.2.3 Kritik der Lehrer am Sprachbuch

Wie beim Lesebuch sind auch beim Sprachbuch die Urteile der Benutzer des häufigsten, des zweithäufigsten und aller übrigen Sprachbücher miteinander verglichen worden. Dabei ergab die statistische Prüfung, daß die Urteile nicht von dem benutzten Buch abhängig sind. Dies ist

Tabelle 152: Lehrerurteile über das Sprachbuch in Prozent aller Lehrer

Läßt fast keine Wünsche offen	7.5
Stellt gute Arbeitsgrundlage dar, trotz leichter Mängel	55.9
Trotz vieler Mängel noch brauchbar	26.9
Hat so schwere Mängel, daß es möglichst bald revidiert werden sollte	9.7

erstaunlich, da die Sprachbücher sich voneinander stärker unterscheiden als die Lesebücher. Die Verteilung der Antworten auf die vier Kategorien der Beurteilung war bei Lese- und Sprachbuch so gut wie identisch.

Lehrer und Lehrerinnen, Lehrer verschiedenen Dienstalters und aus Orten verschiedener Größe unterscheiden sich auch nicht in ihren Urteilen über die Sprachbücher.

Tabelle 153: Zusammenhang zwischen Verwendung des Sprachbuchs und Urteil über das Sprachbuch

Urteil über das Sprachbuch	Anteil der Lehrer, die das Sprachbuch vollständig benutz- ten	Anteil der Lehrer, die das Sprachbuch selektiv benutzten	Summe
Läßt fast keine Wünsche offen	58,3	41,7	100,0
Stellt gute Arbeitsgrundlage dar, trotz leichter Mängel	39,1	60,9	100,0
Trotz vieler Mängel noch brauchbar	20,9	79,1	100,0
Hat so schwere Mängel, daß es möglichst bald revidiert werden sollte	12,9	87,1	100,0

Zwischen den Antworten über die Verwendung des Sprachbuchs und den Urteilen über das Sprachbuch besteht ein gesicherter Zusammenhang. Von den Lehrern, die mit dem Sprachbuch so gut wie restlos zufrieden sind, bis zu den Lehrern, die sehr harte Kritik äußern, nimmt der Anteil der Lehrer, die angeben, das Sprachbuch mehr oder minder vollständig zu benutzen, stetig ab.

Tabelle 154: Art der am Sprachbuch geäußerten Kritik in Prozent der Benutzer

Formale Mängel des Buches (Aufbau, Gliederung, Länge und Gewichtung der Bereiche)	16,0
Psychologische, pädagogische, methodische Mängel, fehlender Realitätsbezug der Beispiele	45,7
Systematik und Terminologie der dargestellten Grammatik und Sprachkunde	26,2
Summe	87,9

Auch bei der frei geäußerten, inhaltlichen Kritik am Sprachbuch sind keine Unterschiede zwischen den Benutzern verschiedener Bücher festzustellen. Die Summe der Argumente gegen das Sprachbuch (insgesamt 275) ist geringer als die entsprechende Summe beim Lesebuch (insgesamt 345). Der Unterschied ist statistisch gesichert.

2.13.2.4 Benutzung der Illustrationen aus Sprach- und Lesebuch

84 Prozent der Lehrer geben an, die Illustrationen im Lesebuch, 72 Prozent geben an, die Illustrationen im Sprachbuch benutzt zu haben. Der Unterschied ist gesichert. Die Lehrer sind gebeten worden, auch Angaben darüber zu machen, wozu sie die Illustrationen benutzt haben. Aus den Antworten wurden drei inhaltliche Kategorien gebildet. Die Antworthäufigkeiten für diese Kategorien sind in der Tabelle 155 zusammengestellt.

Tabelle 155: Art der Bildbenutzung bei Lese- und Sprachbuch -- Durchschnitte in Prozent der Lehrer

Art der Bildbenutzung	Lesebuch	Sprachbuch
Bildbeschreibung (schriftliche oder mündliche Beschreibung, Beobachtungs- und Ausdrucksübungen)	61,7	64,2
Bildbetrachtung (Kunstverständnis, Stilvergleich)	35,2	13,1
Illustrationen des Textes, informativ	23,1	3,2
<i>Summe</i>	120,0	80,5
Illustrationen überhaupt benutzt	84,0	71,6
Anteil der Lehrer, die mindestens zwei Arten der Bildbenutzung angegeben haben	36,0	8,9

Bei beiden Bucharten benutzten etwa gleich viele Lehrer die Illustrationen als Material zur Bildbeschreibung. Diese Bildbeschreibung war zugleich auch mit Abstand der häufigste Anlaß zur Benutzung der Illustrationen bei beiden Bucharten. Für die beiden anderen Arten der Bildbenutzung wurden die Illustrationen des Lesebuchs weit öfter herangezogen als die Illustrationen des Sprachbuchs. Beim Lesebuch war nicht nur der Anteil der Lehrer überhaupt, die Illustrationen benutzt hatten, sondern auch der Anteil derer, die Illustrationen auf mehr als eine Art benutzt hatten, größer als beim Sprachbuch.

2.13.3 Lektüre von Ganzschriften

Die Länder unterscheiden sich gesichert sowohl im Anteil der Lehrer, die überhaupt Ganzschriften lesen lassen, als auch in der Anzahl der gelesenen Ganzschriften. In beiderlei Hinsicht nimmt Hamburg die erste Stelle unter den Ländern ein und Schleswig-Holstein die

Tabelle 156: Lektüre von Ganzschriften – Länderdurchschnitte

	Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
a*	78,6	80,0	59,5	62,5	75,0	90,5	76,1	74,1	76,5	80,0	25,0	69,6
b	2,6	2,4	1,9	1,8	2,2	2,8	1,9	1,9	2,1	1,9	1,1	2,1

*a Anteil der Lehrer, die Ganzschriften lesen ließen, in Prozent aller Lehrer

b Durchschnittliche Anzahl im Schuljahr gelesener Ganzschriften. Die Durchschnitte beziehen sich nur auf den in Zeile a angegebenen Anteil der Lehrer.

letzte. In Hamburg werden in 90 Prozent aller Klassen im Durchschnitt beinahe drei Ganzschriften gelesen. In Schleswig-Holstein werden Ganzschriften nur in jeder vierten Klasse gelesen und durchschnittlich kaum mehr als eine Ganzschrift im Schuljahr. In Berlin wird durchschnittlich eine halbe Ganzschrift mehr als im Bundesdurchschnitt gelesen. Alle übrigen Unterschiede können vernachlässigt werden.

Die Lehrer (10,9 Prozent), die mehr als 75 Prozent der im Lesebuch vorhandenen Prosastücke lesen lassen, lesen durchschnittlich mit ihren Klassen eine halbe Ganzschrift mehr als die übrigen Lehrer. Der Unterschied ist statistisch gesichert. In den Klassen dieser Lehrer werden durchschnittlich mehr als 56 Lesestücke und außerdem noch etwa zweieinhalb Ganzschriften gelesen.

Tabelle 157: Die sieben häufigsten Ganzschriften

Autor	Titel	Anzahl der Nennungen in Prozent aller Klassen
Storm	Pole Poppenspärer	39,2
Ebner-Eschenbach	Krambambuli	13,7
Stifter	Bergkristall	8,2
Mörike	Das Stuttgarter Hutzelmännlein	5,8
Ebner-Eschenbach	Die Spitzin	4,9
Riehl	Der stumme Ratsherr	4,3
Hauff	Das kalte Herz	3,6

Insgesamt werden 132 verschiedene Ganzschriften genannt. Auf die sieben häufigsten Ganzschriften, die 5,3 Prozent der genannten Schriften ausmachen, entfallen 55 Prozent aller Nennungen, durchschnittlich 37,4 Nennungen pro Schrift. Auf die übrigen Ganzschriften, die 94,7 Prozent aller genannten Schriften ausmachen, entfallen 45 Prozent aller Nennungen oder 1,7 Nennungen pro Schrift.

2.13.4 Benutzung anderer Bücher

Der Fragebogen enthielt drei Fragen über die Verwendung von weiteren Büchern. Art und Verwendungszweck dieser Bücher werden im folgenden durch die entsprechenden Fragen definiert.

Die erste Frage lautete:

„Hat die Klasse neben den angegebenen Schriften (Lesebuch, Sprachbuch, Ganzschriften) noch andere Texte oder sonstiges gedrucktes Material im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht benutzt? “

Die Antworten sind in Tabelle 158 zusammengestellt.

Tabelle 158: Andere Bücher in Schülerhand – Länderdurchschnitte in Prozent aller Klassen

Bln	Bre	Rh-Pf	Bd-W	Bay	Hbg	Nie	Nrh	Wstf	Saar	Schl-H	BRD
53,6	40,0	29,7	15,0	35,7	61,9	23,9	14,8	29,4	0,0	10,7	27,7

Die Unterschiede zwischen den Ländern sind gesichert. In den Stadtstaaten, vor allem in Hamburg, gibt es mehr Klassen, in denen die Schüler neben den mehr oder weniger obligatorischen Büchern noch andere Schriften benutzen, als in den übrigen Ländern. Solche Schriften finden sich im Saarland in keiner Klasse, in Schleswig-Holstein, Nordrhein und Baden-Württemberg nur in sehr wenigen Klassen.

Die Antworten von Lehrern und Lehrerinnen, Lehrern verschiedenen Dienstalters oder aus Schulorten unterschiedlicher Größe weisen keine Unterschiede auf. Es sind nicht alle Lehrer der Bitte nachgekommen, anzugeben, welche Bücher oder Schriften in den Klassen verwendet wurden. Daher hat die folgende Liste, wie auch die entsprechenden Listen für die beiden anderen Bucharten, nur den Charakter einer Beispielsammlung und darf nicht als repräsentatives Ergebnis interpretiert werden. Die in den Listen angeführten Buchkategorien waren im Fragebogen nicht vorgegeben. Sie wurden nachträglich zur Klassifizierung der Antworten gebildet.

Tabelle 159: Andere Bücher in Schülerhand – Liste der genannten Bucharten

Art des Buches	Anzahl der Nennungen
Sagen	13
Ganzschriften	13
Sammlung von Erzählungen	8
Grammatik	8
Sammlung von Gedichten (besonders Balladen)	7
Zu Zeichensetzung oder Rechtschreibung	6
Laienspiele	5
Zweites Sprachbuch	3
Zweites Lesebuch	2
	65

Die zweite Frage hatte folgenden Wortlaut:

„Haben Sie selbst – neben den in Schülerhand befindlichen Büchern – noch ein anderes Buch oder andere Bücher im Unterricht verwendet?“

31 Prozent der Lehrer gaben an, solche Bücher verwendet zu haben. Bei dieser Frage waren die Antworten homogen über die Länder, über die Ortskategorien und zwischen Lehrern und Lehrerinnen. Die Dienstaltersgruppen zeigten jedoch gesicherte Abweichungen in ihren Antworten.

Tabelle 160: Andere Bücher in Lehrerhand im Unterricht – Durchschnitte für die Dienstaltersgruppen in Prozent

Anderes Buch	Dienstalter in Jahren			
	0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
Verwendet	42,5	31,6	33,0	20,0
Nicht verwendet	57,5	68,4	67,0	80,0

Während die beiden mittleren Gruppen als gleich betrachtet werden müssen und auch dem Bundesdurchschnitt entsprechen, waren es in der jüngsten Gruppe 10 Prozent mehr, in der ältesten Gruppe etwa 10 Prozent weniger Lehrer, die angaben, im Unterricht noch andere Bücher verwendet zu haben.

Tabelle 161: Andere Bücher in Lehrerhand im Unterricht – Liste der genannten Bucharten

Art des Buches	Anzahl der Nennungen
Anderes Sprachbuch als die Schüler	56
Anderes Lesebuch als die Schüler	18
Grammatik	15
Zu Zeichensetzung, Rechtschreibung und Diktat	15
Sammlung von Erzählungen, Anekdoten oder Kurzgeschichten	14
Sagen	8
Romane, Biographien	8
Sammlung von Gedichten (besonders Balladen)	7
Aufsatz- und Stillehre	5
Sonstige Bücher	14
	160

Die dritte Frage:

„Sind Sie bei der Vorbereitung des Unterrichts inhaltlich und/oder methodisch den Anregungen eines Buches gefolgt, so daß dieses zwar einen Einfluß auf die Unterrichtsgestaltung gehabt hat, aber während des Unterrichts nicht direkt in Erscheinung trat? “

44 Prozent der Lehrer bejahten diese Frage. Dabei ergaben sich, wie schon bei der vorhergehenden Frage, Unterschiede nur zwischen den Dienstaltersgruppen.

Tabelle 162: Andere Bücher in Lehrerhand zur Vorbereitung des Unterrichts – Durchschnitte für die Dienstaltersgruppen in Prozent

Bücher zur Vorbereitung	Dienstalter in Jahren			
	0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
Benutzt	63,0	50,0	31,8	36,5
Nicht benutzt	37,0	50,0	68,2	63,5

Die Antworten der beiden ältesten Gruppen unterscheiden sich statistisch nicht voneinander. Etwa ein Drittel dieser Lehrer gibt an, den Unterricht unter Verwendung von Büchern vorbereitet zu haben. Bei der zweitjüngsten Gruppe beträgt der entsprechende Anteil 50 Prozent

und liegt bei der Gruppe, die weniger als sechs Jahre unterrichtet hat, knapp unter zwei Drittel. Die Vorbereitung des Unterrichts unter Verwendung von Büchern war also bei Anfängern am verbreitetsten und auch bei Lehrern mit bis zu zehnjähriger Lehrtätigkeit noch mehr verbreitet als bei älteren Lehrern.

Tabelle 163: Andere Bücher in Lehrerhand zur Vorbereitung des Unterrichts – Liste der genannten Bucharten

Art des Buches	Anzahl der Nennungen
Zur Methodik des Deutschunterrichts	93
Anderes Sprachbuch als die Schüler	49
Lehrerbeiheft zu Sprach- oder Lesebuch	31
Fachzeitschriften	22
Aufsatz- und Stillehre	20
Grammatik	10
Zu Zeichensetzung, Rechtschreibung und Diktat	8
Literaturwissenschaftliche Bücher	7
Zu methodischen Einzelfragen im Deutschunterricht	5
Sprachwissenschaftliche Bücher	4
Sonstige Bücher	4
	253

2.13.5 Benutzung von anderen Hilfsmitteln

Plattenspieler und Tonbandgeräte wurden am häufigsten, etwa in jeder fünften Klasse, benutzt. Andere Hilfsmittel wurden nur sehr sporadisch benutzt. Die Häufigkeiten waren so gering, daß eine Prüfung auf Länder- oder andere Unterschiede nicht möglich war.

Tabelle 164: Benutzung von anderen Hilfsmitteln – Bundesdurchschnitte in Prozent aller Klassen

Benutzte Hilfsmittel	Prozent der Klassen
Lichtbilder	5,5
Schallplatten	19,1
Tonband	19,5
Unterrichtsfilm	2,1
Schulfunk	2,7
Schulfernsehen	0,3
Sonstige	5,5

Die Lehrer sind außerdem gefragt worden, ob sie mit ihren Schülern den Gebrauch von Nachschlagewerken und die Benutzung von Bibliotheken geübt haben. 36,8 Prozent der Lehrer gaben an, den Gebrauch von Nachschlagewerken, 15,5 Prozent die Benutzung von Bibliotheken geübt zu haben. Unterschiede in den Antworten zu diesen beiden Fragen fanden sich nur zwischen Lehrern und Lehrerinnen.

Tabelle 165: Übung im Umgang mit Nachschlagewerken und Bibliotheken –
Durchschnitte für Lehrer und Lehrerinnen

	Prozent der Lehrer	Lehrerinnen
Nachschlagewerke	43,7	30,5
Bibliotheken	19,2	11,3

Sowohl bei den Nachschlagewerken als auch bei den Bibliotheken sind die Unterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen statistisch gesichert. In beiden Fällen wurde der Umgang mit diesen Hilfsmitteln von mehr Lehrern als Lehrerinnen geübt.

2.14 Zeitaufwand für verschiedene Unterrichtsbereiche

2.14.1 Globalschätzungen der Lehrer

Die Lehrer sind am Ende des Fragebogens gebeten worden, für verschiedene Unterrichtsbereiche, die mit einer Ausnahme durch entsprechende Teile des Fragebogens abgedeckt waren, Schätzungen über den dafür verwendeten Anteil an der gesamten Unterrichtszeit abzugeben. Die Bundes- und Länderdurchschnitte dieser Globalschätzungen sind in Tabelle 166 zusammengefasst.

Tabelle 166: Globalschätzung der Lehrer des für verschiedene Unterrichtsbereiche aufgewandten Zeitanteils in Prozent der gesamten Unterrichtszeit – Bundes- und Länderdurchschnitte

Land	Übungen zum Sprachverständnis (2.7)*	Freies Sprechen (2.9, 2.10)	Sprechen, Lesen und Vortragen (2.11)	Sprachlehre (2.4, 2.5)	Sprachkunde (2.3)	Überprüfung von Haus-, Übungs- und Klassenarbeiten	Summe
Bln	11,3	9,8	10,8	19,8	5,1	15,9	72,7
Bre	7,5	15,3	10,9	17,4	5,6	12,5	69,2
Rh-Pf	15,3	8,0	10,0	18,6	6,6	15,9	74,4
Bd-W	9,3	7,7	8,1	19,0	5,3	14,8	64,2
Bay	9,5	10,0	10,4	20,2	7,8	14,0	71,9
Hbg	17,1	9,4	11,4	15,7	3,8	13,9	71,3
Nie	11,9	12,3	11,3	16,8	6,7	14,4	73,4
Nrh	11,2	10,5	11,1	19,0	6,0	21,1	78,9
Wstf	12,0	7,9	9,0	20,0	6,2	14,1	69,2
Saar	9,8	5,8	11,9	20,3	4,0	19,8	71,6
Schl-H	11,2	9,8	11,8	19,3	7,0	14,0	73,1
BRD	11,5	9,6	10,4	18,7	6,0	15,4	71,6
	± 0,9	± 0,7	± 0,7	± 1,1	± 0,6	± 1,0	± 0,4

*Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die entsprechend bezeichneten Abschnitte mit allen Unterabschnitten in diesem Bericht. Sie entsprechen den Teilen des Fragebogens, für die die Lehrer ihre Schätzungen abgaben.

Die Bundesdurchschnitte für die sechs Unterrichtsbereiche unterscheiden sich gesichert voneinander. Die Länder unterscheiden sich nicht in dem Gesamtbetrag (Summe, letzte Spalte), der den sechs Bereichen zugemessen wird. Es besteht jedoch eine signifikante Wechselwirkung zwischen Ländern und Unterrichtsbereichen. Für einzelne Bereiche werden in den Ländern nicht immer gleiche Zeitanteile geschätzt. Bei Bildung einer Rangordnung für die sechs Bereiche würde man bei einigen Ländern Rangordnungen erhalten, die von der durchschnittlichen Rangordnung abweichen. So wurde zum Beispiel in Bremen, Bayern und Niedersachsen für freies Sprechen ein größerer Zeitanteil geschätzt als für die Übungen zum Sprachverständnis, während diese Relation in den übrigen Ländern und auch im Bundesdurchschnitt umgekehrt ist. Die Zeitschätzungen unterscheiden sich nur bei drei von sechs Bereichen gesichert zwischen den Ländern: bei den Übungen zum Sprachverständnis, beim freien Sprechen und bei der Überprüfung von Haus- und Klassenarbeiten. Der Anteil für Übungen zum Sprachverständnis wird besonders in Bremen und in Baden-Württemberg geringer, in Hamburg und in

Rheinland-Pfalz höher veranschlagt als im Durchschnitt. Beim freien Sprechen weichen Bremen mit Sicherheit nach oben und das Saarland nach unten vom Bundesdurchschnitt ab. Bei dem dritten Bereich, der in den Ländern unterschiedlich eingeschätzt wird, der Überprüfung von Haus-, Übungs- und Klassenarbeiten, gibt es in Bremen dagegen niedrigere Schätzungen als im Bundesdurchschnitt, während in Nordrhein ein Anteil von 21 Prozent an der gesamten Unterrichtszeit, also 6 Prozent mehr als im Durchschnitt, geschätzt wird.

In Tabelle 166 sind unter den Bundesdurchschnitten die Vertrauensgrenzen dieser Schätzungen angegeben. Sie geben Auskunft über die Genauigkeit der Durchschnitte, wenn die Genauigkeit als eine Funktion der Streuung der Urteile betrachtet wird. Diese Vertrauensgrenzen können aber nicht als ein Maß für den Grad an Realismus der Zeitschätzungen interpretiert werden. Ein gemeinsames Vorurteil kann ebensogut zu einer geringen Streuung Anlaß geben wie eine realistische, genaue Beurteilung eines Tatbestandes. Die Beurteilung der Vertrauenswürdigkeit der Schätzungen muß also noch über die statistischen Kriterien hinaus verfolgt werden.

Es ist anzunehmen, daß die Lehrer bei diesen Schätzungen etwas überfordert waren, zumal sie keine genaue Anleitung erhalten hatten, auf welche Weise sie die Schätzungen vornehmen sollten. So kann nicht ausgeschlossen werden, daß die Lehrer auf sehr verschiedenen Wegen zu ihren Schätzungen kamen. Eine wesentliche Hilfe bei der Schätzung hätte eine Äquivalenztabelle der folgenden Art darstellen können:

10 Prozent der Unterrichtszeit entsprechen etwa

5 Minuten pro Unterrichtsstunde,

9 Minuten, 2mal in der Woche,

18 Minuten in der Woche,

2mal 36 Minuten im Monat,

72 Minuten im Monat,

1,6 Unterrichtsstunden im Monat oder

15 Unterrichtsstunden im Schuljahr.

Manche Lehrer mögen ihre Schätzungen mit Hilfe von detaillierten Berechnungen gemacht haben. Andere mögen eine globale Direktschätzung versucht haben, bei der immer die Gefahr besteht, daß die Urteile eher die Wichtigkeit, die einer Komponente zugesprochen wird, widerspiegeln als den tatsächlichen Zeitaufwand. Eine andere Gefahr besteht darin, daß sich die Befragten bei ihren Schätzungen an den vermuteten Vorstellungen der Fragesteller orientieren. Ein wesentlicher Anteil der Unsicherheit bei der Interpretation der Schätzungen geht auf jeden Fall zu Lasten der ungenauen Fragestellung.

2.14.2 Vergleich mit den errechneten Schätzungen

An einigen Stellen in diesem Bericht ist versucht worden, zu Zeitschätzungen anhand von Detailangaben wie Häufigkeit und Dauer bestimmter Übungen zu gelangen. Diese sollen im folgenden mit den Globalschätzungen der Lehrer konfrontiert werden. Direkte Vergleiche sind nur bei drei Unterrichtsbereichen möglich.

Die Schätzung für die Übungen zum Sprachverständnis wurde wie folgt berechnet:

Aus den Angaben der Lehrer ergab sich als durchschnittliche Übungsdauer 16 Minuten. Bei den Angaben für die Häufigkeit der Übungen blieben die Antworten „gelegentlich“ unberücksichtigt. Für die Antworten „regelmäßig einige Male pro Monat“, die bei Übungen an Texten von 53 Prozent der Lehrer gegeben wurden, wurden 3mal 16 Minuten, also 48 Minuten pro Monat veranschlagt. Für die Antworten „regelmäßig einige Male pro Woche“ wurden 2mal 16 Minuten pro Woche oder 128 Minuten pro Monat veranschlagt.

Schließlich wurde der Übungsaufwand der 53 und 32 Prozent der Lehrer auf alle Lehrer verteilt: $53 \times 48 + 32 \times 128$, die Summe dividiert durch 100. Dies ergab durchschnittlich 66 Minuten pro Monat und Lehrer oder 9 Prozent der Unterrichtszeit. Für die Übungen ohne Texte wurde auf gleiche Weise 5 Prozent der Unterrichtszeit errechnet. Diese 5 Prozent wur-

Tabelle 167: Zeitaufwand für verschiedene Unterrichtsbereiche in Prozent der Unterrichtszeit – Globalschätzungen der Lehrer und errechnete Schätzwerte

Unterrichtsbereich	Globalschätzung	Errechnete Schätzung	Durchschnitt von a und b	
	a	b	c	
1. Übungen zum Sprachverständnis (2.7)*	11,5	11,5	11,5	}
2. Übungen in freiem Sprechen und freies Unterrichtsgespräch (2.9, 2.10)	9,6	–	–	
Nur freies Sprechen (2.9)	–	15,0	12,3	}
3. Übungen im Sprechen, Lesen und Vortragen (2.11)	10,4	–	–	
Nur lautes Lesen	–	12,0	11,2	}
4. Sprachlehre (2.4, 2.5)	18,7	–	(18,7)	
5. Sprachkunde (2.3)	6,0	–	(6,0)	}
6. Überprüfung von Haus-, Übungs- und Klassenarbeiten	15,4	–	(15,4)	
7. Schreiben von Übungs- und Klassenarbeiten	–	13,0	(13,0)	}
Summe			88,1	

*Siehe Fußnote zu Tabelle 166.

den nur zur Hälfte berücksichtigt, da nicht mit Sicherheit angenommen werden konnte, daß Übungen mit oder ohne Text immer getrennt verliefen. Denn nur dann ließen sich volle 16 Minuten auch für die Übungen ohne Text veranschlagen. Somit ergaben sich insgesamt $9 + 2,5$, also 11,5 Prozent der Unterrichtszeit für die Übungen zum Sprachverständnis.

Aus Tabelle 113 geht hervor, daß jeder Lehrer im Durchschnitt 59 Übungen in freiem Sprechen machen ließ. In diesem Zusammenhang ist versäumt worden, die Lehrer nach der Dauer solcher Übungen zu fragen. Es ist unwahrscheinlich, daß Übungen wie freies Erzählen, Nacherzählen, Berichten, Beschreiben oder Schildern weniger Zeit in Anspruch nehmen sollten als Übungen in lautem Lesen oder Übungen zum Sprachverständnis. Nur für die beiden letzten Übungsarten liegen Angaben der Lehrer vor, aus denen sich eine durchschnittliche Dauer von etwa 17 Minuten ergibt. 59 Übungen mit einer Dauer von 17 Minuten entsprechen etwa 15 Prozent der Unterrichtszeit. Dies ergibt eine ziemlich große Diskrepanz zu den Globalschätzungen der Lehrer, die neben den Übungen in freiem Sprechen auch noch die Unterrichtsgespräche mit einschließen. Letztere könnte man nach sehr vorsichtiger Schätzung mit 1 Prozent der Unterrichtszeit veranschlagen. Entweder wurde hier die durchschnittliche Dauer einer Übung in freiem Sprechen sehr überschätzt, oder die Lehrer haben den Anteil der Übungen in freiem Sprechen für Gespräche sehr unterschätzt, nämlich um 6 bis 7 Prozent, wenn man unter Berücksichtigung der Gespräche 16 und nicht 15 Prozent annimmt.

Der letzte Bereich, für den konkurrierende Schätzungen vorliegen, sind die Übungen im Sprechen, Lesen und Vortragen. Aus den Einzelangaben der Lehrer nur für lautes Lesen (siehe 2.11.3) läßt sich ein Zeitanteil von etwa 14 Prozent errechnen, wenn keine Ganzschrift behandelt wurde und ein Zeitanteil von etwa 20 Prozent, wenn an einer Ganzschrift gearbeitet wurde. Diese Zeitanteile bezogen sich aber nicht auf alle Lehrer, sondern nur auf die Lehrer, die lautes Lesen tatsächlich geübt haben. Wenn man die Angaben auf alle Lehrer umrechnet – so wie es auch bei den Übungen zum Sprachverständnis getan wurde –, dann erhält man

einen durchschnittlichen Anteil von etwa 12 Prozent, sowohl für die Zeiten ohne als auch für die mit einer Ganzschrift.

Bei der Globalschätzung der Lehrer sollte über das laute Lesen hinaus auch der Zeitaufwand für Sprechtechnik, für sinngemäßes Lesen, für Chorsprechen, für Auswendiglernen, für Vortrag von Gedichten und Prosa und für darstellendes Spiel berücksichtigt werden. Diese Globalschätzungen betragen im Durchschnitt nur 10,4 Prozent. Da die errechneten Zeitanteile – die wegen der Art ihrer Berechnung vermutlich genauer sind – nur für lautes Lesen schon höher waren, ist es wahrscheinlich, daß die Lehrer auch diesen Unterrichtsbereich in ihren Globalangaben unterschätzt haben.

Für die Sprachlehre liegen nur die Globalschätzungen vor. Hier ist erstaunlich, daß die Schätzungen für den Zeitaufwand der Sprachlehre zwischen den Ländern keine Unterschiede zeigen, obwohl bei den Angaben über die Behandlung der Sprachlehre (vgl. Abschnitt 2.6.1.2) massive Unterschiede in bezug auf die Menge des behandelten Stoffes zwischen den Ländern vorliegen. Am deutlichsten wird dies in Berlin. Wenn man die im Bundesdurchschnitt behandelte und die eingehend behandelte Stoffmenge jeweils mit 100 gleichsetzt, dann wird nach den Angaben der Berliner Lehrer in diesem Schuljahr in Berlin eine Menge von 134 behandelt und von 143 eingehend behandelt. Die Schätzung für den Zeitaufwand war für die Bundesrepublik 18,7 Prozent, für Berlin 19,8 Prozent; das entspricht einem Verhältnis von 100 zu 106. Es ist kaum anzunehmen, daß die Berliner Klassen in fast der gleichen Zeit 40 Prozent mehr an Stoff bewältigt haben. Daß der Unterschied zwischen Berlin und den übrigen Ländern bei der eingehenden Behandlung größer war als bei der Antwortkategorie „behandelt“, spricht gegen die Vermutung, daß die Berliner Lehrer zwar mehr Stoff behandelt, dies aber dafür um so flüchtiger getan haben.

In jeder Klasse wurden durchschnittlich insgesamt 38 Hausarbeiten, 12 Übungsarbeiten und 11 Klassenarbeiten geschrieben, also zusammen 61 Arbeiten im ganzen Schuljahr. Für das Schreiben dieser Arbeiten wurde ein Aufwand von 13 Prozent der Unterrichtszeit errechnet. Für die Überprüfung und Besprechung von Haus-, Übungs- und Klassenarbeiten haben die Lehrer durchschnittlich 15,4 Prozent der Unterrichtszeit veranschlagt. Daraus läßt sich eine durchschnittliche Zeit für die Überprüfung und Besprechung einer Arbeit von 16,5 Minuten errechnen. Daß die Zeit für das Besprechen der Arbeiten die Zeit für das Schreiben von Arbeiten übersteigt, ist sehr plausibel, wenn man in Betracht zieht, daß von den 61 Arbeiten, die im Schuljahr pro Klasse geschrieben wurden, nur 22 während der Unterrichtszeit, die übrigen aber zu Hause geschrieben wurden.

Die Summe aller Schätzungen beträgt 88 Prozent. Die sieben bei der Schätzung berücksichtigten Unterrichtsbereiche decken sicher nicht den gesamten Deutschunterricht ab. Eine Gesamtschätzung, die 100 Prozent erreicht hätte, hätte eigentlich nur bei einer Überschätzung der einzelnen Bereiche zustande kommen können. Daß sich aber nur 88 Prozent ergaben, könnte dafür sprechen, daß die Lehrer, wie weiter oben schon angedeutet war, den Aufwand für einige Bereiche etwas unterschätzt haben.

2.15 Unterschiede in der Behandlung der Unterrichtsstoffe

Die einzelnen Unterrichtsstoffe standen im Vordergrund des zweiten Teils der Arbeit. In diesem Abschnitt werden die Gruppierungen der befragten Lehrer nach dem Bundesland, dem Geschlecht, dem Dienstalter und der Größe des Schulorts untersucht. In groben Zügen soll gezeigt werden, durch welche Besonderheiten der Stoffdisposition sich die Lehrer in einem Bundesland oder in einer Altersgruppe von den Lehrern in den anderen Ländern oder in anderen Altersgruppen unterscheiden.

2.15.1 Unterschiede zwischen den Bundesländern

Da jedes Bundesland eigene Lehrpläne und eine eigene Auswahl von zugelassenen Lehrbüchern hat und außerdem in der Lehrerbildung nicht überall dieselben methodischen und didaktischen Konzeptionen vorherrschend sind, muß man annehmen, daß sich auch die Lehrer in verschiedenen Bundesländern in der Disposition ihres Unterrichts unterscheiden.

Wenn man die Wort- und Satzlehre nicht berücksichtigt, ist für etwa fünfzig Unterrichtskomponenten geprüft worden, ob statistisch gesicherte Unterschiede zwischen den Ländern bestehen. In 23 Fällen konnten solche Unterschiede konstatiert werden, so daß etwa für jede zweite Unterrichtskomponente Länderunterschiede bestehen. Für den Ländervergleich soll nicht noch einmal auf alle diese Ergebnisse im einzelnen eingegangen werden. Vielmehr soll nur berücksichtigt werden, ob ein Land – in den 23 Fällen, in denen sich signifikante Länderunterschiede gezeigt haben – die eine von zwei extremen Positionen, nämlich die größte Abweichung vom Bundesdurchschnitt nach oben oder nach unten, aufwies. Gemessen an der Häufigkeit solcher extremer Abweichungen kann man die Länder in drei Gruppen einteilen:

- Baden-Württemberg, Saarland, Bayern und Hamburg mit acht oder neun Abweichungen,
- Bremen, Schleswig-Holstein und Nordrhein mit fünf oder sechs Abweichungen,
- Berlin, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Westfalen mit einer bis drei Abweichung(en).

Weniger Lehrer als in anderen Ländern haben in Baden-Württemberg ihren Schülern bestätigen können, in der Zeichensetzung sicher zu sein. Skizzen und grafische Darstellungen wurden im Sprachlehreunterricht in Baden-Württemberg weniger als in allen anderen Ländern benutzt. Auch Übungen zum Sprachverständnis, zum sinngemäßen Sprechen und Stilübungen kamen dort seltener vor als in den anderen Ländern. Weniger Lehrer als sonst ließen in Baden-Württemberg das freie Sprechen üben. Bei den Lehrern, die es taten, war die Zahl solcher Übungen geringer als in den übrigen Ländern. Auch die Häufigkeit von schriftlichen Hausarbeiten (Aufsätzen) und dem Auswendiglernen von Prosa war in Baden-Württemberg geringer als anderswo. Am Ende des Schuljahres war dort weniger Grammatikstoff abgehandelt als in den anderen Ländern, wobei die Differenz zum Bundesdurchschnitt etwa dem Stoff für zwei Unterrichtswochen entsprach. Schlüsse auf Ursachen solcher Abweichungen sind aus den vorliegenden Unterlagen kaum möglich. Im Falle Baden-Württembergs kann auf die Tabelle 150 verwiesen werden, aus der hervorgeht, daß dort mit einer Ausnahme in allen Klassen ein im Lande produziertes Sprachbuch verwendet wurde. Das gleiche Buch war im Saarland in 90 Prozent aller Klassen vorhanden.

Im Saarland wurden von mehr Lehrern als anderswo Probleme der Sprachkunde zusammenhängend in einem geschlossenen Zeitraum behandelt (Gegensatz: Hinweise und Betrachtungen bei gegebenem Anlaß), von mehr Lehrern wurde lautes Lesen geübt, öfter mehr als die Hälfte aller Lesebuchstücke gelesen und behandelt und öfter das Sprachbuch vollständig behandelt als in allen anderen Ländern. Seltener dagegen als sonst in der Bundesrepublik kamen dort Übungen zum Sprachverständnis (ebenso wie in Baden-Württemberg), freies Unterrichtsgespräch, Pantomime und Übungsarbeiten – sowohl nach der Anzahl der Aufsatzübungen als auch nach der Zahl der Klassen, in denen überhaupt Übungsarbeiten geschrieben

wurden – vor. Zu Beginn des Schuljahrs sind im Saarland mehr Kenntnisse in der Sprachlehre vorausgesetzt worden als in jedem anderen Land. Auch am Ende des Schuljahres sind im Saarland mehr Stoffe aus dem Sprachlehrebereich abgehandelt worden, konnten also mehr Kenntnisse für das 8. Schuljahr vorausgesetzt werden. Doch hat sich der Abstand zu den übrigen Ländern während des Schuljahres bedeutend verringert, obwohl im Saarland – zumindest in 75 Prozent der untersuchten Klassen – eine Deutschstunde mehr in der Woche zur Verfügung stand.

In Bayern (und in Bremen) gaben weniger Lehrer als in anderen Ländern das Urteil ab, ihre Schüler seien bei der Rechtschreibung noch unsicher. Mehr als in anderen Ländern haben die Lehrer in Bayern die Sprachlehre gleichmäßig über das ganze Schuljahr verteilt behandelt (im Gegensatz zu einer periodisch konzentrierten Behandlung). In Bayern kam auch eine größere Anzahl von Übungen im freien Sprechen vor, wurde häufiger sinngemäßes Sprechen geübt und das Lesebuch regelmäßiger benutzt als anderswo. Die bayerischen Lehrer haben (wie auch die Lehrer in Nordrhein) häufiger Übungen zum Sprachverständnis machen lassen, öfter Pantomime im Unterricht geübt als ihre Kollegen in den anderen Ländern. In Bayern (und in Schleswig-Holstein) wurden Übungsarbeiten in mehr Klassen geschrieben als sonst in der Bundesrepublik.

In Hamburg bestätigten mehr Lehrer als anderswo ihren Schülern, in der Zeichensetzung sicher zu sein. Die Sprachlehre wird in Hamburg (und Westfalen) öfter periodisch konzentriert behandelt, das Sprachbuch wird weniger oft vollständig behandelt als in der übrigen Bundesrepublik. Die Zahl der schriftlichen Hausarbeiten ist in Hamburg (und Bremen) geringer als sonst üblich. Das freie Unterrichtsgespräch wurde in Hamburg öfter gepflegt, Ganzschriften wurden häufiger gelesen, dagegen kam regelmäßige Lesebuchbenutzung und lautes Lesen weniger oft vor als in allen anderen Ländern.

Die Lektüre von Ganzschriften und Übungen im freien Sprechen (letzteres ebenso wie in Baden-Württemberg) kam in Schleswig-Holstein seltener vor als in anderen Ländern. Dagegen kamen schriftliche Übungsarbeiten generell (ebenso wie in Bayern) sowie Haus- und Übungsarbeiten mit Aufsatzthematik und auch Stilübungen in Schleswig-Holstein häufiger vor als anderswo.

Bremen zeichnet sich dadurch aus, daß dort (wie in Bayern) die Unsicherheit bei der Rechtschreibung am geringsten ist, die Sprachkunde seltener als anderswo zusammenhängend in einem geschlossenen Zeitraum behandelt wird, die Zahl der Übungen im freien Sprechen (wie auch in Baden-Württemberg) geringer ist, lautes Lesen (wie in Hamburg) selten vorkommt, die Anzahl auswendig gelernter Gedichte (wie auch in Berlin) und auch die Zahl der schriftlichen Hausaufgaben (wie in Hamburg) geringer ist als in allen übrigen Ländern.

Die Besonderheiten Nordrheins liegen darin, daß dort Benutzung von Skizzen und grafischen Darstellungen im Zusammenhang mit der Sprachlehre, Übungen zum Sprachverständnis und Übung von Pantomime (beides ebenso wie in Bayern) sowie Auswendiglernen von Prosa häufiger vorkommen und auch die Anzahl schriftlicher Hausarbeiten größer ist als in den anderen Ländern.

In Berlin gaben weniger Lehrer als anderswo an, mehr als 50 Prozent der im Lesebuch vorhandenen Stücke mit der Klasse gelesen oder behandelt zu haben. Die Berliner Lehrer hatten mit den Bremer Lehrern gemein, weniger Gedichte als sonst üblich auswendig lernen zu lassen. Mit den Lehrern von Rheinland-Pfalz teilten sie das pessimistischste (im Vergleich zu den anderen Ländern) Urteil über die Rechtschreibsicherheit ihrer Schüler. Die allerstärkste Abweichung eines Landes von den anderen Ländern zeigte Berlin in bezug auf die zu Beginn des Schuljahres vorausgesetzten Kenntnisse zur Sprachlehre. Wenn man von der Menge an Grammatikstoff ausgeht, die durchschnittlich in der Bundesrepublik in diesem Schuljahr behandelt wurde, so entspricht das Defizit an Grammatikkenntnissen, mit dem in Berlin das 7. Schuljahr begonnen wurde, einer Stoffmenge, deren Behandlung – nach dem angelegten Maßstab – 14 normale Schulwochen in Anspruch nehmen müßte. Allein mit der Annahme, daß viele Berliner Lehrer beim Einschätzen der grammatikalischen Voraussetzungen, die ihre Schüler in das 7. Schuljahr mitbringen, vielleicht zu negativ geurteilt haben, um damit ihre Kritik an der

sechsjährigen Berliner Grundschule zum Ausdruck zu bringen, läßt sich dieser große Unterschied zu den übrigen Ländern bei weitem nicht erklären. Selbst wenn man die Differenz auf die Hälfte reduzieren wollte, bliebe ein Defizit, das einem Fünftel der gesamten Unterrichtszeit entspräche. Am Ende des Schuljahres macht die Abweichung Berlins vom Bundesdurchschnitt in bezug auf die Menge der behandelten Sprachlehre nur noch neun Unterrichtsstunden aus.

Niedersachsen wies die höchste Zahl an Übungen im freien Sprechen auf und ebenso wie Schleswig-Holstein die höchste Zahl an schriftlichen Hausaufgaben mit Aufsatzthemen.

In Westfalen wählten die Lehrer (wie auch in Hamburg) öfter die periodisch konzentrierte Behandlung der Sprachlehre als in den übrigen Ländern.

Die Lehrer in Rheinland-Pfalz (und in Berlin) bescheinigten ihren Schülern am Ende des Schuljahres noch einen höheren Grad von Unsicherheit in der Rechtschreibung als ihre Kollegen in den anderen Ländern.

Aus diesem Überblick läßt sich – wie auch aus den Ergebnissen insgesamt – der Schluß ziehen, daß die Stoffauswahl für Deutschunterricht in den elf Ländern keine grundsätzlichen Verschiedenheiten aufweist. Es kam nicht vor, daß wichtige Unterrichtskomponenten – soweit sie im Fragebogen enthalten waren – in einem oder mehreren Ländern überhaupt keine Berücksichtigung gefunden haben. Wohl wurden Akzente verschieden gesetzt, wohl gab es unterschiedliche Schwerpunkte und Nuancen, sie bezogen sich aber weniger auf den behandelten Stoff. Da, wo sich Unterrichtsstoff im Deutschunterricht am ehesten inhaltlich abgrenzen läßt, bei der Grammatik, war sogar eine auffallende Konvergenz über das Schuljahr hin zu verzeichnen: Die zu Beginn des Schuljahres zum Teil noch sehr beträchtlichen Unterschiede (zum Beispiel im Falle Berlins und des Saarlands) haben sich am Ende des Schuljahres bedeutend verringert. Die in dem Überblick referierten Unterschiede weisen eher in die Richtung von verschiedenen Ansätzen methodischer und didaktischer Art als auf grundsätzlich verschiedene Konzeptionen über den zu behandelnden Stoff: Größere oder geringere Anlehnung an die Lehrbücher, größere oder geringere Zahl an Haus- und Übungsarbeiten, an behandelten Lesestücken, Gedichten und Ganzschriften, höhere oder geringere Frequenzen von anderen Übungsformen wie lautes Lesen, freies Gespräch, sinngemäßes Sprechen – alle diese Unterschiede deuten auf unterschiedliche didaktische Ansätze und Zielvorstellungen hin.

2.15.2 Unterschiede zwischen Schulorten

Wenn bei den Ländern etwa jede zweite statistische Prüfung signifikante Unterschiede erbrachte, so ist das entsprechende Verhältnis bei den Ortskategorien bedeutend geringer: Signifikante Unterschiede ergaben sich nur bei etwa jedem zehnten Test. Insgesamt konnten Unterschiede zwischen den vier Ortskategorien nur fünfmal nachgewiesen werden. Die Abweichungen lassen sich dabei allenfalls zweimal als linearer Trend interpretieren, das heißt, daß die Abweichungen also nur zweimal über die vier Kategorien hin mit wachsender Größe der Schulorte ansteigen oder abfallen.

Zwei von den fünf Abweichungen hängen mit der Rechtschreibung zusammen. Bei der ersten wiesen jeweils zwei Ortskategorien paarweise gleiche Werte auf. In Orten mit einem Gymnasium und in Orten mit drei bis sieben Gymnasien gaben jeweils etwa 46 Prozent der Lehrer an, Rechtschreibprobleme nur bei gegebenem Anlaß behandelt zu haben, und etwa 40 Prozent der Lehrer, Rechtschreibprobleme eingehend behandelt und geübt zu haben. Bei Orten mit zwei Gymnasien und Orten mit acht und mehr Gymnasien betrug die entsprechenden Angaben etwa 53 Prozent und 32 Prozent. In den beiden letzten Ortskategorien wurde die Rechtschreibung also häufiger nur bei gegebenem Anlaß und seltener eingehend behandelt. In den Urteilen über die relative Sicherheit ihrer Schüler bei der Rechtschreibung stimmten die Lehrer in den drei ersten Kategorien überein, während die Lehrer an Orten mit acht und mehr Gymnasien den Schülern eine etwas größere Sicherheit bescheinigten. Die Zahl der Übungen im freien Sprechen ist an Orten mit einem Gymnasium am höchsten (69), an

Orten mit zwei Gymnasien auch noch höher (64) als in den beiden verbleibenden Kategorien (je 57). Entgegengesetzt verlaufen die Anteile der Lehrer, die oft Skizzen und grafische Darstellungen beim Grammatikunterricht verwenden (22, 39, 35 und 50 Prozent). Auch das Auswendiglernen von Prosa kommt in Städten mit mehr als acht Gymnasien häufiger vor als an allen anderen Orten. Doch weisen hier nicht die Orte mit einem oder zwei Gymnasien, sondern Orte mit drei bis sieben Gymnasien den niedrigsten Wert auf (25, 28, 17 und 46 Prozent der Lehrer). Die Werte der Orte mit drei bis sieben Gymnasien liegen übrigens bei vier der fünf Vergleiche näher an dem der Orte mit nur einem Gymnasium und kommen nicht – wie man vermuten würde – den Orten mit acht und mehr Gymnasien am nächsten.

Der Gruppierung nach Ortskategorien lag die Annahme zugrunde, daß ein unterrichtsrelevantes Kommunikationsgefälle von größeren Städten zu kleineren Orten besteht. In bezug auf das in dieser Untersuchung abgefragte Unterrichtsangebot wurde diese Annahme nicht bestätigt. Unterschiede zwischen den vier Ortskategorien traten nur in sehr geringer Zahl zutage und an Punkten, denen eher periphere als zentrale Bedeutung zukommt. Darüber hinaus ließen auch die bestätigten Unterschiede keinen klaren, mit der ursprünglichen Annahme verträglichen Trend erkennen. Da diese Untersuchung nicht systematisch darauf angelegt war, Unterschiede zwischen den Ortskategorien nachzuweisen, kann jedoch auch nicht geschlossen werden, daß keine Unterschiede bestehen. Festzuhalten ist, daß die Ergebnisse nicht als Nachweis für das Bestehen solcher Unterschiede interpretiert werden können.

2.15.3 Unterschiede zwischen Lehrern mit verschiedenem Dienstalter

Das Verhältnis der Gesamtzahl der durchgeführten Signifikanztests zu der Zahl derer, die Unterschiede zwischen den Dienstaltersgruppen bestätigen konnten, war etwa 3 : 1, lag also wesentlich höher als bei den Ortskategorien. Die Unterschiede, die zwischen den Dienstaltersgruppen auftraten, lassen sich mit einer Ausnahme zwei Mustern zuordnen.

Die erste Gruppe von Unterschieden zeigt ein mehr oder weniger deutliches Ansteigen oder Abfallen der Stoffdispositionen mit ansteigendem Alter.

Tabelle 168: Trends in den Unterschieden zwischen den Dienstaltersgruppen

	Dienstalter in Jahren			
	0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
Eingehende Behandlung von Rechtschreibproblemen	32	34	38	41
Zeichensetzung:				
Nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher	36	42	43	44
Stets unsicher	39	39	37	32
Dauer der Sprachlehrebehandlung mehr als 30 Minuten	77	62	56	53
Dauer der Übungen zum Sprachverständnis 10 bis 20 Minuten	46	54	55	57
Mehr als 50 Prozent der Gedichte behandelt	17	18	22	32
Weniger als 25 Prozent der Gedichte behandelt	46	39	29	22

Mit ansteigendem Alter gaben die Lehrer öfter an, Rechtschreibprobleme eingehend behandelt zu haben. Bei den Angaben über die Sicherheit bei der Zeichensetzung nahmen die Urteile „stets sicher“ in den beiden ältesten Gruppen ab. Ohne den tatsächlichen Stand der Schüler zu kennen, ist es kaum möglich zu entscheiden, ob die jüngeren Lehrer nur eine andere „Optik“ haben, bei der Zeichensetzung geringere Anforderungen an die Schüler stellen oder ob die von ihnen unterrichteten Klassen tatsächlich sicherer im Gebrauch der Satzzeichen sind. Zwei Unterschiede beziehen sich auf die Dauer von Übungen innerhalb einer Schulstunde. Bei inhaltlich ganz verschiedenen Übungen zeigt sich die gleiche Tendenz: Die älteren Lehrer bevorzugen eher eine kürzere Übungsdauer, die jüngeren Lehrer eher eine längere Dauer. Der letzte Unterschied bezieht sich auf die Zahl der im Schuljahr behandelten Gedichte: Unter den Lehrern, die relativ wenig Gedichte behandeln, sind jüngere Lehrer stärker vertreten als ältere Lehrer und umgekehrt. Es ist denkbar, daß die Behandlung der Rechtschreibung und die Verwendung von Gedichten im Unterricht in der Lehrerausbildung früher, das heißt bis zur Mitte der fünfziger Jahre, stärker betont wurden als in den darauffolgenden Jahren. Der Beginn der Lehrtätigkeit müßte im Normalfall für die älteste Gruppe vor 1944 liegen, für die zweitälteste Gruppe zwischen 1944 und 1954, für die zweitjüngste Gruppe zwischen 1954 und 1959 und für die jüngste Gruppe in den Jahren 1959 bis 1964. Die Unterschiede bei der Übungsdauer sind nicht so leicht auf unterschiedliche Ausbildungsbedingungen zurückzuführen. Die Bewertung der Sicherheit bei der Zeichensetzung dagegen könnte dann ein Ausbildungseffekt sein, wenn in der Zeit seit 1957, dem Jahr, in dem die ältesten Lehrer der jüngsten Lehrergruppe ihr Referendariat begonnen haben, der Zeichensetzung in der Lehrerausbildung ein geringeres Gewicht verliehen wurde als zuvor.

Tabelle 169: Abweichung der dritten Gruppe von Trends in den Unterschieden zwischen den Dienstaltersgruppen

	Dienstalter in Jahren			
	0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
Dauer der Übungen zum Sprachverständnis:				
Bis zu 10 Minuten	13	22	18	31
Mehr als 20 Minuten	41	23	27	11
Anzahl der Übungen im freien Sprechen	60	59	68	54
Freies Unterrichtsgespräch	25	25	31	26
Lehrer verwendet andere Bücher im Unterricht	42	32	33	20
Lehrer benutzt Bücher zur Vorbereitung des Unterrichts	63	50	31	36

Die sechs Zahlenreihen haben miteinander gemein, daß die Werte der ersten, zweiten und vierten Gruppe mit der Annahme eines Alterstrends verträglich sind und daß die Werte für die dritte Altersgruppe davon nach oben oder unten abweichen. Der Beginn der Lehrtätigkeit der dritten Gruppe würde in die Jahre 1944 bis 1954 fallen, wenn nicht persönliche Besonderheiten (Berufswechsel, Unterbewertung) vorliegen. Ein Teil dieser Lehrer hat seine Ausbildung

noch in der Zeit vor 1945 erhalten, ein anderer Teil danach. Es dürfte sich hier um die Jahrgänge handeln, die durch den Krieg besonders hart getroffen wurden, auch durch verzögerte Ausbildung. Alle dürften auch in irgendeiner Form noch der NS-Erziehung ausgesetzt gewesen sein. Darüber hinaus ist anzunehmen, daß die Variation des Lebensalters in dieser Gruppe erheblich größer ist als in den drei übrigen Gruppen. Es gibt also eine ganze Anzahl von Gründen, die es plausibel erscheinen lassen, daß gerade diese Gruppe vom Alterstrend abweicht. Dieses Abweichen ist ein Anzeichen dafür, daß Altersunterschiede hier nicht als Funktion des physiologischen Alters gesehen werden sollten, sondern eher als eine Funktion der Ausbildungsbedingungen und anderer für die Sozialisation relevanter Bedingungen.

Tabelle 170: Unterschiede zwischen den Dienstaltersgruppen ohne erkennbaren Trend

	Dienstalter in Jahren			
	0 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
Behandlung der Sprachlehre:				
Gleichmäßig auf das Jahr verteilt	37	61	57	58
Periodisch konzentriert	63	39	43	42
Aufsatzformen:				
Nur flüchtig und selten geübt	17	11	18	14
Geübt	25	36	28	36
Sehr eingehend und oft geübt	32	28	31	26
Aufsätze als Übungsarbeiten	48	44	52	48
Pantomime geübt	42	48	26	22

Bei der zeitlichen Disposition der Sprachlehre weicht im wesentlichen nur die jüngste Gruppe von den anderen Gruppen durch eine stärkere Bevorzugung der periodisch konzentrierten Behandlung ab. Bei den Übungen der verschiedenen Aufsatzformen wiesen jeweils die erste und dritte Gruppe sowie die zweite und vierte Gruppe sehr ähnliche Antwortmuster auf. Bei Übungsarbeiten in Aufsatzform lag die zweite Gruppe unter, die dritte Gruppe über dem Durchschnitt. Die Zahlenreihe zum Üben der Pantomime kann noch am ehesten als Trend verstanden werden, mit einer Abweichung von diesem Trend bei der zweiten Gruppe.

2.15.4 Unterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen

Etwa bei jedem fünften Vergleich erwiesen sich die Unterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen als signifikant. Geschlechtsunterschiede sind also seltener als Unterschiede zwischen Ländern (1 : 2) und zwischen Dienstaltersgruppen (1 : 3), aber häufiger als Unterschiede zwischen den Ortskategorien (1 : 10). In der Einleitung ist schon erwähnt worden, daß Unterschiede, die zwischen Lehrern und Lehrerinnen auftreten, nicht auf schulorganisatorische, regionale oder ausbildungsbedingte Einflüsse zurückgeführt werden können. Die Ursachen solcher Unterschiede sind eher auf der Ebene persönlicher Präferenzen zu suchen, die durch geschlechtsspezifische Sozialisation verschieden ausgeprägt sind.

Tabelle 171: Unterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen

	Lehrer	Lehrerinnen
Rechtschreibung:		
Bei gegebenem Anlaß geübt	47	53
Eingehend behandelt und geübt	42	30
Behandlung der Sprachlehre:		
Gleichmäßig auf das Jahr verteilt	59	47
Periodisch konzentriert	41	52
Freies Unterrichtsgespräch:		
Von Fragen der Schüler ausgehend	27	30
Fragen an die Schüler herantragend	27	24
Sinngemäßes Sprechen geübt	36	24
Behandlung von Gedichten verschiedener Autoren:		
Goethe	51	39
Schiller	54	66
Fontane	40	58
Weinheber	5	13
Mehr als 50 Prozent der Gedichte behandelt	27	17
Benutzung von Nachschlagewerken geübt	44	30
Bibliotheksbenutzung geübt	19	11

Es zeigen sich nur wenige und keineswegs starke Unterschiede zwischen den Stoffdispositionen von Lehrern und Lehrerinnen. Sie beziehen sich auf eine unterschiedliche Disposition in der Behandlung der Rechtschreibung (Intensität) und der Sprachlehre (zeitliche Verteilung). In Unterrichtsgesprächen gehen Lehrerinnen etwas häufiger von Fragen der Schüler aus, als daß sie Fragen an die Schüler herantragen. Sinngemäßes Sprechen wird von Lehrern häufiger geübt als von Lehrerinnen. Bei der Behandlung von Gedichten zeigen sich unterschiedliche Präferenzen für bestimmte Autoren. In der Gruppe von Lehrern, die relativ viele Gedichte behandeln, sind die männlichen Lehrer stärker vertreten als ihre Kolleginnen. Die Lehrer zeigen auch mehr Initiative, ihre Schüler zu praktischem Gebrauch von Nachschlagewerken und Bibliotheken anzuleiten.

**3.
Über Zusammenhänge
in der Verwendung
von Unterrichtsstoffen
oder Übungsformen**

3.1 Einleitung

Aus dem bisherigen Bericht geht hervor, daß im untersuchten Zeitraum nur sehr wenige der hier besprochenen Unterrichtsstoffe und Übungsformen in nahezu allen Klassen verwendet wurden. In jeder Klasse muß daher eine bestimmte Auswahl aus der Gesamtmenge der möglichen oder relevanten Stoffe oder Übungsformen stattgefunden haben. Weiter unten wird noch näher geklärt werden müssen, was unter Auswahl in diesem Kontext zu verstehen ist.

Es gibt unter den Ergebnissen viele Beispiele dafür, daß die Auswahl von einzelnen Unterrichtsstoffen oder Übungsformen einen die einzelne Klasse übergreifenden Charakter haben und länderspezifische, geschlechtsspezifische und alters-(ausbildungs-)spezifische Züge tragen kann und daß sie in manchen Fällen auch nicht unabhängig davon ist, ob die Schule etwa in einem kleineren Ort mit nur einem Gymnasium oder in einer größeren Stadt mit vielen Gymnasien gelegen ist.

Es gibt aber auch Beispiele dafür, daß zwar keine übergreifenden Unterschiede, etwa zwischen Ländern, wohl aber sehr starke Unterschiede zwischen einzelnen Klassen oder einzelnen Lehrern vorhanden sind. In diesem Zusammenhang kann an die Wortfeldübungen erinnert werden, die in einem Teil der Klassen überhaupt nicht, in anderen Klassen dagegen bis zu fünfzigmal gemacht werden.

Es reicht nicht, wenn man bei der bloßen Konstatierung von isolierten Tatbeständen stehen bleibt, denn man darf sicher hoffen, daß der Unterricht nicht aus einer inkohärenten Aneinanderreihung von verschiedenen Unterrichtsaktivitäten, sondern aus sinnvoll aufeinander bezogenen Schritten besteht. Wird im Unterricht ein bestimmtes Ziel verfolgt, so muß dies Konsequenzen nicht nur für die Behandlung eines einzelnen Unterrichtsstoffes, sondern für die Behandlung mehrerer Stoffe zugleich haben. Wird ein bestimmter Unterrichtsbereich sehr intensiv und ausführlich gepflegt, so verringert dies die Zeit, die für die Behandlung von anderen Bereichen zur Verfügung steht. Es sind also Zusammenhänge zwischen den bislang isoliert dargestellten Unterrichtsstoffen anzunehmen.

Man könnte nun Zusammenhänge zwischen jeweils zwei Unterrichtsstoffen untersuchen und prüfen, ob sich Beziehungen in ihrer Verwendung im Unterricht ergeben.

Zusammenhänge zwischen zwei Variablen werden durch den Korrelationskoeffizienten „ r “ dargestellt, der Werte zwischen $+1,0$ und $-1,0$ annehmen kann. Ein Wert von $1,0$ wird erreicht, wenn ein perfekter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen besteht. Das Vorzeichen ist positiv, wenn einem hohen Wert der einen Variable ein hoher Wert der zweiten entspricht. Es ist negativ, wenn einem hohen Wert der einen ein niedriger Wert der zweiten Variable entspricht. Die Abwesenheit eines Zusammenhangs drückt sich in einem Wert von 0 aus.

Wenn die Korrelation aus den Daten einer Stichprobe geschätzt wird, so muß, wie bei allen statistischen Maßzahlen, der Stichprobenfehler berücksichtigt werden. Bei einer Stichprobengröße, wie sie hier vorliegt, muß r dem Betrage nach größer sein als $0,115$, wenn r sich gesichert (bei einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent, daß der Schluß richtig ist) von 0 unterscheiden soll.

Das Quadrat von r gibt – wenn mit 100 multipliziert – an, welchen Prozentanteil ihrer Varianz die beiden Variablen miteinander gemeinsam haben.

Zwischen der oben erwähnten Variablen „Anzahl Wortfeldübungen“ und der Variablen „Anzahl Übungen in freiem Sprechen: Schilderung“ besteht eine Korrelation von $0,33$. Dieser Wert ist größer als $0,115$. Es besteht also ein gesicherter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen. Lehrer, die viele Wortfeldübungen machen ließen, übten auch die mündliche Schilderung häufiger als Lehrer, die nur wenige Wortfeldübungen machen ließen. Der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen ist nicht sehr groß, denn sie haben nur etwa 11 Prozent ($100 \times 0,33^2$) ihrer Varianz gemeinsam.

Zwischen der Beurteilung der Funktion des Lesebuchs „Materialsammlung zum Üben von Lesen, Vortragen und darstellendem Spiel“ und den Wortfeldübungen bestand eine Korrela-

tion von $-0,20$. Dies bedeutet, daß Lehrer, die viele Wortfeldübungen machen ließen, weniger geneigt waren, das Lesebuch als eine Materialsammlung für das Üben von Lesen und Vortragen zu verwenden, als Lehrer, die nur wenige Wortfeldübungen machen ließen. Die Interpretation läßt sich auch umkehren: Je eher Lehrer das Lesebuch als Materialsammlung zum Üben von Lesen und Vortragen verwendeten, desto wahrscheinlicher ist, daß sie nur wenige Wortfeldübungen machen ließen. Dieser Zusammenhang ist zwar gesichert, aber relativ schwach, da die beiden Variablen nur 4 Prozent ihrer Varianz gemein haben.

Die Höhe der berechneten Korrelation hängt nicht nur von der Stärke der „wahren Korrelation“, sondern auch von der Meßoperation ab, die der Berechnung zugrunde liegt. Den „wahren Wert“ kann die Schätzung nur dann erreichen, wenn die Zuverlässigkeit des Maßes perfekt ist, das heißt, wenn fehlerfrei gemessen werden kann und wenn außerdem beide Variablen kontinuierlich sind. Die Variablen dieser Befragung sind nur selten kontinuierlich, dagegen sehr oft dichotom. Sie können dann nur zwei Werte annehmen (wie zum Beispiel: Stilübungen gemacht oder nicht gemacht). Selbst wenn solche Variablen zuverlässig gemessen werden können, kann auch bei perfekter Korrelation der Wert von 1,0 nur dann erreicht werden, wenn sich die Antworten bei beiden Variablen im Verhältnis 50 : 50 auf die beiden Antwortkategorien verteilen. Je stärker die Abweichung von diesem Verhältnis ist, desto tiefer unter 1,0 liegt der maximal erreichbare Wert. Für die Mehrzahl der aus den Befragungsergebnissen errechneten Korrelationen gilt also, daß sie niedriger sein müssen, als sie bei Anwendung eines differenzierteren Meßverfahrens ausgefallen wären. Die Höhe der Korrelation wurde also in vielen Fällen unterschätzt.

Die isolierte Betrachtung von paarweisen Beziehungen zwischen den Variablen kann auch nur eine unbefriedigende Zwischenlösung darstellen, da die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Unterrichtsstoffen, Ordnung oder Struktur der Beziehungen erst dann erfaßt werden können, wenn alle Korrelationen gleichzeitig berücksichtigt werden. Das ist selbst bei einer geringen Variablenzahl kaum möglich. Die Zahl der Variablen, die sich bei dieser Untersuchung ergab, beträgt 239, die Zahl der paarweisen Korrelationen zwischen diesen Variablen 28.441. Einen direkten Überblick über die Vielfalt der Beziehungen zu erlangen, dürfte nicht nur schwierig, sondern unmöglich sein. Diese Schwierigkeit kann indes durch Anwendung der sogenannten Faktorenanalyse behoben werden.

Die Faktorenanalyse ist ein statistisches Verfahren, das zum Ziel hat, die Zusammenhänge zwischen einer gegebenen Anzahl von beobachteten (direkt gemessenen) Variablen durch Auffinden einer kleineren Anzahl von hypothetischen Variablen zu beschreiben. Diese hypothetischen Variablen werden Faktoren genannt. Die inhaltliche Identifizierung der Faktoren geschieht über die Varianzanteile, welche die beobachteten Variablen, die zusammen einen Faktor konstituieren, mit dem entsprechenden Faktor gemeinsam haben. Bei der Darstellung eines Faktors werden für die ihn konstituierenden Variablen doch nicht die Varianzanteile selbst, sondern deren Quadratwurzeln, die somit Korrelationen der Variablen mit dem Faktor entsprechen, wiedergegeben. Diese Korrelationen – einer beobachteten mit einer hypothetischen Variablen – werden gewöhnlich „Faktorenladungen“ oder auch kurz „Ladungen“ genannt.

Das skizzierte Verfahren wurde zur Analyse der Beziehungen und Zusammenhänge in der Verwendung von Unterrichtsstoffen und Übungsformen herangezogen. Bevor jedoch die Ergebnisse dieser Analyse, das heißt die gefundenen Faktoren, dargestellt und diskutiert werden, sollen einige Überlegungen darüber angestellt werden, welche generelle Bedeutung Faktoren in dem speziellen inhaltlichen Kontext dieser Arbeit zukommen kann. Ferner soll ebenfalls noch vor dem Ergebnisbericht über einige technisch-methodische Probleme und Schwierigkeiten, die hier bei der Faktorenanalyse auftraten, berichtet werden.

3.2 Die spezifische Bedeutung von Faktoren in dieser Arbeit

In Abhängigkeit vom jeweiligen Stand der Forschung kann die Faktorenanalyse auf verschiedenen Stufen des Forschungsprozesses mit jeweils unterschiedlichem Akzent verwendet werden. Im Kontext dieser Arbeit kommt ihr ein explorativer Charakter zu. Wenn schon über die Häufigkeit der Verwendung einzelner Unterrichtsstoffe so gut wie keine sicheren Angaben vorliegen, so lassen sich über Zusammenhänge, über charakteristische Konfigurationen in der Verwendung von Unterrichtsstoffen, allenfalls vage Vermutungen und Spekulationen anstellen. Lehrer verfügen über eine sehr lebensnahe Erfahrung des eigenen Unterrichts. Es ist aber für den einzelnen Lehrer ganz unmöglich zu beurteilen, inwieweit sein eigenes Verhalten, sein Unterricht typisch für viele Lehrer sind oder ob es überhaupt typische Unterrichtsmuster in der Praxis gibt und wie diese beschaffen sind. Daß viele konkrete Erfahrungen über den Unterricht vorliegen, steht also keineswegs in Widerspruch zu der Behauptung, daß gesicherte Kenntnisse über Zusammenhänge in der Unterrichtsgestaltung gänzlich fehlen.

Die Exploration geht in zwei Richtungen. Zum einen geht es darum, Ansatzpunkte zu schaffen, von denen eine Theorie der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts ausgehen kann. Dazu gehören Beiträge zur Klassifizierung und Ordnung der Unterrichtsinhalte, zur Isolierung und Identifizierung von relevanten Grundvariablen, die zur Beschreibung des Unterrichts geeignet sind. Zum anderen geht es darum, Erfahrungen zu gewinnen, die für die Meßbarmachung der isolierten Variablen von Nutzen sind, so daß spätere Untersuchungen nicht nur theoretisch, sondern auch untersuchungstechnisch auf einem präziseren Niveau ansetzen können.

Durch den explorativen Charakter dieses Teils der Untersuchung ergeben sich Vorbehalte in bezug auf die Interpretation der Befunde. Konfirmatorische Schlüsse sind nicht angebracht, da die Untersuchung in ihrer ganzen Anlage nicht auf solche Schlüsse, sondern auf die Bildung von präziseren Hypothesen hin orientiert ist.

Es ist für das Verständnis der Faktoren nicht unwesentlich, daß man genauere Vorstellungen über ihr Zustandekommen sowohl aus den Untersuchungsdaten als aus den Unterrichtsbedingungen, die diesen Daten zugrunde liegen, hat. Ein Faktor kommt dann zustande, wenn es eine Gruppe von Ereignissen gibt, die eher zusammen als unabhängig voneinander auftreten. Ereignisse sind hier bestimmte Antworten im Fragebogen. Formal sind diese Antworten – mit ganz wenigen Ausnahmen – von dreierlei Art. Einmal gibt es Ja-nein-Antworten, wenn es darum ging, ob ein Unterrichtsstoff behandelt oder nicht behandelt, eine Übungsform verwendet oder nicht verwendet wurde. Diese Antworten wurden jeweils für die Berechnungen durch „0“ oder „1“ repräsentiert.

Eine zweite Gruppe von Antworten enthält zwischen drei und sechs Gradierungen nach Häufigkeit, Dauer oder Intensität. Beispiele: nie behandelt „0“, selten behandelt „1“, oft behandelt „2“; Dauer bis 10 Minuten „1“, 11 bis 20 Minuten „2“, 21 bis 30 Minuten „3“, mehr als 30 Minuten „4“; nicht behandelt „0“, behandelt „1“, eingehend behandelt „2“.

Auf die dritte Art von Fragen wurde mit einer Zahl geantwortet, die dann für die Berechnungen direkt verwendet wurde. Meistens gibt diese Zahl an, wie oft im Schuljahr eine bestimmte Übung gemacht wurde, in einigen Fällen auch die Dauer einer Arbeit oder Übung in Minuten.

Gemeinsames Auftreten von Ereignissen würde in diesem Kontext – in extremer Form – bedeuten, daß bei einer Gruppe von Fragen ein Teil der Lehrer zu jeder Frage die Antwort „1“, alle übrigen Lehrer zu jeder Frage die Antwort „0“ gegeben haben. Inhaltlich entspräche dem die folgende Relation: Wer A macht, macht auch B und C und D; wer A nicht macht, macht auch nicht B, nicht C und nicht D. Bei einem solchen Antwortmuster hätten alle Korrelationen zwischen diesen Fragen den Wert + 1,0. Um einen Faktor zu konstituieren, sind auch niedrigere Korrelationen ausreichend, sofern nur die Korrelationen zwischen den zur Gruppe gehörenden Variablen höher sind als die Korrelationen mit den nicht zur Gruppe gehörenden Variablen.

Die Antwortmuster repräsentieren die Stoffdispositionen der Lehrer in ihrem Unterricht. Es ist offensichtlich, daß die ganze Variationsbreite der Unterrichtsdispositionen infolge der

Beschränkung der Antwortmöglichkeiten auf wenige, oftmals auf nur zwei, Kategorien in den Daten nur in stark reduzierter Form repräsentiert ist. Weiter oben ist schon erwähnt worden, daß dadurch die Höhe der Korrelationen in vielen Fällen unterschätzt wird. Die Zusammenhänge und Beziehungen in der Stoffdisposition der Lehrer dürften daher mit einiger Wahrscheinlichkeit in der Realität stärker und ausgeprägter sein, als aus der späteren Beschreibung hervorgeht.

Welche Bedeutung kann man typischen Mustern der Stoffdisposition zuschreiben? Die Antwort auf diese Frage hängt davon ab, wie man das Phänomen „Stoffauswahl durch die Lehrer“ deuten will oder deuten kann. Ein Moment, mit dem der Lehrer bei der Stoffauswahl rechnen muß, ist der Stand der Klasse zu Beginn des 7. Schuljahres. Dieser Stand kann sich zwanghaft auf die Stoffauswahl auswirken, wenn er nicht ein Produkt des eigenen Unterrichts ist. Die besondere Situation Berlins zum Beispiel (Übergang zum Gymnasium erst mit Beginn des 7. Schuljahres) schlug sich in einer im Vergleich zu den übrigen Ländern umfangreicheren Grammatikbehandlung nieder. Hat der Lehrer die Klasse jedoch seit der Sexta ununterbrochen unterrichtet, dann läßt sich der Stand der Klasse nicht mehr als ein von außen induzierter, sondern höchstens als ein durch die eigenen Optionen auferlegter Zwang verstehen.

Ein vorhandenes Buch kann Einfluß auf die Stoffauswahl haben, aber auch erst dann, wenn der Lehrer aus dem einen oder anderen Grunde für gut befunden hat, sich nach dem Buch zu richten. Daß sich bei weitem nicht alle Lehrer an das Sprachbuch halten, ist in dem entsprechenden Abschnitt deutlich geworden. Daß das Sprachbuch auch Einfluß auf die Stoffauswahl hat, geht aus den weiter unten berichteten Ergebnissen hervor.

In einzelnen Unterrichtsbereichen gibt es zwischen verschiedenen Stoffeinheiten starke sachliche Beziehungen, so daß, wer sich für das Ganze entscheidet, auch alle Teile behandeln muß. Daher ist es kaum möglich, von den Satzergänzungen nur Genitiv- und Dativobjekt zu behandeln und das Akkusativobjekt auszulassen. Eine sichere Rechtschreibung umfaßt nicht nur Beherrschung von Dehnung und Kürzung der Vokale, sondern die Beherrschung aller Rechtschreibschwierigkeiten. Es besteht zwar für das Ganze die Option, irgendwo zwischen sehr flüchtiger und sehr intensiver Behandlung eine Position zu beziehen, aber sie gilt, wenn einmal gewählt, für alle Teile des Ganzen zugleich.

Bislang wurden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige Momente aufgezählt, die die Wahl des Lehrers einschränken. Die Beweggründe dieser Wahl selbst sind vielfältig, wobei die Bezeichnung vielfältig nicht nur auf Unterschiede zwischen Personen hindeutet, sondern auch auf ein Nebeneinander von Beweggründen in einer Person. Zu solchen Beweggründen für die Wahl von Unterrichtsstoffen muß man Gewohnheit und Tradition rechnen. Persönliche Neigungen, Präferenzen, in dem Sinne, daß verschiedenen Lehrern bestimmte Unterrichtsaktivitäten mehr liegen und mehr Spaß machen können als andere, sind ebenfalls nicht auszuschließen. Darüber hinaus muß man ein breites Spektrum der verschiedensten methodisch-didaktischen Vorstellungen und Teilkonzepte annehmen. Schließlich ist auch eine unter Kenntnis ihrer Wirkung geplante Koordinierung aller Einzelmaßnahmen zur effektiven und optimalen Verwirklichung eines Gesamtkonzepts denkbar.

Alle diese Beweggründe können, neben den weiter oben angedeuteten Grenzbedingungen für die Wahl, zu typischen Auswahlmustern für Unterrichtsstoffe führen. Der Terminus Unterrichtsstrategie sollte – zur Vermeidung von Mißverständnissen und Unterstellungen – nur für die planmäßige Verwirklichung eines Gesamtkonzepts verwendet werden. Wenn typische Antwortmuster bei der Stoffauswahl auftreten, spezifische Konfigurationen von Unterrichtsstoffen, dann sollten sie zunächst mit dem neutralen Terminus Stoffsyndrom bezeichnet werden. Wenn ein nicht zu kleiner Teil der Lehrer einer Unterrichtsstrategie (in dem oben definierten Sinne) gefolgt wäre, müßten sich bei der Analyse der Antworten auch Stoffsyndrome ergeben. Daher stellt der Nachweis von Stoffsyndromen zwar eine notwendige, aber keine ausreichende Bedingung für die Annahme von Unterrichtsstrategien dar. Aus dem Auftreten von Stoffsyndromen allein lassen sich noch keine Unterrichtsstrategien beweisen. Die bei der Faktorenanalyse isolierten und identifizierten Faktoren haben den Charakter von Stoffsyndromen.

3.3 Die einzelnen Faktoren

Die technisch-methodischen Probleme bei der Durchführung der Faktorenanalysen sind am Ende des Anhangs im Abschnitt 4.2 beschrieben. Dort wurde auch begründet, warum unsere Faktorenanalysen in drei Schritten durchgeführt wurden.

In diesem Abschnitt werden die akzeptierten Faktoren dargestellt und besprochen. Für jeden Faktor werden die Lösungen vom ersten, zweiten und dritten Schritt angegeben. Eine Variable wird dann mit aufgeführt, wenn sie bei mindestens einer Lösung mit 10 Prozent ihrer Varianz (Ladung mindestens 0,31) an dem Faktor beteiligt ist. Bei Variablen, die nach dem ersten Schritt eliminiert wurden, erscheint bei den zwei späteren Lösungen anstelle der Ladung ein Strich (–).

Die Faktoren wurden nach ihrem Inhalt in eine Reihenfolge gebracht, die der des zweiten Teils der Arbeit entspricht.

3.3.1 Faktor I: Übung der Rechtschreibung

Der Faktor zeigt, daß die Rechtschreibung im Unterricht vorwiegend als Ganzes behandelt oder nicht behandelt wurde. Man muß wohl annehmen, daß der Stand der Klasse einigen Einfluß auf entsprechende Entscheidungen der Lehrer hat. Daß dies jedoch nicht der einzige

Tabelle 172: Faktor I: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3	
0,63	0,60	0,58	Rechtschreibeschwierigkeiten geübt: Wortzusammensetzungen (0,1,2)
0,63	0,62	0,55	Rechtschreibeschwierigkeiten geübt: Silbentrennung (0,1,2)
0,57	0,51	0,46	Rechtschreibeschwierigkeiten geübt: Orts- und Straßennamen (0,1,2)
0,57	0,59	0,55	Rechtschreibeschwierigkeiten geübt: Verschiedene Schreibart gleich oder ähnlich klingender Wörter (0,1,2)
0,56	0,53	0,54	Rechtschreibeschwierigkeiten geübt: Zusammen- und Getrennschreibung (0,1,2)
0,56	0,57	0,50	Rechtschreibeschwierigkeiten geübt: Dehnung und Kürzung der Vokale (0,1,2)
0,55	0,60	0,52	Rechtschreibeschwierigkeiten geübt: Groß- und Kleinschreibung (0,1,2)
0,51	–	–	Rechtschreibeschwierigkeiten geübt: Leichtere, häufige Fremdwörter (0,1,2)
0,41	–	–	Rechtschreibeschwierigkeiten geübt: Schwierige Fremdwörter (0,1,2)
0,29	0,32	0,27	Anzahl Hausarbeiten: Grammatik
–0,17	–0,32	–0,31	Geschlecht des Lehrers (0,1)
–0,19	–0,23	–0,33	Klassenarbeiten: Anzahl Hausaufsätze

Maßstab sein kann, daß auch Präferenzen der Lehrer bei dieser Entscheidung mitspielen mußten, zeigen die drei letzten Variablen.

Die negativen Ladungen der Geschlechtsvariable deuten an, daß Lehrer eher als Lehrerinnen zu einer intensiven oder extensiven Übung der Rechtschreibeschwierigkeiten neigten. Man wird kaum damit rechnen können, daß Lehrerinnen systematisch mit Klassen gesegnet waren, die von „Natur“ aus die Rechtschreibung besser bewältigen.

Wenn die grammatischen Hausarbeiten an einem Satzzeichenfaktor beteiligt wären, hätte man einen direkten sachlichen Zusammenhang — etwa Satzgefüge und Kommasetzung — annehmen können. Zwischen der Anzahl grammatischer Hausarbeiten und der Intensität der Rechtschreibübung läßt sich eine direkte sachliche Beziehung schwerlich annehmen. Die Existenz grammatischer Hausarbeiten in diesem Syndrom deutet vielmehr auf die zugrundeliegenden Präferenzen der Lehrer, etwa in Richtung auf eine Betonung korrekter Formbeherrschung.

Die negative Beziehung der Rechtschreibung zur Anzahl von Hausaufsätzen, die als Klassenarbeiten gewertet wurden, ist schwer verständlich. Die Anzahl von Klassenarbeiten überhaupt muß man als mehr oder minder vorgeschriebene Konstante betrachten. Von den vier Arten der Klassenarbeiten, Diktate, Grammatikarbeiten, Klassenarbeiten und Hausaufsätze, haben die Aufsätze die geringste Beziehung zur korrekten Formbeherrschung. Es ist denkbar, daß bei den geringen Möglichkeiten zu individueller Variation bei den Klassenarbeiten eine schwache Bevorzugung der beiden formalen Arbeitsformen kumulativ als eine Verminderung der Zahl der Hausaufsätze zu Buche geschlagen ist.

3.3.2 Faktor II: Sicherheit in der Rechtschreibung am Ende des Schuljahres

Das auffälligste an diesem Faktor ist, daß die Sicherheit bei der Rechtschreibung ein eigenes Syndrom darstellt und nicht mit dem vorangegangenen Faktor zusammen erscheint.

In naiver Erwartung würde man zunächst annehmen, daß eine Klasse, die viel Rechtschreibung geübt hat, am Ende des Jahres in der Rechtschreibung auch sicherer ist als eine Klasse, welche die Rechtschreibung weniger übte. Diese Erwartung impliziert eine positive Korrela-

Tabelle 173: Faktor II: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3	
0,71	0,70	0,57	Sicherheit der Klasse bei: Zusammen- und Getrennschreibung (0,1,2)
0,68	0,66	0,61	Sicherheit der Klasse bei: Orts- und Straßennamen (0,1,2)
0,64	0,64	0,59	Sicherheit der Klasse bei: Groß- und Kleinschreibung (0,1,2)
0,62	0,60	0,52	Sicherheit der Klasse bei: Verschiedener Schreibart gleich oder ähnlich klingender Wörter (0,1,2)
0,62	0,62	0,55	Sicherheit der Klasse bei: Wortzusammensetzungen (0,1,2)
0,61	0,65	0,52	Sicherheit der Klasse bei: Fremdwörtern (0,1,2)
0,58	—	—	Sicherheit der Klasse bei: Dehnung und Kürzung der Vokale (0,1,2)

tion oder ein Zusammenfallen der beiden Syndrome. Beginnt man die Überlegung beim Stand der Klasse, kommt man zu anderen Schlüssen. Eine Klasse, die weit gediehen ist, hat weniger Rechtschreibeübungen nötig und mag am Ende des Schuljahres trotzdem recht sicher sein. Eine andere Klasse, die in der Rechtschreibung noch weit zurück ist, mag viel üben und am Ende des Schuljahres trotzdem noch nicht ganz sattelfest sein. Diese Überlegung impliziert eine relative Unabhängigkeit zwischen beiden Syndromen.

Schließlich läßt sich noch eine Überlegung ganz anderer Art hinzufügen. Von den beiden Urteilsarten – 1. die Groß- und Kleinschreibung wurde überhaupt nicht geübt, bei gegebenem Anlaß, wie Rückgabe von Arbeiten, geübt, eingehend behandelt und geübt; 2. die Klasse war am Ende des Schuljahres in der Groß- und Kleinschreibung noch unsicher, nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher, stets sicher – ist die erste Art konstatierender als die zweite und ist die zweite Art mehr wertend, eher eine Frage des Ermessens als die erste. Es ist wahrscheinlicher, daß ein Lehrer, der der Rechtschreibung im Verhältnis zu anderen Unterrichtskomponenten eine relativ geringe Bedeutung zuschreibt, das nicht ganz zutreffende Urteil abgibt: „Die sind mir sicher genug“, als daß ein Lehrer, der der Rechtschreibung im Schuljahr stark geübt hat, angibt, er habe die Rechtschreibung nur wenig oder gar nicht geübt. Präferenzen für oder gegen die Rechtschreibung werden sich im ersten Fall auf das Tun auswirken, weniger auf das Urteil. Bei der Sicherheit dagegen kann das Urteil eher durch die Präferenz geprägt sein. Es ist nicht auszuschließen, daß eine Tendenz besteht, die so formuliert werden kann: Je weniger ein Lehrer die Rechtschreibung für wichtig hält, desto weniger wird er die Rechtschreibung intensiv üben und desto eher wird er, unter sonst gleichen Bedingungen, geneigt sein, der Klasse Sicherheit in der Rechtschreibung zu bescheinigen. Auch eine solche Tendenz könnte, neben dem unterschiedlichen Stand der Klassen, zum Aufwiegen der anderen Beziehung – mehr Übung bringt mehr Sicherheit – beigetragen haben und daher für die relative statistische Unabhängigkeit zwischen Übungsausmaß und Sicherheit bei der Rechtschreibung mit verantwortlich gewesen sein.

3.3.3 Faktor III: Sicherheit in der Zeichensetzung am Ende des Schuljahres

Nach den beiden ersten Faktoren überrascht es nicht, daß auch die Sicherheit in der Zeichensetzung ein geschlossenes Syndrom darstellt. Ein Vergleich der Tabellen 11 und 15 mit den Faktoren II und III zeigt deutlich, daß bei der Zeichensetzung im Unterschied zur Rechtschreibung die Höhe der Ladungen sich umgekehrt proportional zur Schwierigkeit der einzelnen Satzzeichen verhält, wenn man die Lehrerurteile über die Sicherheit als Maß der Schwierigkeit gelten lassen will. Bei der Rechtschreibung dagegen ist keine solche Parallelität der Ladungshöhe mit der Schwierigkeit einzelner Probleme festzustellen.

Tabelle 174: Faktor III: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3	
0,81	0,83	0,81	Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen: Punkt (0,1,2)
0,81	0,83	0,80	Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen: Fragezeichen (0,1,2)
0,74	0,73	0,72	Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen: Anführungszeichen (0,1,2)
0,73	0,77	0,74	Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen: Ausrufezeichen (0,1,2)
0,60	0,54	0,51	Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen: Bindestrich (0,1,2)
0,57	–	–	Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen: Apostroph (0,1,2)
0,43	–	–	Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen: Semikolon (0,1,2)
0,32	0,38	0,29	Sicherheit im Gebrauch der Satzzeichen: Komma (0,1,2)

3.3.4 Faktor IV: Sprachkunde

An diesem Faktor sind zwei Dinge bemerkenswert: die inhaltliche Stratifizierung der Themen und ein Sprachbucheinfluß. Das Thema „Wortbildung“ liegt gerade an der – etwas willkürlich – festgelegten Grenze für die Berücksichtigung einer Variablen. Unter dieser Grenze lagen die Themen „Wortfamilien“ und „Redensarten, Sprichwörter, Sprachbilder und Gleichnisse“. Das Sprachkundesyndrom im Unterricht hat seinen Schwerpunkt bei den Mundarten, bei der Namenskunde und bei der Behandlung der verschiedenen Arten von Sprachschichten.

Daß ein Sprachbuch mit negativer Ladung vertreten ist, deutet an, daß seine Benutzer im Verhältnis weniger Sprachkunde betrieben haben als andere Lehrer, daß der Unterricht somit auch durch das Buch beeinflusst wird.

Tabelle 175: Faktor IV: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3	
0,66	0,65	0,57	Sprachkunde: Mundarten (Sprachgeographie) behandelt (0,1,2)
0,63	0,64	0,55	Sprachkunde: Namenskunde behandelt (0,1,2)
0,56	0,60	0,52	Sprachkunde: Hochsprache – Umgangssprache – Gassensprache behandelt (0,1,2)
0,51	0,53	0,55	Sprachkunde: Erbwort – Lehnwort – Fremdwort behandelt (0,1,2)
0,47	0,55	0,42	Sprachkunde: Berufs- und Standessprachen behandelt (0,1,2)
0,35	–	–	Sprachkunde: Volkskundliche Fragen behandelt (0,1,2)
–0,34	–	–	Sprachbuch: „Unsere Muttersprache“ (Thiel) benutzt (0,1) (19 %)
0,30	0,32	0,29	Sprachkunde: Wortbildung behandelt (0,1,2)

3.3.5 Faktor V: Pronomina und Präpositionen

Aus der Wortlehre hat sich allein dieser Faktor als konsistent erwiesen. Ansätze zu einem Faktor „Nominalformen des Verbs“ mit den Variablen Infinitiv, Partizipien und Imperativ hatten sich bei der ersten Analyse ergeben. Diese Variablen wurden aber nach dem ersten Schritt eliminiert. Ein zweiter Faktor „Arten des Verbs“ war in zwei Lösungen vorhanden. Daß er in späteren Lösungen nicht wieder auftrat, ist mit großer Wahrscheinlichkeit auf die – technisch bedingte – gewaltsame Reduktion der Faktorenzahl bei der dritten Lösung zurückzuführen. Er enthielt die Variablen „persönliche und unpersönliche Verben“, „reflexive Verben“, „transitive und intransitive Verben“ und „Hilfsverben“.

Als kompaktes Syndrom der Wortlehre erwies sich die Behandlung der Pronomina, der die Behandlung der Präpositionen – etwas schwächer – assoziiert ist. Mit Vorbehalt läßt sich auch die Behandlung der reflexiven Verben hinzurechnen. Die Behandlung dieses Syndroms erfolgte vorwiegend durch Lehrer, die zu Beginn des Schuljahres nur relativ wenige Grammatikkenntnisse bei ihren Schülern vorausgesetzt hatten.

Tabelle 176: Faktor V: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3	
0,85	0,84	0,77	Demonstrativpronomen (0,1,2)
0,82	0,82	0,75	Interrogativpronomen (0,1,2)
0,81	0,84	0,77	Possessivpronomen (0,1,2)
0,80	0,80	0,79	Reflexivpronomen (0,1,2)
0,75	0,79	0,72	Relativpronomen (0,1,2)
0,64	–	–	Indefinitpronomen (0,1,2)
0,41	0,36	0,35	Arten der Präpositionen (0,1,2)
–0,37	–0,39	–0,37	Grammatik: Häufigkeit Kategorie „vorausgesetzt“ angekreuzt (1,2,3,4)
0,33	–	–	Kasus nach Präpositionen (0,1,2)
0,31	–	–	Imperativ (0,1,2)
0,27	0,25	0,33	Reflexive Verben (0,1,2)

3.3.6 Faktor VI: Einfachere Satzlehre (Ergänzungen und Attribute)

Dieses Syndrom vereinigt aus der Satzlehre all das, was von der Behandlung der Satzgefüge unabhängig ist und ihr im Unterricht zeitlich vorausgeht. Der Schwerpunkt liegt deutlich auf den Satzergänzungen und den Attributen. Auch die ersten Anfänge der Satzlehre sind vertreten. Die Präpositionen, die auch schon am vorigen Faktor beteiligt waren, treten hier wohl wegen ihrer Beziehung zu den Ergänzungen und Attributen noch einmal auf. Während auch für dieses Syndrom charakteristisch ist – stärker noch als bei Faktor V –, daß es von Lehrern behandelt wird, die relativ geringe Grammatikkenntnisse voraussetzen, sind die beiden Präpositionsvariablen individuell als einzige Variablen dieses Faktors unkorreliert mit der Menge des Grammatikstoffes, die ein Lehrer voraussetzt. Insgesamt wurde das Syndrom von Lehrern behandelt, die relativ oft die Kategorie „ausführlich behandelt“ angekreuzt haben.

Tabelle 177: Faktor VI: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3	
0,83	0,83	0,84	Substantivisches Attribut (0,1,2)
0,82	0,83	0,78	Dativobjekt (0,1,2)
0,82	0,83	0,78	Genitivobjekt (0,1,2)
0,81	0,80	0,81	Adverbiales Attribut (0,1,2)
0,81	0,81	0,83	Adjektivisches Attribut (0,1,2)
0,80	0,82	0,76	Akkusativobjekt (auch doppelter Akkusativ) (0,1,2)
0,79	–	–	Präpositionalobjekt (0,1,2)
0,77	–	–	Prädikatsnomen (0,1,2)
0,77	0,79	0,77	Apposition (0,1,2)
0,70	0,71	0,65	Wortreihe (0,1,2)
0,57	–	–	Der einfache Satz (Subjekt und Prädikat) (0,1,2)
0,50	0,51	0,46	Satzreihe (0,1,2)
-0,49	-0,56	-0,49	Grammatik: Häufigkeit Kategorie „vorausgesetzt“ angekreuzt (1,2,3,4)
0,49	0,49	0,45	Arten des Hauptsatzes (Aussagesatz, Fragesatz usw.) (0,1,2)
0,35	–	–	Adverb (0,1,2)
0,34	0,33	0,28	Grammatik: Häufigkeit Kategorie „ausführlich behandelt“ angekreuzt (1,2,3,4)
0,34	–	–	Kasus nach Präpositionen (0,1,2)
0,32	0,32	0,27	Arten der Präpositionen (0,1,2)

3.3.7 Faktor VII: Schwierigere Satzlehre (Nebensätze und Satzgefüge)

Dieses Stoffsyndrom umfaßt zum einen die verschiedenen Arten von Nebensätzen (Konjunktionalsätze, Relativsätze, indirekte Fragesätze), zum anderen enthält es eine mehr funktionale Komponente, die aus der Behandlung von Satzbauplänen und aus der Behandlung des Gebrauchs von Zeiten und Modi im Satzgefüge besteht. Das Syndrom wurde besonders von Lehrern behandelt, die bei der Grammatik insgesamt oft angaben, die Stoffe ausführlich behandelt zu haben.

Tabelle 178: Faktor VII: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3	
0,95	0,90	0,87	Finalsätze (0,1,2)
0,94	0,89	0,85	Konsekutivsätze (0,1,2)
0,94	–	–	Konditionalsätze (0,1,2)
0,94	0,92	0,87	Kausalsätze (0,1,2)
0,94	–	–	Modalsätze (0,1,2)
0,94	–	–	Konzessivsätze (0,1,2)
0,93	0,91	0,87	Temporalsätze (0,1,2)
0,69	0,76	0,73	Relativsätze (0,1,2)
0,65	0,68	0,66	Grammatik: Häufigkeit Kategorie „ausführlich behandelt“ angekreuzt (1,2,3,4)
0,65	0,74	0,71	Indirekte Fragesätze (0,1,2)
0,48	0,56	0,54	Nebensätze als erweiterte Satzglieder (0,1,2)
0,39	0,39	0,51	Stellung von Haupt- und Nebensätzen im Satzgefüge (0,1,2)
0,34	–	–	Subordinationsgrade der Nebensätze (0,1,2)
0,32	0,33	0,30	Gebrauch der Zeiten im Satzgefüge (0,1,2)
0,31	0,29	0,43	Stellung der Satzglieder im Nebensatz (0,1,2)
0,27	0,28	0,31	Gebrauch der Modi im Satzgefüge (0,1,2)

3.3.8 Faktor VIII: Gebrauch der Zeiten und Modi

Interessant an diesem Syndrom ist, daß es neben dem vorigen (Faktor VII) als selbständiges auftritt. Ein Teil der Lehrer scheint den Gebrauch der Zeiten und Modi im Satzgefüge in einem integrierten, funktionalen Zusammenhang behandelt zu haben (Faktor VII), während hier (Faktor VIII) ein Syndrom vorliegt, das korrekte Formbeherrschung zum Ziel hat.

Tabelle 179: Faktor VIII: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3	
0,72	0,77	0,66	Gebrauch der Zeiten in der Satzreihe (0,1,2)
0,65	0,74	0,67	Gebrauch der Zeiten im einfachen Satz (0,1,2)
0,63	0,66	0,60	Gebrauch der Zeiten im Satzgefüge (0,1,2)
0,55	0,56	0,52	Gebrauch der Modi im einfachen Satz (0,1,2)
0,52	0,48	0,51	Gebrauch der Modi im Satzgefüge (0,1,2)
0,37	0,26	0,22	Arten des Hauptsatzes (Aussagesatz, Fragesatz usw.) (0,1,2)
0,32	–	–	Kasus nach Präpositionen (0,1,2)

3.3.9 Faktor IX: Schriftliche Aufsatzübung

Dieses Syndrom umfaßt die drei Aufsatzformen Beschreibung, Bericht, Schilderung und, an prominenter Stelle, Inhaltsangaben und Zusammenfassungen. Auch Ordnungs- und Gliederungsübungen müssen dazugerechnet werden. Daß die Erzählformen, freie Erzählung und Nacherzählung, fehlen, ist für den Charakter des Syndroms nicht unbedeutend. Lehrer, die dieses Syndrom behandelt haben, ließen auch eine große Anzahl schriftlicher Hausarbeiten zu diesen Themen anfertigen.

Kein anderes Syndrom zeigt einen ähnlich starken Zusammenhang mit dem benutzten Sprachbuch. Von den Benutzern des einen Buches wurde das Syndrom relativ häufig, von den Benutzern des anderen Buches dagegen relativ selten behandelt. Buch und Stoffbehandlung haben bei beiden Büchern jeweils etwa 25 Prozent der Varianz gemeinsam. Das Buch „determiniert“ also die Behandlung zwar nicht, aber es hat immerhin einen deutlichen Einfluß. Dieser ist nicht bei allen Aufsatzformen gleich, wie aus den individuellen Korrelationen zwischen Buch und Aufsatzformen hervorgeht:

	„Deutsche Spracherziehung“	„Unsere Muttersprache“
Inhaltsangabe	0,31	– 0,29
Schilderung	0,24	– 0,11
Beschreibung	0,15	– 0,10
Bericht	0,08	– 0,03

Die Korrelation mit dem Buch ist für die Inhaltsangabe am ausgeprägtesten, nimmt für Schilderung und Beschreibung ein schwächeres Ausmaß an und ist für den Bericht nicht mehr signifikant. Da die Bücher nicht nur mit den Aufsatzformen, sondern auch untereinander ($-0,51$) korrelieren und diese Korrelation die stärkste individuelle Korrelation innerhalb der Variablen des Faktors ist, wurde bei der Rotation der Faktor etwas in die Richtung auf den Gegensatz zwischen den beiden Büchern hin verschoben. Daher ist es interessant, die Veränderungen des Faktors zu beachten, die sich durch Eliminierung der Buchvariablen ergeben haben. Außer bei der Schilderung sind alle anderen Ladungen zum Teil beträchtlich angestiegen. Die zweite Lösung ist wohl dem Aufsatzsyndrom angemessener. Wenn man die zweite Lösung für besser hält, dann muß man auch annehmen, daß die erste Lösung den Bucheinfluß etwas überschätzt hat.

Tabelle 180: Faktor IX: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3*	
0,57	0,59		Schriftliche Übung von Aufsatzformen: Inhaltsangaben und Zusammenfassungen (0,1,2,3)
0,52	0,61		Schriftliche Übung von Aufsatzformen: Beschreibung (von Bildern, Gegenständen, Geschehnissen) (0,1,2,3)
-0,49	-		Sprachbuch: „Unsere Muttersprache“ (Thiel) benutzt (0,1) (19 %)
0,48	-		Sprachbuch: „Deutsche Spracherziehung“, Ausgabe B (Rahn-Pfleiderer) benutzt (0,1) (53 %)
0,45	0,41		Schriftliche Übung von Aufsatzformen: Schilderung (von Erlebnissen) (0,1,2,3)
0,38	0,52		Schriftliche Übung von Aufsatzformen: Bericht (sachlich, über Beobachtungen, Geschehnisse) (0,1,2,3)
0,21	0,39		Schriftliche Übung von Aufsatzformen: Ordnungs- und Gliederungsübungen (0,1,2,3)
0,29	0,35		Anzahl Hausarbeiten: Aufsatzübungen

* Dieser Faktor war bei der schiefwinkligen Rotation nicht mehr aufgetreten. Bei dieser Rotation war die Faktorenzahl durch technische Umstände beschränkt. Aus der unrotierten Faktorenmatrix geht hervor, daß der Faktor bei Erhöhung der Faktorenzahl bei der Rotation um einen Faktor als nächster erschienen wäre.

3.3.10 Faktor X: Sprechkultur und Sprachverständnis

In diesem Syndrom sind zwei Gruppen von Variablen vereint, deren gemeinsames Auftreten auf den ersten Blick vielleicht überrascht. Die Sprache selbst, die Sprache als Ausdrucksmedium, tritt hier in den Vordergrund und läßt deutlich werden, wie Darstellung oder Gestaltung und Verständnis des Dargestellten aufeinander bezogen sind. An der sinnlichen Qualität des Ausdrucks (Sprechen, Pantomime) lassen sich Grad und Nuanciertheit des Sinnverständnisses ablesen. Der adäquate Ausdruck (Stilübungen) hängt ab von der Einsicht in die Funk-

tion sprachlicher Ausdrucksmittel (so waren die Übungen zum Sprachverständnis definiert).

Antagonistisch zu diesem Syndrom verhält sich der Stand der Klasse bei der Grammatikbehandlung. Wenn Lehrer im Grammatikteil des Fragebogens sehr selten die Kategorie „wird später behandelt“ angekreuzt haben, so ist für diese Lehrer die Behandlung der Grammatik relativ abgeschlossen. Das Syndrom läßt sich jetzt auf zweierlei Art verstehen. Entweder es tritt erst in Erscheinung, wenn die Grammatikbehandlung abgeschlossen ist, oder aber es ist selbst nicht unbeteiligt daran, daß die Grammatikbehandlung relativ rasch abgeschlossen oder auf andere Weise betrieben wird. Letzteres hieße, daß die Lehrer, die das Syndrom pflegen, zur Grammatik eine andere Einstellung haben, daß die Grammatik bei ihnen relativ seltener zum Selbstzweck wird als beim Durchschnitt der Lehrer.

Eine Entscheidung zwischen den beiden Interpretationsmöglichkeiten ist aufgrund der vorliegenden Auskünfte nicht möglich.

Tabelle 181: Faktor X: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3	
0,68	0,57	0,55	Lautreine Aussprache geübt (1,2,3,4)
0,57	0,54	0,45	Stimmführung, Betonung und Rhythmus beim Sprechen, Lesen und Vortragen geübt (1,2,3)
0,55	0,53	0,51	Richtige Atemführung beim Sprechen und Vortragen geübt (1,2,3)
0,47	0,33	0,33	Stilübungen (Wortwahl, Vergleich, Gegensatz usw.): Häufigkeit (0,1,2,3)
0,31	0,50	0,39	Übungen zum Sprachverständnis: an gehörter Sprache (1,2,3,4,5,6)
0,30	0,36	0,28	Übungen zum Sprachverständnis: an Texten (1,2,3,4,5,6)
0,19	0,39	0,27	Pantomime geübt (0,1)
–*	–0,29	–0,42	Grammatik: Häufigkeit Kategorie „wird später behandelt“ angekreuzt (1,2,3,4)

* Bei der ersten Analyse war diese Variable nicht repräsentiert.

3.3.11 Faktor XI: Übungen in freiem Sprechen

Die Bedeutung dieses Syndroms wird deutlich, wenn man es in Gegensatz zu dem Syndrom von Faktor X stellt: Es ist bemerkenswert, daß beide nicht zusammen, sondern als getrennte Syndrome auftreten.

Durch die Eliminierung von zwei der drei Erzählvariablen wurden einige Veränderungen bewirkt. Die Ladung für die freie Erzählung fiel von 0,64 auf 0,47 ab. Die Ladungen für die Variablen „Schilderung“ und „Wortfeldübungen“ stiegen an. Von allen Korrelationen der Variablen „Wortfeldübungen“ ist die mit der Schilderung (0,33) die höchste. Von allen Variablen des Faktors korrelieren die Wortfeldübungen und die Schilderung mit den drei Erzählvariablen am wenigsten. Da die Eliminierung der Variablen ein erzwungener technischer Eingriff war, ist die Reihenfolge der Variablen auf dem Faktor bei der ersten Lösung den Tatsachen am angemessensten.

Tabelle 182: Faktor XI: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3	
0,74	0,72	0,58	Freies Sprechen üben: Bericht (sachlich, über Beobachtungen, Geschehnisse) (Anzahl der Übungen)
0,69	0,76	0,70	Freies Sprechen üben: Beschreibung (von Bildern, Gegenständen, Geschehnissen) (Anzahl der Übungen)
0,64	–	–	Freies Sprechen üben: Nacherzählen (Anzahl der Übungen)
0,64	0,47	0,37	Freies Sprechen üben: Freie Erzählung (Anzahl der Übungen)
0,60	0,65	0,59	Freies Sprechen üben: Inhaltsangaben, Zusammenfassungen (Anzahl der Übungen)
0,43	0,41	0,39	Freies Sprechen üben: Bericht über Privatlektüre der Schüler (Anzahl der Übungen)
0,43	0,62	0,60	Freies Sprechen üben: Schilderung (von äußeren oder inneren Erfahrungen) (Anzahl der Übungen)
0,42	–	–	Freies Sprechen üben: Zuendeführen einer begonnenen Erzählung (Anzahl der Übungen)
0,40	–	–	Freies Sprechen üben: Bericht über begrenzte, vom Schüler selbständig erarbeitete Stoffbereiche (Anzahl der Übungen)
0,34	0,45	0,39	Wortfeldübungen (Anzahl)
0,33	0,26	0,25	Anzahl der Hausarbeiten: Grammatik
0,33	–	–	Schriftliche Übung von Aufsatzformen: Freie Erzählung (0,1,2,3)
0,33	–	–	Lautes Lesen geübt (wenn keine Ganzschrift gelesen wurde) (Häufigkeit im Monat)
0,31	–	–	Freies Sprechen üben: Zwiegespräche (Anzahl der Übungen)
0,30	0,34	0,38	Freies Sprechen üben: Sogenannte Rollenspiele (agieren in einer vorgegebenen Situation) (Anzahl der Übungen)
0,24	0,36	0,34	Freies Sprechen üben: Gruppengespräche (Anzahl der Übungen)

Trotz der inhaltlichen Parallelität dieses Syndroms mit den entsprechenden schriftlichen (Aufsatz-)Übungen zeigte nur die schriftliche freie Erzählung eine Ladung auf diesem Faktor. Die Verwandtschaft zwischen den entsprechenden Einzelthemen (Bericht, Beschreibung, Schilderung usw.) wirkt sich hier wesentlich geringer aus als das Band der – schriftlichen oder mündlichen – Arbeitsform. Wer das mündliche Syndrom mehr pflegt, scheint jedoch bei den schriftlichen Übungen die Form der freien Erzählung etwas stärker zu betonen.

Die Variablen „Stilübungen“ und „Übungen zum Sprachverständnis“ sind an diesem Syndrom nicht beteiligt. Dagegen zeichnet es sich dadurch aus, daß die Häufigkeit des lauten Lesens mit zu dem Syndrom gehört. Das laute Lesen ist also weniger mit den Übungen zur

Sprechtechnik und zu sinngemäßem Sprechen assoziiert als mit den Übungen in freiem Sprechen. Daß das Syndrom „freies Sprechen“ nicht ohne eine gewisse Betonung des formalen Elements betrieben wird, geht – neben anderen Anzeichen, die weiter unter besprochen werden – auch daraus hervor, daß es durch eine erhöhte Anzahl von grammatischen Hausarbeiten gekennzeichnet ist. Auch am Syndrom von Faktor I, der Übung der Rechtschreibung, war die Zahl der grammatischen Hausarbeiten beteiligt.

Vielleicht kann man aufgrund dieser Überlegungen den erwähnten Gegensatz zwischen den Syndromen X und XI so charakterisieren: Während im Syndrom „Sprechkultur und Sprachverständnis“ die Gestaltung aus Einsicht in Funktion und Leistung sprachlicher Ausdrucksmittel im Vordergrund steht, wird im Syndrom „freies Sprechen“ mehr das Einüben von Fertigkeiten betont.

3.3.12 Faktor XII: Freies Unterrichtsgespräch

Durch das Syndrom wird deutlich, daß es unabhängig vom Gesprächsthema tendenziell immer dieselben Lehrer waren, die Gespräche über Themen, die nicht durch die Unterrichtsarbeit direkt bedingt sind, mit der Klasse führten. Solche Gespräche fanden bei Lehrern, die mehr als ein Fach in der Klasse unterrichteten, häufiger statt als bei anderen Lehrern. Wenn die Klasse seit der Sexta mehr als einen Deutschlehrer hatte, kamen Gespräche seltener vor. Diese Variable hat eine schwächere Ladung ($-0,20$) auf dem Faktor. Daß Gespräche bei breitem oder längerem Kontakt zwischen Lehrer und Klasse eher zustande kamen, lag vielleicht mehr am Verhalten der Schüler als am Lehrerverhalten. Im entsprechenden Abschnitt des zweiten Teils ist gezeigt worden, daß solche Gespräche etwa ebenso oft auf Fragen der Schüler hin wie durch Lehrerinitiative zustande kamen. Daß zum Syndrom eine offene, auf die Interessen der Schüler eingehende Haltung des Lehrers gehört, wird auch dadurch angedeutet, daß die Schüler von diesen Lehrern häufiger als sonst üblich im Gebrauch von Nachschlagewerken angeleitet wurden.

Tabelle 183: Faktor XII: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3	
0,71	0,67	0,61	Freies Gespräch: über Massenmedien (Presse, Funk, TV) (0,1,2)
-0,68	-	-	Überhaupt kein freies Gespräch geführt (0,1)
0,61	0,58	0,55	Freies Gespräch: über Bücher oder Privatlektüre der Schüler (0,1)
0,53	0,63	0,57	Freies Gespräch: über lokale Ereignisse (0,1)
0,52	0,53	0,44	Freies Gespräch: über Film oder Theater (0,1)
0,52	0,57	0,51	Freies Gespräch: über Schülerreisen (0,1)
0,37	0,29	0,31	Gebrauch von Nachschlagewerken geübt (0,1)
0,26	0,32	0,31	Benutzung der Illustrationen im Lesebuch (0,1)
0,21	0,26	0,31	Anzahl der Fächer, die der Deutschlehrer in der Klasse unterrichtet

3.3.13 Faktor XIII: Übungsarbeiten

Das Zustandekommen dieses Faktors wurde künstlich durch eine Variable gefördert, die einer Summe der übrigen Variablen des Faktors nahekommt: Zeitaufwand für Übungsarbeiten. Der Zeitaufwand wurde als Summe der Produkte von Dauer und Anzahl über die Übungsformen errechnet. Der Einfluß dieser Variable wird auch aus den individuellen Korrelationen deutlich:

	Zeitaufwand	Diktate	Grammatikarbeiten	Aufsätze
Diktate	0,69			
Grammatikarbeiten	0,49	0,35		
Aufsätze	0,43	0,23	0,16	
Anderes Buch verwendet	0,21	0,14	0,18	0,10

Der Faktor wurde künstlich gestärkt, um Beziehungen der übrigen Faktoren zu den Übungsarbeiten feststellen zu können. Auf Beziehungen zwischen allen beschriebenen Faktoren wird weiter unten eingegangen. Ohne die Korrelationen mit dem Zeitaufwand wäre schwerlich ein Faktor entstanden. Immerhin bestehen noch signifikante Korrelationen zwischen den drei Übungsformen, die anzeigen, daß es auch eine die einzelnen Übungsformen übergreifende Tendenz gibt, viele oder wenige Übungsarbeiten zu schreiben.

Hier wird auch sichtbar, daß andere Bücher, die der Lehrer im Unterricht verwendet, wohl häufig als Stoffquelle für Übungsarbeiten dienen. Bei diesen Büchern handelt es sich vorwiegend um ein anderes Sprachbuch als die Schüler benutzen, um Grammatiken oder um Bücher über Rechtschreibung und Zeichensetzung. Solche Bücher werden eher von Lehrern benutzt, die viele Übungsarbeiten schreiben lassen, als von anderen Lehrern.

Tabelle 184: Faktor XIII: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3	
0,84	0,83	0,81	Totale Zeit für Übungsarbeiten (in 10-Minuten-Einheiten)
0,61	–	–	Durchschnittliche Dauer der Übungsarbeiten: Aufsätze (in Minuten)
0,60	–	–	Durchschnittliche Dauer der Übungsarbeiten: Grammatikarbeiten (in Minuten)
0,59	0,60	0,56	Übungsarbeiten: Anzahl der Grammatikarbeiten
0,52	–	–	Durchschnittliche Dauer der Übungsarbeiten: Diktate (in Minuten)
0,51	0,49	0,44	Übungsarbeiten: Anzahl der Aufsätze
0,51	0,70	0,70	Übungsarbeiten: Anzahl der Diktate
0,28	0,34	0,28	Lehrer hat noch andere Bücher im Unterricht verwendet (0,1)

3.3.14 Faktor XIV: Klassenarbeiten

Die Bedeutung dieses Faktors entspricht der des Übungsarbeitenfaktors.

Die Korrelation der beteiligten Variablen:

	Zeitaufwand	Aufsätze	Diktate	Grammatikarbeiten	Dauer der Aufsätze
Aufsätze	0,48				
Diktate	0,57	0,29			
Grammatikarbeiten	0,44	0,03	0,16		
Dauer der Aufsätze	0,54	0,18	- 0,06	- 0,01	
Ortskategorie	0,16	0,14	0,13	0,10	0,10

Die Korrelationen zwischen den Arbeitsformen sind hier etwas niedriger als bei den Übungsarbeiten (Faktor XIII), da der Variation bei den Klassenarbeiten durch Vorschriften relativ enge Grenzen gesetzt sind. Der Zusammenhang zwischen Diktaten und Grammatikarbeiten ist schwächer als der zwischen Aufsätzen und Diktaten. Wer mehr Aufsätze schreiben ließ, ließ tendenziell auch mehr Diktate schreiben. Die Dauer der Aufsätze korreliert nennenswert nur mit der Zahl der Aufsätze. Das heißt, daß die zeitlich längeren Aufsätze eher bei den Lehrern geschrieben wurden, die auch eine etwas größere Anzahl von Aufsätzen schreiben ließen. Alle Arbeitsformen kamen in größeren Städten etwas häufiger vor als in kleineren.

Tabelle 185: Faktor XIV: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3	
0,82	0,86	0,83	Zeitaufwand für Klassenarbeiten (in Stunden)
0,53	0,56	0,49	Klassenarbeiten: Anzahl der Klassenaufsätze
0,49	0,46	0,35	Dauer der Klassenaufsätze: 1- oder 2stündig (0,1)
0,46	0,53	0,63	Klassenarbeiten: Anzahl der Diktate
0,37	0,46	0,47	Klassenarbeiten: Anzahl der Grammatikarbeiten
0,20	0,31	0,25	Kategorie des Schulorts (1,2,3,4*)

* Hamburg ist mit den übrigen Großstädten in der 4. Kategorie vereint. Daß die Faktorenanalysen ohne die Daten aus Berlin und Bremen durchgeführt wurden, ist weiter oben erwähnt worden.

3.3.15 Faktor XV: Ausmaß der Lesebuchbenutzung

Der Faktor zeigt ein Syndrom der Lesebuchbenutzung. Dabei sind zwei Versionen zu beobachten. Bei der ersten Lösung wurde der Faktor (die Achse) durch eine Pseudokorrelation in eine bestimmte Richtung gebracht. Die Frage nach der Häufigkeit der Lesebuchbenutzung war nur den Lehrern gestellt worden, die angaben, das Lesebuch regelmäßig während des ganzen Schuljahres zu benutzen. Diese Lehrer nahmen also auf der Variablen „Benutzung“

Tabelle 186: Faktor XV: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt			Variable
1	2	3*	
0,75	0,51		Benutzung des Lesebuchs: nicht (0); gelegentlich (1); konzentriert (2); regelmäßig während des ganzen Schuljahres (3)
0,75	–		Häufigkeit der Lesebuchbenutzung bei regelmäßigem Gebrauch (Häufigkeit im Monat)
0,47	0,63		Anteil der im Lesebuch benutzten Prosastücke (0–25 % : 1; 25–50 % : 2; 50–75 % : 3; mehr als 75 % : 4)
0,46	0,08		Bevorzugung (im Lesebuch): Gedichte (1); weder noch (2); Prosa (3)
0,39	0,24		Benutzung der Lesebuch-Illustrationen im Unterricht (0,1)
0,22	0,54		Anteil der im Lesebuch benutzten Gedichte (0–25 % : 1; 25–50 % : 2; 50–75 % : 3; mehr als 75 % : 4)
–0,13	–0,38		Es wurden in der Klasse noch andere Texte benutzt (0,1)
–0,10	–0,30		Gebrauch von Nachschlagewerken geübt (0,1)

* Dieser Faktor trat bei Schritt 3 nicht auf. Bei Schritt 3 war die Zahl der Faktoren künstlich beschränkt.

die extreme Position „3“ ein. Lehrer, die bei dieser Variablen die Werte „0“, „1“ oder „2“ erhielten, hatten bei der Variablen „Häufigkeit der Benutzung“ den Wert „0“. Beide Variablen sind notwendig voneinander abhängig. Ihre Korrelation beträgt 0,68. Dadurch wurde der Faktor maximal auf die Regelmäßigkeit der Benutzung ausgerichtet.

Ohne die Häufigkeitsvariable dagegen stellt sich der Faktor mehr auf die Menge des benutzten Materials ein, ohne daß die Regelmäßigkeit der Benutzung das ihr zukommende Gewicht verliert. Dieser zweiten Lösung ist eindeutig der Vorzug zu geben. Es ist jedoch trotzdem interessant, die Veränderungen zu verfolgen, die sich beim Wechsel des Schwergewichts von Regelmäßigkeit auf Menge der Benutzung ergeben. Sie werden anhand der Korrelationen zwischen den Variablen verständlich:

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Regelmäßigkeit der Benutzung							
(2) Häufigkeit der Benutzung	0,68						
(3) Anteil der benutzten Prosa	0,33	0,25					
(4) Bevorzugung: Gedichte (-) oder Prosa (+)	0,28	0,24	0,15				
(5) Illustrationen	0,26	0,20	0,16	0,15			
(6) Anteil der benutzten Gedichte	0,18	0,15	0,41	–0,14	0,13		
(7) Klasse benutzt andere Texte	–0,15	–0,14	–0,09	0,01	0,01	0,01	
(8) Gebrauch von Nachschlagewerken	–0,09	0,01	–0,16	0,02	0,11	–0,02	0,21

Nach Entfernung der Variablen (2) wird die Korrelation zwischen Anteil der Prosa und Anteil der Gedichte (0,41) die stärkste aller individuellen Korrelationen zwischen den verbleibenden Variablen. Es besteht eine deutliche Beziehung zwischen der Menge des benutzten Materials bei Prosa und Gedichten. Die Menge der behandelten Prosa korreliert stärker mit sporadischer bis regelmäßiger Benutzung (0,33) als die Menge der behandelten Gedichte (0,18). Das wird auch dadurch unterstrichen, daß die Bevorzugung von Prosa nicht unbedeutend mit regelmäßiger Benutzung des Lesebuchs korreliert ist (0,28). Schwächer sind die Korrelationen von Bevorzugung und Menge, sie betragen bei der Prosa 0,15, bei den Gedichten – 0,14 (das negative Vorzeichen drückt aus, daß es sich um eine Bevorzugung der Gedichte handelt). Daher fällt bei der Verschiebung des Faktors von Regelmäßigkeit auf Menge der Benutzung die Ladung der Bevorzugung von Gedichten oder Prosa von 0,46 auf 0,08. (Diese große Differenz ist von der Sache her nicht gerechtfertigt, sondern technisch bedingt, da sich Bevorzugung von Prosa oder Gedichten bei den Korrelationen durch das Vorzeichen unterscheidet und sich daher die Variable bei der neuen Ausrichtung des Faktors selbst paralyisiert.)

Wenn in der Klasse neben dem Lesebuch noch andere Texte benutzt wurden, wirkte sich das antagonistisch auf die Lesebuchbenutzung aus, und zwar stärker auf die Regelmäßigkeit als auf die Zahl der Lesestücke. Wenn der Faktor von der Regelmäßigkeit auf die Menge verschoben wird, so steigt die negative Ladung der anderen Texte von 0,13 auf 0,38. Aus dieser Veränderung (oder auch aus den entsprechenden Korrelationen) geht hervor, daß andere Texte alternierend mit dem Lesebuch verwendet werden, aber ansonsten die Funktion des Lesebuchs ausfüllen. Dagegen scheint der Gebrauch von Nachschlagewerken eher in solchen Klassen geübt zu werden, die sich durch eine relative Unabhängigkeit vom Lesebuch auszeichnen.

3.3.16 Faktor XVI: Funktion des Lesebuchs

Die drei Versionen dieses Faktors unterscheiden sich vergleichsweise mehr als bei anderen Faktoren. Außerdem sind die Interkorrelationen der Variablen dieses Faktors und daher auch die Ladungen auf dem Faktor niedriger als bei den vorangegangenen Faktoren. Die Interpretation des Faktors muß deshalb mit größerer Zurückhaltung erfolgen als bei den Faktoren, die ein eindeutiges Bild zeigen. Schon bei der Benennung des Faktors bietet sich eine Alternative zu der benutzten an. Da die Variable „Dienstalter des Lehrers“ eine Art Klammerfunktion ausübt – bis auf drei haben alle Variablen signifikante Korrelationen mit der Altersvariable – und in zwei Versionen die höchste Ladung auf dem Faktor hat, hätte sich auch die Bezeichnung „Altersfaktor“ oder „Ausbildungsfaktor“ angeboten. Die folgenden Überlegungen sollen zeigen, warum von einer solchen Benennung Abstand genommen wurde.

Bei der zweiten Version waren einige Variablen nicht repräsentiert, die alle mit der Altersvariablen korrelieren. Das Fehlen dieser Variablen wirkte sich dahingehend aus, daß nun zwei Variablen, die beide jeweils eine Funktion des Lesebuchs repräsentieren, auf gegensätzlichen Positionen mit den höchsten Ladungen – die eine positiv, die andere negativ – den Faktor stärker als bei den beiden anderen Versionen bestimmen. Hierbei muß an den Abschnitt über die Funktion des Lesebuchs erinnert werden. Dort ist beschrieben, daß die Lehrer sechs mögliche Funktionen des Lesebuchs nach dem Gewicht, das sie den einzelnen Funktionen im Unterricht gaben, in eine Rangreihe gebracht hatten. Durch diese Art der Beurteilung wird die Variationsmöglichkeit der Abstände zwischen den beurteilten Objekten stark eingengt. Am Rangurteil ist nicht abzulesen, ob der Abstand zwischen zwei Funktionen nur geringfügig oder sehr groß ist. Die Höhe der Korrelationen zwischen den Funktionen einerseits und die der Korrelationen zwischen den Funktionen und den anderen Variablen andererseits wird dadurch beschränkt. Das wiederum hat zur Folge, daß die Funktionsvariablen auch bei der Faktorenanalyse schwächer erscheinen müssen, als sie sind. Mit einiger Wahrscheinlichkeit kann man annehmen, daß ohne diese Beschränkung der Varianz der Faktor eindeutiger zu

einem Faktor der Lesebuchfunktion geworden wäre, als es jetzt der Fall ist. Der Faktor, so wie er vorliegt, stellt einen Kompromiß dar zwischen Ausrichtung auf die Lesebuchfunktion und auf das Dienstalter. Bei einer eindeutigen Ausrichtung auf die Altersvariable hätte deren Ladung höher sein müssen.

Tabelle 187: Faktor XVI: Die Variablen und ihre Ladungen

Ladung bei Schritt				Variable
1	1	2*	3	
1. Analyse**	2. Analyse			
0,53	0,43		0,50	Dienstalter des Lehrers (1,2,3,4)
0,42	0,46		0,40	Lesebuch als Informationsquelle, die den Schüler mit seiner Umwelt und menschlichem Leben vertraut macht (7 minus Rangplatz)
-0,40	-		-0,17	Pantomime geübt (0,1)
-0,38	-0,22		-0,26	Es wurden in der Klasse noch andere Texte benutzt (0,1)
-0,38	-0,13		-0,21	Lehrer bereitet Unterricht (inhaltlich und/oder methodisch) nach einem Buch vor (0,1)
0,33	-0,13		-	Geschätzter Zeitaufwand für Übungen zum Sprachverständnis (Prozent der Unterrichtszeit)
0,33	-		-	Stilübungen (als Einsetzübung) (0,1)
0,32	-		0,47	Anteil der im Lesebuch benutzten Prosastücke (0-25 % : 1; 25-50 % : 2; 50-75 % : 3; mehr als 75 % : 4)
0,31	-		0,37	Anteil der im Lesebuch benutzten Gedichte (0-25 % : 1; 25-50 % : 2; 50-75 % : 3; mehr als 75 % : 4)
0,17	-0,52		-0,29	Lesebuch als Übungsmaterial für Sprachlehre und Sprachkunde (7 minus Rangplatz)
-0,04	0,35		0,10	Geschlecht des Lehrers (1,2)
-0,16	-0,34		-0,20	Lesebuch als Vorbild guten Stils (7 minus Rangplatz)
-0,29	-0,32		-0,32	Lesebuch als Einführung in verschiedene literarische Gattungen (7 minus Rangplatz)
0,10	-		0,36	Benutzung des Lesebuchs: nicht (0); gelegentlich (1); konzentriert (2); regelmäßig während des ganzen Schuljahres (3)

* Dieser Faktor trat bei Schritt 2 nur in so reduzierter Form auf, daß er hier nicht berücksichtigt werden kann.

** „1. Analyse“ oder „2. Analyse“ bedeuten keine zeitliche Reihenfolge. Vielmehr wurden beide gleichzeitig, jedoch mit unterschiedlichem Variablenkontext berechnet.

Es ist schon angedeutet worden, daß Unterschiede zwischen den Dienstaltersgruppen nicht als physiologische oder psychologische „Alterseffekte“ verstanden werden müssen. Es kann sich darin auch eine veränderte Lehrerausbildung niederschlagen, oder es kann sich um eine Mischung dieser beiden Effekte handeln. Was im einzelnen Fall vorherrscht, läßt sich hier nicht entscheiden. Es wird daher auch keine Präponderanz der einen oder der anderen Möglichkeit unterstellt.

Die Altersvariable hat etwa 25 Prozent ihrer Varianz mit dem Faktor gemeinsam. Das reicht nicht aus für Äußerungen wie: der ältere Lehrer tut dies, der jüngere Lehrer tut jenes. Man kann vielmehr sagen: unter älteren Lehrern kam es häufiger vor, daß – und das ist hier der Fall – im Lesebuch ein Informationsmedium gesehen wurde, daß keine Pantomime geübt wurde, daß in der Klasse keine anderen Texte verwendet wurden, daß der Unterricht nicht nach einem Buch vorbereitet wurde, daß aus dem Lesebuch ein relativ großer Anteil der Prosastücke und Gedichte behandelt wurde, daß das Lesebuch regelmäßig benutzt wurde, daß der Inhalt des Lesebuches nicht als Übungsmaterial bei der Behandlung von Sprachlehre und Sprachkunde herangezogen wurde, daß das Lesebuch weder als Vorbild guten Stils angesehen noch als eine Einführung in verschiedene literarische Gattungen verwendet wurde und daß Stilübungen in Form von Einsetzübungen gemacht wurden.

Diese Aneinanderreihung hätte auch anders beginnen können. Etwa: Unter Lehrern, die das Lesebuch vorwiegend als Informationsquelle für die Schüler betrachteten, kam es häufiger vor, daß sie ihre Ausbildung vor dem zweiten Weltkrieg erhalten haben, daß sie keine Pantomime übten usw.

Schließlich läßt sich das Syndrom auch aus der Vertauschung der Vorzeichen beschreiben: Lehrer, die den Inhalt des Lesebuches als Material für die Behandlung von Sprachlehre und Sprachkunde benutzten, übten eher auch Pantomime, gehörten eher der jüngeren Generation an usw. Das genannte Syndrom war bei Lehrerinnen häufiger als bei Lehrern anzutreffen.

3.4 Stoffsyndrome und globale Unterrichtsziele

Eine Faktorenanalyse der Faktoren

Die Vielzahl der Variablen ist mit Hilfe der Faktorenanalysen auf wenige wichtige Grundvariablen reduziert worden. Die isolierten Faktoren, die im vorangegangenen Abschnitt beschrieben sind, unterscheiden sich dabei stark in der Art ihrer Zusammensetzung und in der Spannweite ihrer Bedeutung.

Den Befund, daß sich Sicherheit in der Zeichensetzung durch die Sicherheit bei den einzelnen Satzzeichen definieren läßt, kann man trivial nennen, wenn man den Faktor vom Standpunkt der Klassifikation aus beurteilt. Der Satzzeichenfaktor enthält aber noch etwas mehr als die Reduktion auf den Oberbegriff. Er spiegelt die Schwierigkeit der einzelnen Satzzeichen wider. Die – über die Klassen – gemeinsame Sicherheit ist beim leichtesten Satzzeichen am größten, und die Unterschiede in der Sicherheit sind beim schwierigsten Satzzeichen am größten. Daß die Gewichte (Ladungen) vom leichtesten zum schwierigsten Satzzeichen hin abfallen, schmälert die diskriminierende Kraft und daher die praktische Bedeutung des Faktors.

An der Variablen „lautreine Aussprache geübt“ ist nicht ohne weiteres abzulesen, ob sie überhaupt in irgendeinem Zusammenhang mit anderen Unterrichtsaktivitäten steht. Auch mit den anderen Variablen des Faktors X stehen die Ausspracheübungen nicht in einem unmittelbar sichtbaren Zusammenhang. Das Konzept des Faktors als einer hypothetischen Grundvariable wird am Beispiel des Faktors X deutlicher als bei der Sicherheit der Zeichensetzung. Ihre inhaltliche Bedeutung erhält die hypothetische Variable durch die Gemeinsamkeiten der sie konstituierenden beobachtbaren Variablen. Keine der beobachteten Variablen ist identisch mit der hypothetischen. Auf das Syndrom kann also noch nicht geschlossen werden, wenn in einer Klasse eine der zugehörigen Übungsformen, etwa lautreine Aussprache, sehr oft geübt wird. Es müssen mehrere Bedingungen zusammentreffen – je kleiner die Ladungen, desto größer muß die Zahl der Bedingungen sein, die gleichzeitig zutreffen müssen –, wenn man auf das Syndrom schließen will.

Die beiden Beispiele haben gezeigt, wie die Art der Zusammensetzung sich auf die Spannweite der Bedeutung des Faktors auswirkt: je homogener die Zusammensetzung, desto trivialer die Bedeutung. Die identifizierten nicht-trivialen Faktoren tragen schon jeder für sich zu einem besseren Verständnis des Unterrichts bei. Durch die trivialeren Faktoren wird zunächst nur eine Reduzierung der Variablenzahl gewonnen. Eine breitere Bedeutung auch inhaltlich können sie erst durch Zusammenhänge untereinander oder durch Zusammenhänge mit anderen inhaltlich besser identifizierten Faktoren erlangen.

Solche Zusammenhänge wurden hier auch analysiert. Die schiefwinklige Rotation (Schritt 3) ergab Faktoren, die nicht mehr unabhängig, sondern korreliert sind. Das Ausmaß der Korreliertheit der ganzen Lösung hängt von dem gewählten Rotationskriterium, also von der Methode ab¹. Das benutzte Obliminverfahren ergibt – bei der gleichen Faktorenmatrix als Ausgangspunkt – in Abhängigkeit des Parameters γ mehr oder minder stark schiefwinklige, das bedeutet korrelierte, Lösungen. Bei $\gamma = 0,50$, dem hier gewählten Wert des Parameters, ergeben sich gemäßigt schiefwinklige Lösungen. Es ist daher wenig sinnvoll, Aussagen über die Stärke des Zusammenhangs zwischen einzelnen Faktoren aufgrund der absoluten Höhe der hier zwischen den Faktoren errechneten Korrelation zu machen, da diese Höhe von dem willkürlich festgesetzten Parameter abhängt. Die Interkorrelationen der Faktoren wurden daher einer Faktorenanalyse unterzogen. Auf die Faktorenanalyse dürfte sich der willkürlich festgelegte Spielraum für die Korrelationen weniger auswirken, da die Struktur der Interkorrelationen berücksichtigt wird, die durch Erweiterung des Spielraums für die Korrelationen allenfalls akzentuiert, aber nicht grundlegend geändert werden dürfte. Bei den errechneten Eigenwerten zeigte sich ein deutlicher Abfall nach dem zweiten Eigenwert, so daß davon ausgegangen wurde, daß zwei Faktoren für die Beschreibung der Zusammenhänge zwischen

1 Harman, H. H.: Modern Factor Analysis. 2. Aufl., Chicago 1967, S. 324–334.

den 14 Faktoren des dritten Schritts ausreichend sind. Zwei Faktoren wurden daher auch nach dem Varimax-Kriterium rotiert. Es erschien sinnvoll, für diese Faktoren zweiter Ordnung Unabhängigkeit anzunehmen und von einer schiefwinkligen Rotation Abstand zu nehmen.

Tabelle 188: Die Faktoren zweiter Ordnung

Ladung	Variable (Faktor erster Ordnung)*
Faktor A:	Einübung von Fertigkeiten
0,64	II Sicherheit bei der Rechtschreibung
0,60	VIII Gebrauch der Zeiten und Modi
0,49	XI Übungen in freiem Sprechen
0,39	XVI Funktion des Lesebuchs
0,38	I Übung der Rechtschreibung
0,29	VI Einfachere Satzlehre (Ergänzungen und Attribute)
Faktor B:	Erwerb von Sprachverständnis
0,68	X Sprechkultur und Sprachverständnis
0,48	IV Sprachkunde
0,41	XIII Übungsarbeiten
0,41	V Pronomina
0,31	VII Schwierigere Satzlehre (Nebensätze und Satzgefüge)

* Von den 16 Faktoren gab es für zwei Faktoren keine Lösung bei Schritt 3 wegen der aus technischen Gründen reduzierten Faktorenzahl. Sie sind daher auch hier nicht vertreten. Es handelt sich dabei um die Faktoren IX, „schriftliche Aufsatzübung“, und XV, „Ausmaß der Lesebuchbenutzung“.

Die Bedeutung der beiden Faktoren muß sich aus den Gemeinsamkeiten der beteiligten Faktoren erster Ordnung ergeben. Die Benennungen, die diese Faktoren erster Ordnung erhalten haben, können gerade, weil sie so offensichtlich klassifikatorisch die Stoffeinheiten zusammenfassen, ein Hindernis für das Verständnis dieser Faktoren darstellen. Nach dem Offensichtlichen, das so leicht klassifizierbar ist, hat jeder Faktor noch eine bestimmte Färbung oder subtilere Nuancen, die für das Verständnis der Faktoren besonders wichtig sind. Diese Nuancen ergeben sich nicht immer aus der Zusammensetzung des Faktors. Oftmals muß gerade auf das geachtet werden, was nicht dazugehört, oder darauf, daß als zwei Faktoren getrennt erscheint, was als Einheit hätte erwartet werden können.

Das mehreren Faktoren Gemeinsame liegt nicht auf der klassifikatorischen Ebene. Dort hätte man die Faktoren V bis VIII als Grammatik zusammenfassen müssen. Gemeinsam haben die Faktoren vielmehr die besondere Färbung, die subtile Nuance.

Bei Faktor A steht die Sicherheit in der Rechtschreibung an erster Stelle. Sicherheit in der Rechtschreibung ist dann vorhanden, wenn die zwar historisch entstandene, aber doch durch Konvention fixierte Schreibweise von Wörtern erlernt ist und beherrscht wird. Die Konvention muß vom Schüler zur Kenntnis genommen und durch häufigen Gebrauch, durch Übung, eingepreßt werden. An der richtigen Schreibweise gibt es wenig zu verstehen, es lassen sich nur bescheidene Einsichten in die Sprache gewinnen. Von dieser Position des Faktors II auf Faktor A ergibt sich die Möglichkeit, einige Unsicherheiten der Interpretation, die bestehen,

solange man Faktor II isoliert interpretieren will, zu beheben. Es erscheint jetzt als sehr wahrscheinlich, daß die Urteile über die Sicherheit in der Rechtschreibung realistisch waren, daß die relative Unabhängigkeit zwischen Übung der Rechtschreibung (I) und Sicherheit in der Rechtschreibung (II) auf den unterschiedlichen Stand der Klassen zurückgehen muß, daß dieser Stand der Klasse vom Lehrer nicht unabhängig ist und daß daher Klassen von Lehrern, die der Rechtschreibung besondere Aufmerksamkeit widmeten, in der Rechtschreibung sicherer waren als Klassen, in denen Rechtschreibung weniger betont wurde.

An zweiter Stelle steht Faktor VIII, „Gebrauch der Zeiten und Modi“. Bei der Besprechung dieses Faktors war schon darauf hingewiesen worden, daß der Kontext, in dem der Gebrauch von Zeiten und Modi im Unterricht behandelt wird, für das Verständnis des Faktors sehr wichtig ist. Ein Teil der Lehrer scheint es vorgezogen zu haben, den Gebrauch der Zeiten und Modi im Zusammenhang mit dem Satzgefüge, mit Satzbauplänen und mit den Konjunktionalsätzen zu behandeln. Andere Lehrer dagegen haben offensichtlich den Gebrauch von Zeiten und Modi als selbständiges, geschlossenes Thema behandelt. Die beiden Ansätze, obwohl sie denselben Stoff zum Gegenstand haben, unterscheiden sich deutlich in der Zielsetzung. Das Ziel scheint bei Faktor VIII das Einüben des richtigen Gebrauchs grammatischer Formen gewesen zu sein. Bei Faktor XI, „Übungen in freiem Sprechen“, hatten sich schon aus der Zusammensetzung des Faktors Anzeichen ergeben, die nahelegten, daß diese Übungen das Einüben von Fertigkeiten zum Ziel haben. Durch die Stellung dieses Faktors auf dem Faktor A wird diese Vermutung bestärkt.

Die Funktion, die beim Gebrauch des Lesebuchs im entsprechenden Syndrom (Faktor XVI) am meisten betont wurde, nämlich der Informationsaspekt, zielt auf Kenntnis des Inhalts und nicht auf die zur Beschreibung des Inhalts benutzte Sprache. Die Gegenposition – mit der stärksten negativen Ladung – betonte die Benutzung des Lesebuchs als Materialsammlung für den Unterricht in Sprachlehre und Sprachkunde. Das aber meint wohl, daß die Grammatik nicht irgendwie abgesondert als Regelsystem, sondern in Verbindung mit der Textarbeit zur Vertiefung des Sprachverständnisses betrieben wurde.

Das Üben der Rechtschreibung (Faktor I) nimmt nicht die gleiche starke Position ein wie die Sicherheit in der Rechtschreibung. Es ist denkbar, daß sich bei einer entsprechenden Untersuchung im 5. und 6. Schuljahr ein anderes Bild ergeben hätte, daß ein forcierter Rechtschreibunterricht seinen Schwerpunkt vor dem 7. Schuljahr hat und sich im 7. Schuljahr bereits als Sicherheit niedergeschlagen hat.

Es liegt nicht an den Zeiten und Modi, wenn sie auf Faktor A und nicht auf Faktor B erscheinen, sondern an der Art, wie sie im Unterricht behandelt wurden. Wenn die einfachere Satzlehre (Faktor VI) auf dem Faktor A eine relativ gemäßigte Position einnimmt, dann besagt dies, daß Objekte und Attribute auch irgendwie geeignet sind, auf eine Art behandelt zu werden, die das Einüben von Fertigkeiten, also mehr den sicheren Gebrauch als ein einsichtiges Verstehen zum Ziel haben, daß dies jedoch in schwächerem Ausmaß stattfand als etwa beim Gebrauch der Zeiten und Modi.

Das Gemeinsame in diesen Syndromen zu finden, die doch sehr unterschiedliche Momente des Unterrichts abdecken, von der Rechtschreibung über gewichtige Aspekte des mündlichen Unterrichts, über die Lesebuchbenutzung bis zu Teilen des Grammatikunterrichts, ist nicht mehr schwer. Das Gemeinsame läßt sich nicht auf der Stoffebene definieren. Wenn für die Syndrome die Stoffselektion von großer Bedeutung ist, so wird jetzt deutlich, daß die Stoffselektion in gewissem Maß durch ein relativ globales Unterrichtsziel gesteuert ist: die Einübung von Fertigkeiten und Wissensstoff.

Auf Faktor B steht das Syndrom „Sprechkultur und Sprachverständnis“ (Faktor X) an erster Stelle mit der höchsten Ladung überhaupt. An entsprechender Stelle ist dargestellt worden, daß bei diesem Syndrom die Sprache als sinntragendes Stil- und Ausdrucksmittel im Vordergrund steht. Das Syndrom schließt beide Richtungen des Übermittlungsprozesses ein: von der sinnadäquaten, aus Einsicht in Leistungs- und Funktionsmöglichkeiten getroffenen Wahl der Ausdrucksmittel bis zur sprechenden Ausgestaltung einerseits und die Erschließung des Sinns aus dem geronnenen Ausdruck andererseits.

An zweiter Stelle, mit einigem Abstand, steht das Syndrom „Sprachkunde“. Es enthält die Behandlung verschiedener Variationen des Sprachgebrauchs, der geographischen und historischen, der schichtenspezifischen und situationsspezifischen Variationen des Sprachgebrauchs vor allem. Kein Zweifel, daß die Behandlung dieser Themen geeignet ist, das Sprachverständnis zu vertiefen.

Die Übungsarbeiten sind inhaltlich undefiniert, sie können für beliebige Zwecke verwendet werden. Der Faktor XIII ist vornehmlich ein Maß für den Zeitaufwand für Übungsarbeiten. Seine Platzierung auf Faktor B deutet an, daß die Arbeit zum Erwerb von Sprachverständnis mit einem relativ hohen Aufwand an Übungsarbeiten einherging. Viele Übungsarbeiten sind noch kein Indiz für Sprachverständnis. Wie für alle einzelnen Komponenten eines Faktors gilt auch hier, daß erst aus dem gleichzeitigen Auftreten mehrerer Komponenten auf den zugrundeliegenden Faktor geschlossen werden kann.

Die letzten beiden Syndrome, die an Faktor B beteiligt sind, entstammen der Grammatik. Untereinander unterscheiden sie sich in dem erreichten Stand. Das Pronomina-Syndrom (Faktor V) wurde eher von Lehrern behandelt, die nur wenige Kenntnisse voraussetzten. Für die schwierigere Satzlehre (Faktor VII) trifft dies nicht zu. Pronomina und Präpositionen stehen nicht allein, sie weisen über sich selbst hinaus, stiften Relationen, modifizieren den Sinn. Das Satzlehresyndrom (Faktor VII) wurde angeführt von den Konjunktion- und Relativsätzen. Dort spielen die Konjunktionen eine ähnlich bedeutsame Rolle. Da beide Syndrome im Kontext von Faktor B stehen, ist anzunehmen, daß sie von den Lehrern weniger aus einem formalen Interesse behandelt wurden, sondern daß vielmehr die nach dem Sinn differenzierende Funktion dieser grammatischen Erscheinungen im Vordergrund stand.

Auch die Gemeinsamkeit der Syndrome von Faktor B liegt eindeutig nicht auf der Stoffebene. Der Faktor repräsentiert ein globales Interesse, ein globales Unterrichtsziel, das auf die Entwicklung von Sprachverständnis gerichtet ist.

Drei Einzelfaktoren waren weder an dem einen noch an dem anderen Globalfaktor beteiligt. Die weiter oben gegebene Charakterisierung des Faktors „Sicherheit bei der Zeichensetzung“ enthält dafür schon eine ausreichende Begründung. Der Aufwand für Klassenarbeiten, der weitgehend vorgeschrieben ist, muß notwendigerweise neutral gegenüber beiden Zielen sein. Die Beschreibung von Faktor XII, „freies Unterrichtsgespräch“, macht deutlich, daß bei diesem Syndrom die Haltung des Lehrers den Schülern gegenüber und die Schüler-Lehrer-Beziehung im Vordergrund stehen, also keines der beiden Ziele direkt tangiert ist, so daß auch hier die Unabhängigkeit des Syndroms von den Globalzielen plausibel erscheint.

Die beiden globalen Unterrichtsziele, so wie sie hier aus den Ergebnissen entwickelt wurden, stehen in keinem Gegensatzverhältnis. Die beiden Faktoren repräsentieren zwei voneinander unabhängige Dimensionen. „Gegensatz“ impliziert eine Abhängigkeit, wobei das eine das andere ausschließt. Ein solches Verhältnis hätte sich durch einen Faktor mit einem positiven und einem negativen Pol ausdrücken müssen. Der Faktor XVI, „Funktion des Lesebuchs“, war von solcher Art. Die Unabhängigkeit der beiden Ziele erlaubt die Annahme, daß es Klassen gibt, in denen beide Ziele sehr intensiv verfolgt werden, daß es andere Klassen gibt, in denen keines dieser Ziele stark verfolgt wird und daß es schließlich Klassen geben kann, wo ein Ziel stark forciert, das andere völlig vernachlässigt wird. Daher trägt dieses Ergebnis auch nichts bei zu der beliebten Suche nach Lehrertypen. Es schließt andererseits das Vorhandensein solcher Lehrertypen nicht aus. Die Untersuchung war darauf angelegt, typische Muster der Stoffauswahl aufzufinden. Sie war nicht auf den Nachweis von typischem Lehrerverhalten ausgerichtet und kann zu dieser Frage weder im positiven noch im negativen Sinn etwas beitragen.

Es wäre ein großes Mißverständnis, wollte man das Ergebnis der letzten Analyse im Aufweisen der beiden globalen Ziele sehen. Deren Existenz ist längst bekannt. Wichtig ist vielmehr das Verhältnis dieser Ziele zu dem Komplex Stoffauswahl. Es ist wichtig, daß man sieht, mittels welcher konkreten Syndrome der Stoffauswahl die Ziele im Unterricht verwirklicht werden, welches Gewicht bestimmte Konfigurationen von Unterrichtsstoffen bei der Realisierung dieser Ziele haben.

Es sind hier die Zusammenhänge in der Stoffauswahl untersucht worden. Es stellte sich heraus, daß die Stoffauswahl nicht unabhängig von globalen Unterrichtszielen ist. Das darf jedoch nicht zu dem Schluß verführen, daß die beiden Globalziele die einzigen Ziele sind, die im Unterricht – im Deutschunterricht der 7. Klassen des Gymnasiums – verfolgt werden. Der eingeschlagene Weg der Untersuchung war überhaupt nicht auf die Suche nach Unterrichtszielen ausgerichtet. Hinter einigen der 16 Syndrome mögen noch speziellere Unterrichtsziele verborgen sein. So wie die Untersuchung angelegt ist, konnten diese jedoch nicht als Ziel identifiziert werden; es lassen sich allenfalls Andeutungen feststellen. Die beiden Ziele ließen sich identifizieren, weil sie so deutlich quer zum Stoff lagen: weil die Gemeinsamkeiten sich nicht durch auf Unterrichtsstoffe zielende klassifikatorische Begriffe beschreiben ließen. Über andere Unterrichtsziele lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen keine Aussagen machen.

4. Anhang

4.1 Anhang zu Teil 2

4.1.1 Einleitung

Der Anhang zu Teil 2 enthält ausschließlich die statistischen Signifikanztests, die sich auf entsprechende Tabellen oder Äußerungen im Test beziehen.

Nur relativ wenige Variablen dieser Untersuchung konnten Werte annehmen, die über einen großen Bereich variierten. Bei diesen Variablen handelte es sich im wesentlichen um die Anzahl bestimmter Übungen, die im Schuljahr gemacht wurden. Die Prüfung der Hypothesen auf gleiche Mittelwerte für die Länder wurde in allen diesen Fällen mittels einer einfachen (eindimensionalen) Varianzanalyse durchgeführt.

Bei allen übrigen Variablen waren die Daten kategorialer Art, entweder mit nur zwei Kategorien wie „behandelt“ oder „nicht behandelt“ oder mit drei bis maximal sechs Kategorien. Ein Teil der Hypothesen war von solcher Art, daß sie durch den χ^2 -Test für zweidimensionale Kontingenztabelle getestet werden konnten. Dieser Test ist ein Test auf Wechselwirkung, der je nach Art der beiden Klassifikationen zwei verschiedene Bedeutungen hat. Bhappkar und Koch¹ bezeichneten eine Klassifikation, die die Zugehörigkeit zu einer Gruppierung impliziert, als „factor“, und eine Klassifikation, die beschreibt, was sich während des Experiments ereignet hat, als „response“. Stellt eine Klassifikation (Dimension) einen „factor“ dar, so sind die Randsummen vor dem Experiment bekannt; handelt es sich um eine „response“-Dimension, so ergeben sich die Randsummen erst durch das Experiment. Wenn beim Test auf Wechselwirkung bei einer zweidimensionalen Kontingenztabelle beide Dimensionen vom Typ „response“ sind, handelt es sich um einen Test auf Unabhängigkeit; ist die eine Dimension vom Typ „factor“, die andere vom Typ „response“, handelt es sich um einen Test auf Homogenität.

Die Mehrzahl der hier durchgeführten χ^2 -Tests prüft die Homogenität (über Länder, über Dienstaltersgruppen). Einige wenige prüfen die Unabhängigkeit. Um welche von beiden Formen es sich jeweils handelt, ist an der Darstellung im Anhang zu ersehen. Alle χ^2 -Tests werden in folgendem Format dargestellt:

Test: χ^2 (n · m Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (n): Bezeichnung der Dimension

Dim. II (m): Bezeichnung der Dimension

$\chi^2 = \dots$ df = \dots sig./n.s.

„n“ oder „m“ bezeichnen jeweils die Zahl der Kategorien der entsprechenden Dimension (bei Ländern meist 11), „df“ steht für Freiheitsgrad, „sig.“ oder „n.s.“ geben an, ob das errechnete χ^2 kleiner oder gleich dem Tabellenwert für χ^2 bei $\alpha = 0,05$ (n.s.), oder ob es größer als dieser Wert war (sig.).

In sehr vielen Fällen lag inhaltlich der Schwerpunkt des Interesses nicht auf den Antworten der Lehrer zu einer Frage, sondern auf der Summe der Antworten über mehrere Fragen. Es schien nicht sinnvoll, Aussagen zu machen über das Personalpronomen, das Demonstrativpronomen, das Reflexivpronomen usw., sondern über Pronomina überhaupt. Dafür ist der übliche χ^2 -Test nicht anwendbar, da die Antworten zu allen Fragen immer von denselben Lehrern kamen, also nicht von unabhängigen Stichproben. Bei einer Gruppe von inhaltlich ganz homogenen Fragen hat die Summe der Antworten über diese Fragen eine vernünftige Bedeutung. Es war daher ein additives Modell für den Test angebracht. Für die Prüfung dieser Hypothesen wurde daher eine modifizierte Form der Varianzanalyse verwendet. Mit ein Hauptziel der Untersuchung war es, bei der Verwendung von Unterrichtsstoffen Schätzungen für die einzelnen Länder zu erhalten. Die entsprechenden Varianzanalysen wurden daher mit den Länderdurchschnitten und nicht mit den Antworten einzelner Lehrer berechnet. Bei dieser Verfahrensweise wird auf die Variation innerhalb der Länder keine Rücksicht genommen, und allen

¹ Bhappkar, V. P., und Koch, G. P.: „On the Hypotheses of ‚no Interaction‘ in Contingency Tables“. In: Biometrics, Bd. 24 (1968), H. 3, S. 567–594.

Ländern wird ein gleiches Gewicht gegeben, unabhängig von der Größe des Landes, was, da es sich um gleichberechtigte Schulsysteme handelt, durchaus vertretbar ist. Die bei diesen Varianzanalysen erzielten Ergebnisse sind natürlich nicht vergleichbar mit entsprechenden Varianzanalysen, die die Streuung innerhalb der Länder berücksichtigen. Die Aussagen haben eine ganz andere Bedeutung. Angenommen, es liegt eine Matrix von $6 \times 11 = 66$ Zellen mit Länderdurchschnitten für sechs Pronomina vor. Wenn die Varianz zwischen Ländern und zwischen Pronomina eliminiert ist, bleibt in dieser Matrix noch eine Restvarianz in den Zellen zurück, die sich aus zwei Komponenten zusammensetzt: der echten Wechselwirkung zwischen Ländern und Pronomina (falls vorhanden) und einer Fehlervarianz, die durch die zufällige Variation von Stichprobenmittelwerten zustande kommt. Ein signifikanter F-Test sagt also, daß die Variation zwischen den Ländern oder zwischen den Pronomina größer war als die eben beschriebene Restvarianz. Da mehr als die Hälfte der auf diese Weise berechneten Analysen noch eine dritte Dimension hatte, war es möglich, in diesen Fällen auch die drei einfachen Wechselwirkungen zu testen. Die Restvarianz setzte sich dann aus der stichprobenbedingten Fehlervarianz und einer Wechselwirkung zweiter Ordnung (zwischen den drei Faktoren) zusammen. Das skizzierte Verfahren ist sehr grob und schon durch die stark beschränkte Zahl von Freiheitsgraden nicht sehr sensibel für kleine Unterschiede. Es wäre im Kontext dieser Arbeit auch völlig verfehlt, auf kleine Unterschiede zwischen Ländern oder Altersgruppen usw. einzugehen. Für die Praxis sind in diesem Kontext nur wirklich starke Unterschiede relevant.

In einigen wenigen Fällen, in denen der χ^2 -Test nicht angewendet werden konnte, weil bei der Frage Doppelnennungen (gleichzeitiges Ankreuzen von zwei Antwortalternativen) vorkommen konnten, wurden Varianzanalysen mit dichotomen Daten (0,1) berechnet. Cochran² und Seeger³ haben die Brauchbarkeit von solchen Tests untersucht. Obwohl die Normalitätsvoraussetzungen bei solchen Daten nicht erfüllt sind, ergaben sich, wenn die Zahl der Replikationen nicht zu klein war, keine starken Abweichungen in der Wahrscheinlichkeit der F-Werte gegenüber den tabellierten Werten.

Einen Sonderfall stellt ein eindimensionales Design dar, wenn ein Vergleich zwischen Gruppen gemacht werden soll und die Antwort für jede Person durch „0“ oder „1“ dargestellt werden kann, also genau die Situation, in der der normale χ^2 -Test anwendbar ist. Der F-Test bringt in diesem Fall das gleiche Ergebnis wie der χ^2 -Test⁴. Numerisch stimmten – wie zahlreiche Vergleiche an diesem Material gezeigt haben – F und das durch die Freiheitsgrade dividierte χ^2 überein mit nur geringfügigen Differenzen hinter dem Komma. Da die Kalkulationen – und vor allem die Schreibearbeit beim Rechnen mit einem Tischrechner – beim F-Test weniger aufwendig sind, wurde eine Serie von Prüfungen auf diese Art vorgenommen. Sie können als vollwertiger Ersatz für den entsprechenden χ^2 -Test gelten, solange das Ergebnis nicht gerade unter dem Signifikanzpunkt liegt. Der Tabellenwert für F und χ^2 stimmt nur dann überein, wenn die Freiheitsgrade für F im Nenner sehr groß sind.

Auch die Varianzanalysen sind im Anhang in einem einheitlichen Format dargestellt. Neben dem Hinweis auf Seitenzahl und Tabellenummer des Textes ist jeweils die Zahl der Faktoren („1“, „2“ oder „3“ für ein-, zwei- oder dreidimensionale Analysen) angegeben. Darunter steht die Art der Faktoren (zum Beispiel Länder) und die Zahl der Kategorien pro Faktor (bei Ländern zum Beispiel 11). Hinter der Bezeichnung „Kriterium“ ist jeweils angegeben, mit welchem Maß (score) die Analyse berechnet wurde. Beispiele sind: Anzahl der Aufsatzübungen: Übungen gemacht (1), nicht gemacht (0), (dichotome Daten); Prozent der Antworten (= Zellenmittelwert bei Analysen mit ungewogenen Zellenmittelwerten). Aus diesen Angaben

2 Cochran, W. G.: „The Comparison of Percentages in Matched Samples“. In: Biometrika, Bd. 37 (1950), S. 262.

3 Seeger, P.: Variance Analysis of Complete Designs. Uppsala 1966, S. 165–190.

4 Cochran, W. G.: „Some Methods of Strengthening the Common χ^2 -Test“. In: Biometrics, Bd. 10 (1954), S. 440.

läßt sich leicht rekonstruieren, um welchen Typ der Analyse es sich im gegebenen Fall handelt. Im Kopf der Tabellen für die Varianzanalysen wurden die englischen Abkürzungen verwendet: SS (sums of squares) für Quadratsumme, df (degree of freedom) für Freiheitsgrad, MS (mean square) für geschätzte Varianz. Das Ergebnis des Tests wurde entweder mit sig. (signifikant) oder n.s. (nicht signifikant) gekennzeichnet, je nachdem, ob das errechnete F größer beziehungsweise kleiner oder gleich $F_{0,05}$ war.

4.1.2 Tabellenteil

Zu Seite 10, Tabelle 2:

Test: χ^2 (2 · 10 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Fragebogen hat Lehrer erreicht / nicht erreicht

Dim. II (10): Länder, Hessen fehlt, Nordrhein und Westfalen sind als ein Land behandelt

$\chi^2 = 25,874$ df = 9 sig.

wie oben, ohne Berlin und Hamburg

$\chi^2 = 12,470$ df = 7 n.s.

Zu Seite 11, Tabelle 3:

Test: χ^2 (2 · 10 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Fragebogen beantwortet / nicht beantwortet

Dim. II (10): Länder

$\chi^2 = 26,411$ df = 9 sig.

Zu Seite 24 f., Tabelle 7:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (9): Rechtschreibprobleme

Faktor II (2): Behandlungsarten

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Lehrer

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	47613,4871	197			
Faktor I	3562,0752	8	445,2594	2,752	sig.
Faktor II	13104,4275	1	13104,4275	80,990	sig.
Faktor III	1646,9582	10	164,6958	1,018	n.s.
I · II	12675,9244	8	1584,4905	9,793	sig.
I · III	1337,4737	80	16,7200	0,103	n.s.
II · III	2342,3503	10	234,2350	1,448	n.s.
Rest	12944,2778	80	161,8035		

Zu Seite 25 f., Tabelle 8:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (9): Rechtschreibprobleme

Faktor II (2): Behandlungsarten

Faktor III (2): Geschlecht

Kriterium: ungewogene Zellenmittel in Prozent

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	7379,7956	35			
Faktor I	609,9556	8	76,2444	0,905	n.s.
Faktor II	2666,0011	1	2666,0011	31,640	sig.
Faktor III	78,0278	1	78,0278	0,926	n.s.
I • II	2590,5389	8	323,8174	3,843	sig.
I • III	64,2222	8	8,0278	0,095	n.s.
II • III	696,9600	1	696,9600	8,271	sig.
Rest	674,0900	8	84,2613		

Zu Seite 26, Tabelle 9:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (9): Rechtschreibprobleme

Faktor II (2): Behandlungsarten

Faktor III (4): Dienstalter

Kriterium: ungewogene Zellenmittel in Prozent

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	12926,2178	71			
Faktor I	1264,7828	8	158,0978	5,372	sig.
Faktor II	5097,1339	1	5097,1339	173,204	sig.
Faktor III	99,6144	3	33,2048	1,128	n.s.
I • II	5156,4761	8	644,5595	21,903	sig.
I • III	51,5006	24	2,1459	0,073	n.s.
II • III	550,4250	3	183,4750	6,235	sig.
Rest	706,2850	24	29,4285		

Zu Seite 26 f., Tabelle 10:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (9): Rechtschreibprobleme

Faktor II (2): Behandlungsarten

Faktor III (4): Ortskategorien

Kriterium: ungewogene Zellenmittel in Prozent

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	14643,0232	71			
Faktor I	868,2270	8	108,5284	1,716	n.s.
Faktor II	5265,0901	1	5265,0901	83,247	sig.
Faktor III	24,5015	3	8,1672	0,129	n.s.
I • II	5906,4636	8	738,3080	11,673	sig.
I • III	163,0397	24	6,7933	0,107	n.s.
II • III	897,7783	3	299,2594	4,732	sig.
Rest	1517,9230	24	63,2468		

Zu Seite 27 f., Tabellen 11 und 12:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (7): Rechtschreibprobleme

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	14032,8299	76			
Faktor I	11367,1135	6	1894,5189	57,874	sig.
Faktor II	701,6184	10	70,1618	2,143	sig.
Rest	1964,0979	60	32,7350		

Zu Seite 27 f., Tabelle 11:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (7): Rechtschreibprobleme

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	12513,6470	76			
Faktor I	6857,2616	6	1142,8769	15,970	sig.
Faktor II	1362,5356	10	136,2536	1,904	n.s.
Rest	4293,8499	60	71,5642		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (7): Rechtschreibprobleme

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „stets sicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	13524,1571	76			
Faktor I	10691,5699	6	1781,9283	46,832	sig.
Faktor II	549,6457	10	54,9646	1,445	n.s.
Rest	2282,9416	60	38,0490		

Zu Seite 28:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
2 Faktoren

Faktor I (7): Rechtschreibprobleme

Faktor II (2): Geschlecht

Kriterium: Prozent der Antworten „noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	2276,4800	13			
Faktor I	2205,4800	6	367,5800	45,597	sig.
Faktor II	22,6314	1	22,6314	2,807	n.s.
Rest	48,3686	6	8,0614		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
2 Faktoren

Faktor I (7): Rechtschreibprobleme

Faktor II (2): Geschlecht

Kriterium: Prozent der Antworten „nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	1330,1486	13			
Faktor I	1208,9886	6	201,4981	10,552	sig.
Faktor II	6,5829	1	6,5829	0,345	n.s.
Rest	114,5771	6	19,0962		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
2 Faktoren

Faktor I (7): Rechtschreibprobleme

Faktor II (2): Geschlecht

Kriterium: Prozent der Antworten „stets sicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	2067,7321	13			
Faktor I	2008,5371	6	334,7562	36,848	sig.
Faktor II	4,6864	1	4,6864	0,516	n.s.
Rest	54,5086	6	9,0849		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (7): Rechtschreibprobleme

Faktor II (4): Dienstalter

Kriterium: Prozent der Antworten „noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	4748,3068	27			
Faktor I	4491,2193	6	748,5365	72,227	sig.
Faktor II	70,5411	3	23,5137	2,269	n.s.
Rest	186,5464	18	10,3637		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (7): Rechtschreibprobleme

Faktor II (4): Dienstalter

Kriterium: Prozent der Antworten „nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	2725,1068	27			
Faktor I	2382,4943	6	397,0824	21,298	sig.
Faktor II	7,0211	3	2,3404	0,126	n.s.
Rest	335,5914	18	18,6440		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (7): Rechtschreibprobleme

Faktor II (4): Dienstalter

Kriterium: Prozent der Antworten „stets sicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	4192,7068	27			
Faktor I	3937,7143	6	656,2857	62,669	sig.
Faktor II	66,4925	3	22,1642	2,116	n.s.
Rest	188,5000	18	10,4722		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (7): Rechtschreibprobleme

Faktor II (4): Ortskategorien

Kriterium: Prozent der Antworten „noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	4805,9986	27			
Faktor I	4523,3986	6	753,8898	51,102	sig.
Faktor II	17,0471	3	5,6824	0,385	n.s.
Rest	265,5529	18	14,7529		

Zu Seite 28, Tabelle 13:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (7): Rechtschreibprobleme

Faktor II (4): Ortskategorien

Kriterium: Prozent der Antworten „nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	3138,6612	27			
Faktor I	2463,0686	6	410,5114	17,113	sig.
Faktor II	243,8068	3	81,2689	3,388	sig.
Rest	431,7857	18	23,9881		

Zu Seite 28:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (7): Rechtschreibprobleme

Faktor II (4): Ortskategorien

Kriterium: Prozent der Antworten „stets sicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	4046,7411	27			
Faktor I	3861,7536	6	643,6256	77,410	sig.
Faktor II	35,3268	3	11,7756	1,416	n.s.
Rest	149,6607	18	8,3145		

Zu Seite 29, Tabelle 14:

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Behandlung der Zeichensetzung abgeschlossen / nicht abgeschlossen

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 15,406$ df = 10 n.s.

Zu Seite 29 bis 31, Tabellen 15 und 16:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Satzzeichen

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	27873,5890	87			
Faktor I	23961,1853	7	3423,0265	79,142	sig.
Faktor II	884,7727	10	88,4773	2,046	sig.
Rest	3027,6310	70	43,2519		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Satzzeichen

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	26262,2390	87			
Faktor I	17746,8735	7	2535,2676	30,924	sig.
Faktor II	2776,5277	10	277,6528	3,387	sig.
Rest	5738,8378	70	81,9834		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Satzzeichen

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „stets sicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	70235,7832	87			
Faktor I	64440,2905	7	9205,7558	153,390	sig.
Faktor II	1594,4257	10	159,4426	2,657	sig.
Rest	4201,0670	70	60,0152		

Zu Seite 31:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Satzzeichen

Faktor II (2): Geschlecht

Kriterium: Prozent der Antworten „noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	4644,2544	15			
Faktor I	4557,4494	7	651,0642	68,830	sig.
Faktor II	15,4056	1	15,4056	1,510	n.s.
Rest	71,3994	7	10,1999		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Satzzeichen

Faktor II (2): Geschlecht

Kriterium: Prozent der Antworten „nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	3567,6594	15			
Faktor I	3418,0644	7	488,2949	45,450	sig.
Faktor II	74,3906	1	74,3906	6,924	sig.
Rest	75,2044	7	10,7435		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Satzzeichen

Faktor II (2): Geschlecht

Kriterium: Prozent der Antworten „stets sicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	11942,2000	15			
Faktor I	11904,0100	7	1700,5729	493,379	sig.
Faktor II	14,0625	1	14,0625	4,080	n.s.
Rest	24,1275	7	3,4468		

Zu Seite 31, Tabelle 17:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Satzzeichen

Faktor II (4): Dienstalter

Kriterium: Prozent der Antworten „noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	9775,2388	31			
Faktor I	9046,5138	7	1292,3591	53,150	sig.
Faktor II	218,1013	3	72,7004	2,990	n.s.
Rest	510,6238	21	24,3154		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Satzzeichen

Faktor II (4): Dienstalter

Kriterium: Prozent der Antworten „nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	7650,8550	31			
Faktor I	6940,4900	7	991,4986	51,316	sig.
Faktor II	304,6175	3	101,5392	5,255	sig.
Rest	405,7475	21	19,3213		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Satzzeichen

Faktor II (4): Dienstalter

Kriterium: Prozent der Antworten „stets sicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	24833,4388	31			
Faktor I	24181,3038	7	3454,4720	174,067	sig.
Faktor II	235,3763	3	78,4588	3,953	sig.
Rest	416,7587	21	19,8457		

Zu Seite 31, letzter Satz:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Satzzeichen

Faktor II (4): Ortskategorien

Kriterium: Prozent der Antworten „noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	8834,0200	31			
Faktor I	8596,7900	7	1228,1129	152,207	sig.
Faktor II	67,7875	3	22,5958	2,800	n.s.
Rest	169,4425	21	8,0687		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Satzzeichen

Faktor II (4): Ortskategorien

Kriterium: Prozent der Antworten „nur bei besonderen Schwierigkeiten noch unsicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	7625,2488	31			
Faktor I	6955,1038	7	993,5863	32,145	sig.
Faktor II	21,0513	3	7,0171	0,227	n.s.
Rest	649,0938	21	30,9092		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Satzzeichen

Faktor II (4): Ortskategorien

Kriterium: Prozent der Antworten „stets sicher“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	23558,9400	31			
Faktor I	23061,2450	7	3294,4636	157,408	sig.
Faktor II	58,1775	3	19,3925	0,927	n.s.
Rest	439,5175	21	20,9294		

Zu Seite 32, Tabelle 18, Spalte a:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (7): Themen der Sprachkunde

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „nicht behandelt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	20423,6725	76			
Faktor I	12322,0488	6	2053,6748	28,994	sig.
Faktor II	3851,7668	10	385,1767	5,438	sig.
Rest	4249,8569	60	70,8309		

Zu Seite 32 f., Tabellen 18 und 19:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (7): Themen der Sprachkunde

Faktor II (2): Behandlungsarten („Hinweise“ oder „zusammenhängend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	32336,1785	153			
Faktor I	6165,6171	6	1027,6029	7,699	sig.
Faktor II	6709,5601	1	6709,5601	50,267	sig.
Faktor III	1919,5564	10	191,9556	1,438	n.s.
I • II	745,4486	6	124,2414	0,931	n.s.
I • III	2122,2800	60	35,3713	0,265	n.s.
II • III	6665,0134	10	666,5013	4,993	sig.
Rest	8008,7029	60	133,4784		

Zu Seite 33, letzter Absatz:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (7): Themen der Sprachkunde

Faktor II (2): Behandlungsarten („Hinweise“ oder „zusammenhängend behandelt“)

Faktor III (2): Geschlecht

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	4557,8696	27			
Faktor I	1570,0671	6	261,6779	8,093	sig.
Faktor II	2349,7232	1	2349,7232	72,674	sig.
Faktor III	0,3432	1	0,3432	0,011	n.s.
I • II	309,6443	6	51,6074	1,596	n.s.
I • III	115,6943	6	19,2824	0,596	n.s.
II • III	18,4032	1	18,4032	0,569	n.s.
Rest	193,9941	6	32,3324		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (7): Themen der Sprachkunde

Faktor II (2): Behandlungsarten („Hinweise“ oder „zusammenhängend behandelt“)

Faktor III (4): Dienstalter

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	9238,5743	55			
Faktor I	3066,8293	6	511,1382	20,113	sig.
Faktor II	4615,5457	1	4615,5457	181,617	sig.
Faktor III	220,4957	3	73,4986	2,892	n.s.
I • II	592,9193	6	98,8199	3,888	sig.
I • III	234,2793	18	13,0155	0,512	n.s.
II • III	51,0586	3	17,0195	0,670	n.s.
Rest	457,4464	18	25,4137		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (7): Themen der Sprachkunde

Faktor II (2): Behandlungsarten („Hinweise“ oder „zusammenhängend behandelt“)

Faktor III (4): Ortskategorien

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	7742,4171	55			
Faktor I	2623,5646	6	437,2608	20,343	sig.
Faktor II	3683,8864	1	3683,8864	171,392	sig.
Faktor III	36,5186	3	12,1729	0,566	n.s.
I • II	520,9311	6	86,8219	4,039	sig.
I • III	364,1739	18	20,2319	0,941	n.s.
II • III	126,4521	3	42,1507	1,961	n.s.
Rest	386,8904	18	21,4939		

Zu Seite 34, Tabelle 20:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: Anzahl der Wortfeldübungen im Schuljahr

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	15339,3799	328			
Zwischen den Ländern	482,0831	10	48,2083	1,032	n.s.
Innerhalb der Länder	14857,2969	318	46,7211		

Zu Seite 36, Tabellen 21 und 22:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (6): Komponenten „Arten des Verbs“

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	27554,1703	65			
Faktor I	18571,1903	5	3714,2381	52,153	sig.
Faktor II	5422,1003	10	542,2100	7,613	sig.
Rest	3560,8797	50	71,2176		

Zu Seite 37, Tabellen 23 und 24:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (6): Komponenten „Arten des Verbs“

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	24632,1638	131			
Faktor I	3710,3261	5	742,0652	16,059	sig.
Faktor II	13532,0625	1	13532,0625	292,845	sig.
Faktor III	1024,1430	10	102,4143	2,216	sig.
I • II	1424,5207	5	284,9041	6,166	sig.
I • III	1607,9798	50	32,1596	0,696	n.s.
II • III	1022,6867	10	102,2687	2,213	sig.
Rest	2310,4451	50	46,2089		

Zu Seite 38, Tabellen 25 und 26:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (4): Komponenten „Konjugation des Verbs“

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	5626,6916	43			
Faktor I	2811,8425	3	937,2808	40,726	sig.
Faktor II	2124,4241	10	212,4424	9,231	sig.
Rest	690,4250	30	23,0142		

Zu Seite 39, Tabellen 27 und 28:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (4): Komponenten „Konjugation des Verbs“

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	4879,9309	87			
Faktor I	1074,5900	3	358,1967	36,181	sig.
Faktor II	994,2914	1	994,2914	100,431	sig.
Faktor III	1398,2909	10	139,8291	14,124	sig.
I • II	251,6041	3	83,8680	8,471	sig.
I • III	303,0400	30	10,1013	1,020	n.s.
II • III	561,1086	10	56,1109	5,668	sig.
Rest	297,0059	30	9,9002		

Zu Seite 40, Tabellen 29 und 30:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (2): Komponenten „Nominalformen des Verbs“

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	3293,9745	21			
Faktor I	630,7655	1	630,7655	18,860	sig.
Faktor II	2328,7545	10	232,8755	6,963	sig.
Rest	334,4545	10	33,4455		

Zu Seite 41, Tabellen 31 und 32:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (2): Komponenten „Nominalformen des Verbs“

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	5003,8664	43			
Faktor I	196,5682	1	196,5682	9,633	sig.
Faktor II	1723,7536	1	1723,7536	84,475	sig.
Faktor III	842,2314	10	84,2231	4,127	sig.
I • II	259,3900	1	259,3900	12,712	sig.
I • III	320,7168	10	32,0717	1,572	n.s.
II • III	1457,1514	10	145,7151	7,141	sig.
Rest	204,0550	10	20,4055		

Zu Seite 41, Tabelle 33:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (2): Komponenten „Modi des Verbs“

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	15867,0095	21			
Faktor I	13975,9205	1	13975,9205	239,759	sig.
Faktor II	1308,1745	10	130,8175	2,244	n.s.
Rest	582,9145	10	58,2915		

Zu Seite 42, Tabelle 34:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (2): Komponenten „Modi des Verbs“

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	12119,5880	43			
Faktor I	6497,8202	1	6497,8202	39,473	sig.
Faktor II	417,2784	1	417,2784	2,535	n.s.
Faktor III	437,0905	10	43,7091	0,266	n.s.
I • II	101,1112	1	101,1112	0,614	n.s.
I • III	655,5123	10	65,5512	0,398	n.s.
II • III	2364,6441	10	236,4644	1,436	n.s.
Rest	1646,1313	10	164,6131		

Zu Seite 43, Tabelle 35:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (4): Komponenten „Substantiv“

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	28582,6680	43			
Faktor I	26018,5589	3	8672,8530	172,325	sig.
Faktor II	1054,2555	10	105,4256	2,095	n.s.
Rest	1509,8536	30	50,3285		

Zu Seite 44, Tabellen 37 und 38:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (4): Komponenten „Substantiv“

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	22273,3559	87			
Faktor I	6288,4205	3	2096,1402	42,606	sig.
Faktor II	7113,6073	1	7113,6073	144,590	sig.
Faktor III	1354,4234	10	135,4423	2,753	sig.
I • II	4232,9408	3	1410,9803	28,679	sig.
I • III	863,6520	30	28,7884	0,585	n.s.
II • III	944,3602	10	94,4360	1,919	n.s.
Rest	1475,9517	30	49,1984		

Zu Seite 45, Tabellen 39 und 40:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
2 Faktoren

Faktor I (3): Komponenten zu „Adjektiv und Adverb“

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	12140,9097	32			
Faktor I	7456,0752	2	3728,0376	62,522	sig.
Faktor II	3492,2764	10	349,2276	5,857	sig.
Rest	1192,5582	20	59,6279		

Zu Seite 46, Tabellen 41 und 42:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
3 Faktoren

Faktor I (3): Komponenten zu „Adjektiv und Adverb“

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	11463,7794	65			
Faktor I	2817,4548	2	1408,7274	42,465	sig.
Faktor II	4233,6055	1	4233,6055	127,619	sig.
Faktor III	1113,3761	10	111,3376	3,356	sig.
I • II	1509,6027	2	754,8014	22,753	sig.
I • III	485,9285	20	24,2964	0,732	n.s.
II • III	640,3378	10	64,0338	1,930	n.s.
Rest	663,4740	20	33,1737		

Zu Seite 46 f., Tabellen 43 und 44:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
 2 Faktoren
 Faktor I (2): Komponenten zu den „Präpositionen“
 Faktor II (11): Länder
 Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	2022,7459	21			
Faktor I	165,2768	1	165,2768	5,314	sig.
Faktor II	1546,4309	10	154,6431	4,972	sig.
Rest	311,0382	10	31,1038		

Zu Seite 47, Tabelle 45:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
 3 Faktoren
 Faktor I (2): Komponenten zu den „Präpositionen“
 Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)
 Faktor III (11): Länder
 Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	3949,7291	43			
Faktor I	141,1236	1	141,1236	5,429	sig.
Faktor II	2034,5600	1	2034,5600	78,266	sig.
Faktor III	782,6441	10	78,2644	3,011	sig.
I • II	18,8509	1	18,8509	0,725	n.s.
I • III	137,9814	10	13,7981	0,531	n.s.
II • III	574,6150	10	57,4615	2,210	n.s.
Rest	259,9541	10	25,9954		

Zu Seite 48 f., Tabellen 46 und 47:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
 2 Faktoren
 Faktor I (7): Komponenten „Pronomina“
 Faktor II (11): Länder
 Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	21099,9836	76			
Faktor I	3712,0727	6	618,6788	20,694	sig.
Faktor II	15594,1608	10	1559,4161	52,162	sig.
Rest	1793,7501	60	29,8958		

Zu Seite 49 f., Tabellen 48 und 49:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (7): Komponenten „Pronomina“

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	15715,3450	153			
Faktor I	868,2418	6	144,7070	9,370	sig.
Faktor II	2751,1092	1	2751,1092	178,146	sig.
Faktor III	8173,0343	10	817,3034	52,924	sig.
I • II	230,8522	6	38,4754	2,491	sig.
I • III	968,1039	60	16,1351	1,045	n.s.
II • III	1797,4244	10	179,7424	11,639	sig.
Rest	926,5792	60	15,4430		

Zu Seite 50, Tabelle 50, erste Zeile:

Test: χ^2 (2 • 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): vorausgesetzt / nicht vorausgesetzt

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 13,339$ df = 10 n.s.

Zu Seite 50, Tabelle 50, letzte Zeile:

Test: χ^2 (2 • 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): überhaupt behandelt / nicht behandelt

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 21,890$ df = 10 sig.

Gleicher Text, aber ohne Berlin:

$\chi^2 = 8,907$ df = 9 n.s.

Zu Seite 51 f., Tabellen 51 und 52:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (9): Gruppen der Wortlehre

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	26220,2663	98			
Faktor I	17218,9099	8	2152,3637	44,778	sig.
Faktor II	5155,9952	10	515,5995	10,727	sig.
Rest	3845,3612	80	48,0670		

Zu Seite 53 f., Tabellen 53 und 54:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (9): Gruppen der Wortlehre

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	23114,8021	197			
Faktor I	5521,3862	8	690,1733	14,261	sig.
Faktor II	7461,8194	1	7461,8194	154,178	sig.
Faktor III	2521,8748	10	252,1875	5,211	sig.
I • II	1139,7456	8	142,4682	2,944	sig.
I • III	1903,9261	80	23,7991	0,492	n.s.
II • III	694,2679	10	69,4268	1,435	n.s.
Rest	3871,7821	80	48,3973		

Zu Seite 54, erster Satz:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (9): Gruppen der Wortlehre

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „behandelt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	7962,9491	98			
Faktor I	2867,6000	8	358,4500	8,544	sig.
Faktor II	1739,1580	10	173,9158	4,146	sig.
Rest	3356,1911	80	41,9524		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
2 Faktoren

Faktor I (9): Gruppen der Wortlehre

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „eingehend behandelt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	7690,0335	98			
Faktor I	3793,5317	8	474,1915	15,679	sig.
Faktor II	1476,9846	10	147,6985	4,884	sig.
Rest	2419,5172	80	30,2440		

Zu Seite 54 und 56, Tabellen 55 und 57:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
2 Faktoren

Faktor I (9): Gruppen der Wortlehre

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent „abgehandelt“ (= „vorausgesetzt“ und „behandelt“ und „eingehend behandelt“)

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	7039,3273	98			
Faktor I	3983,3364	8	497,9170	16,608	sig.
Faktor II	657,4962	10	65,7496	2,193	sig.
Rest	2398,4947	80	29,9812		

Zu Seite 57, Tabellen 58 und 59:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
2 Faktoren

Faktor I (2): Komponenten „Der Satz“

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	3153,9059	21			
Faktor I	515,5568	1	515,5568	28,467	sig.
Faktor II	2457,2409	10	245,7241	13,568	sig.
Rest	181,1082	10	18,1108		

Zu Seite 58, Tabelle 60:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (2): Komponenten „Der Satz“

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	3464,3264	43			
Faktor I	218,2727	1	218,2727	4,439	n.s.
Faktor II	73,3236	1	73,3236	1,490	n.s.
Faktor III	1648,7514	10	164,8751	3,353	sig.
I • II	0,4810	1	0,4810	0,010	n.s.
I • III	87,0523	10	8,7052	0,177	n.s.
II • III	944,7614	10	94,4761	1,921	n.s.
Rest	491,6840	10	49,1684		

Zu Seite 59, Tabellen 61 und 62:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (5): Komponenten „Satzergänzungen“

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	17443,3793	54			
Faktor I	3147,7138	4	786,9285	27,143	sig.
Faktor II	13135,9873	10	1313,5987	45,309	sig.
Rest	1159,6782	40	28,9920		

Zu Seite 60, Tabellen 63 und 64:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (5): Komponenten „Satzergänzungen“

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	13980,6237	109			
Faktor I	1081,1096	4	270,2774	7,770	sig.
Faktor II	2514,2801	1	2514,2801	72,285	sig.
Faktor III	6643,8387	10	664,3839	19,101	sig.
I • II	173,0122	4	43,2531	1,244	n.s.
I • III	783,8304	40	19,5958	0,563	n.s.
II • III	1393,2369	10	139,3237	4,006	sig.
Rest	1391,3158	40	34,7829		

Zu Seite 61, Tabellen 65 und 66:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (4): Komponenten „Attribute“

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	10889,2698	43			
Faktor I	398,4298	3	132,8099	7,163	sig.
Faktor II	9934,6073	10	993,4607	53,582	sig.
Rest	556,2327	30	18,5411		

Zu Seite 61 f., Tabellen 67 und 68:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (4): Komponenten „Attribute“

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	11319,5744	87			
Faktor I	431,3422	3	143,7807	3,783	sig.
Faktor II	2477,2228	1	2477,2228	65,170	sig.
Faktor III	4773,7957	10	477,3796	12,559	sig.
I • II	276,0476	3	92,0159	2,421	n.s.
I • III	413,2215	30	13,7741	0,362	n.s.
II • III	1807,5884	10	180,7588	4,755	sig.
Rest	1140,3562	30	38,0119		

Zu Seite 63, Tabelle 69:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (4): Komponenten „Sonstige Bauelemente“

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	16671,9698	43			
Faktor I	14090,0043	3	4696,6681	79,713	sig.
Faktor II	814,3723	10	81,4372	1,382	n.s.
Rest	1767,5932	30	58,9198		

Zu Seite 63, Tabelle 70:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (4): Komponenten „Sonstige Bauelemente“

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	12727,4127	87			
Faktor I	4250,9991	3	1416,9997	62,364	sig.
Faktor II	2695,1023	1	2695,1023	118,615	sig.
Faktor III	1056,5277	10	105,6528	4,650	sig.
I • II	999,5131	3	333,1710	14,663	sig.
I • III	1953,9859	30	65,1329	2,867	sig.
II • III	1089,6427	10	108,9643	4,796	sig.
Rest	681,6419	30	22,7214		

Test auf Homogenität zwischen den Ländern bei den einzelnen Komponenten

1. Satzwertige Infinitive und Partizipien

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): behandelt / nicht behandelt

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 13,373$ df = 10 n.s.

2. Wortreihe

Test wie unter 1.

$\chi^2 = 10,160$ df = 10 n.s.

3. Einschub

Test wie unter 1.

$\chi^2 = 16,013$ df = 10 n.s.

4. Einsparung von Satzgliedern

Test wie unter 1.

$\chi^2 = 27,528$ df = 10 sig.

Zu Seite 64, Tabellen 71 und 72:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (3): Komponenten „Satzverbindungen“

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	6424,8006	32			
Faktor I	3676,5315	2	1838,2658	29,649	sig.
Faktor II	1508,2406	10	150,8241	2,433	sig.
Rest	1240,0285	20	62,0014		

Zu Seite 65, Tabelle 73:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (3): Komponenten „Satzverbindungen“

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	9443,8376	65			
Faktor I	2202,0239	2	1101,0120	12,852	sig.
Faktor II	942,4297	1	942,4297	11,001	sig.
Faktor III	238,5876	10	23,8588	0,279	n.s.
I • II	1385,7094	2	692,8547	8,088	sig.
I • III	972,5061	20	48,6253	0,568	n.s.
II • III	1989,2403	10	198,9240	2,322	n.s.
Rest	1713,3406	20	85,6670		

Zu Seite 66, Tabellen 74 und 75:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (10): Komponenten „Nebensätze“

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	4728,0037	109			
Faktor I	558,8692	9	62,0966	3,108	sig.
Faktor II	2370,8547	10	237,0855	11,866	sig.
Rest	1798,2798	90	19,9809		

Zu Seite 67, Tabelle 76:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (10): Komponenten „Nebensätze“

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	52081,1063	219			
Faktor I	145,7659	9	16,1962	0,292	n.s.
Faktor II	30517,2691	1	30517,2691	549,733	sig.
Faktor III	2275,6678	10	227,5668	4,099	sig.
I • II	882,2986	9	98,0332	1,766	n.s.
I • III	1732,7276	90	19,2525	0,347	n.s.
II • III	11531,2204	10	1153,1220	20,772	sig.
Rest	4996,1569	90	55,5129		

Zu Seite 67 f., Tabellen 77 und 78:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
 2 Faktoren
 Faktor I (5): Komponenten „Gebrauch der Zeiten und Modi“
 Faktor II (11): Länder
 Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	15967,8484	54			
Faktor I	11768,6411	4	2942,1603	81,155	sig.
Faktor II	2749,0604	10	274,9060	7,583	sig.
Rest	1450,1469	40	36,2537		

Zu Seite 68 f., Tabellen 79 und 80:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
 3 Faktoren
 Faktor I (5): Komponenten „Gebrauch der Zeiten und Modi“
 Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)
 Faktor III (11): Länder
 Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	25891,1582	109			
Faktor I	4532,3191	4	1133,0798	30,121	sig.
Faktor II	13673,2451	1	13673,2451	363,481	sig.
Faktor III	1720,4962	10	172,0496	4,574	sig.
I • II	736,8994	4	184,2249	4,897	sig.
I • III	898,4829	40	22,4621	0,597	n.s.
II • III	2825,0169	10	282,5017	7,510	sig.
Rest	1504,6986	40	37,6175		

Zu Seite 69 f., Tabellen 81 und 82:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
 2 Faktoren
 Faktor I (3): Komponenten „Satzbaupläne“
 Faktor II (11): Länder
 Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	4081,5606	32			
Faktor I	1105,3279	2	552,6639	24,299	sig.
Faktor II	2521,3473	10	252,1347	11,086	sig.
Rest	454,8855	20	22,7443		

Zu Seite 70, Tabelle 83:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (3): Komponenten „Satzbaupläne“

Faktor II (2): Behandlungsarten („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	7076,1994	65			
Faktor I	297,0330	2	148,5165	3,383	n.s.
Faktor II	1194,6764	1	1194,6764	27,210	sig.
Faktor III	1629,5427	10	162,9543	3,711	sig.
I • II	37,1082	2	18,5541	0,423	n.s.
I • III	255,7737	20	12,7887	0,291	n.s.
II • III	2783,9536	10	278,3954	6,341	sig.
Rest	878,1118	20	43,9056		

Zu Seite 71, Tabellen 84 und 85:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Gruppen der Satzlehre

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	42288,5382	87			
Faktor I	33615,0855	7	4802,1551	97,672	sig.
Faktor II	5231,8182	10	523,1818	10,641	sig.
Rest	3441,6345	70	49,1662		

Zu Seite 72 f., Tabellen 86 und 87:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (8): Gruppen der Satzlehre

Faktor II (2): Behandlungsart („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	28799,9998	175			
Faktor I	10875,0943	7	1553,5849	33,378	sig.
Faktor II	553,0909	1	553,0909	11,883	sig.
Faktor III	2042,4273	10	204,2427	4,388	sig.
I • II	7788,9946	7	1112,7135	23,906	sig.
I • III	2776,6082	70	39,6658	0,852	n.s.
II • III	1505,5966	10	150,5597	3,235	sig.
Rest	3258,1879	70	46,5455		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Gruppen der Satzlehre

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „behandelt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	9937,5395	87			
Faktor I	5111,2232	7	730,1747	17,404	sig.
Faktor II	1889,5595	10	188,9560	4,504	sig.
Rest	2936,7568	70	41,9537		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Gruppen der Satzlehre

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „eingehend behandelt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	18320,2995	87			
Faktor I	13563,7959	7	1937,6851	43,937	sig.
Faktor II	1669,3945	10	166,9395	3,785	sig.
Rest	3087,1091	70	44,1016		

Zu Seite 73 f., Tabellen 88 und 89:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (8): Gruppen der Satzlehre

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent „abgehandelt“ (= „vorausgesetzt“ und „behandelt“ und „eingehend behandelt“)

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	14692,1359	87			
Faktor I	12233,1486	7	1747,5927	75,025	sig.
Faktor II	828,4384	10	82,8438	3,557	sig.
Rest	1630,5489	70	23,2936		

Zu Seite 75, Tabelle 90 und Abschnitt 2.6.1.1:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (2): Wortlehre / Satzlehre

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten „vorausgesetzt“

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	3763,1295	21			
Faktor I	2533,7823	1	2533,7823	219,180	sig.
Faktor II	1113,7445	10	111,3745	9,634	sig.
Rest	115,6027	10	11,5603		

Zu Seite 76, Tabellen 91 und 92:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (2): Wortlehre / Satzlehre

Faktor II (2): Behandlungsart („behandelt“ oder „eingehend behandelt“)

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	2647,8843	43			
Faktor I	948,6020	1	948,6020	170,585	sig.
Faktor II	688,8820	1	688,8820	123,880	sig.
Faktor III	490,1718	10	49,0172	8,815	sig.
I • II	209,0185	1	209,0185	37,587	sig.
I • III	44,1255	10	4,4126	0,794	n.s.
II • III	211,4755	10	21,1476	3,803	sig.
Rest	55,6089	10	5,5609		

Zu Seite 76 f., Tabelle 93 und Abschnitt 2.6.1.3:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (2): Wortlehre / Satzlehre

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent „abgehandelt“ (= „vorausgesetzt“ und „behandelt“ und „eingehend behandelt“)

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	222,0636	21			
Faktor I	47,1291	1	47,1291	11,112	sig.
Faktor II	132,5236	10	13,2524	3,125	sig.
Rest	42,4109	10	4,2411		

Zu Seite 78, Tabelle 94:

Test: χ^2 (2 • 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): gleichmäßig verteilt / konzentrierte Behandlung

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 28,752$ df = 10 sig.

Zu Seite 78, Tabelle 95, Spalten 1 und 2:

Test: χ^2 (2 • 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): gleichmäßig verteilt /konzentrierte Behandlung

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 4,569$ df = 1 sig.

Zu Seite 78, Tabelle 95, Spalten 3 bis 6:

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): gleichmäßig verteilt / konzentrierte Behandlung

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 11,495$ df = 3 sig.

Zu Seite 78, letzter Satz:

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): gleichmäßig verteilt / konzentrierte Behandlung

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 4,848$ df = 3 n.s.

Zu Seite 79, Abschnitt unmittelbar vor Tabelle 96:

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Dauer in Minuten: weniger als 30 / mehr als 30

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 15,992$ df = 10 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Dauer in Minuten: bis 20 / 20 bis 30 / mehr als 30

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 2,300$ df = 6 n.s.

Test: χ^2 (3 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Dauer in Minuten: bis 20 / 20 bis 30 / mehr als 30

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 1,777$ df = 2 n.s.

Zu Seite 79, Tabelle 96:

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Dauer in Minuten: bis 20 / 20 bis 30 / mehr als 30

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 15,243$ df = 6 sig.

Zu Seite 80, Tabelle 97:

Test: χ^2 (3 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Dauer in Minuten: bis 20 / 20 bis 30 / mehr als 30

Dim. II (2): gleichmäßig verteilt / konzentrierte Behandlung

$\chi^2 = 14,411$ df = 2 sig.

Zu Seite 80, Tabelle 98:

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (2): Skizzen selten oder nie / oft
Dim. II (11): Länder
 $\chi^2 = 28,752$ df = 10 sig.

Zu Seite 81, Tabelle 99:

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (3): Skizzen nie / selten / oft
Dim. II (4): Ortskategorien
 $\chi^2 = 19,140$ df = 6 sig.

Zu Seite 81, letzter Absatz von Abschnitt 2.6.3:

Test: χ^2 (3 · 2 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (3): Skizzen nie / selten / oft
Dim. II (2): Geschlecht
 $\chi^2 = 2,019$ df = 2 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (3): Skizzen nie / selten / oft
Dim. II (4): Dienstalter
 $\chi^2 = 11,208$ df = 6 n.s.

Zu Seite 81, letzter Satz:

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (2): Vergleich mit Fremdsprache: selten oder nie / oft
Dim. II (11): Länder
 $\chi^2 = 11,004$ df = 10 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (3): Vergleich mit Fremdsprache: nie / selten / oft
Dim. II (4): Dienstalter
 $\chi^2 = 11,391$ df = 6 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (3): Vergleich mit Fremdsprache: nie / selten / oft
Dim. II (4): Ortskategorien
 $\chi^2 = 6,565$ df = 6 n.s.

Zu Seite 82, Tabelle 100:

Test: χ^2 (3 · 2 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (3): Vergleich mit Fremdsprache: nie / selten / oft
Dim. II (2): Geschlecht
 $\chi^2 = 7,676$ df = 2 sig.

Zu Seite 82, Tabelle 101:

Test: Varianzanalyse

2 Faktoren

Faktor I (2): Soll / Ist

Faktor II (2): Zeitpunkt: Anfang / Ende des Schuljahres

Kriterium: Anzahl Ja-Antworten pro Termin

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	132643,0000	251			
Faktor I	34956,4444	1	34956,4444	111,070	sig.
Faktor II	17767,6825	1	17767,6825	56,455	sig.
I • II	1867,4445	1	1867,4445	5,934	sig.
Rest	78051,4286	248	314,7235		

Zu Seite 84 f., Tabellen 102 und 103:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (2): Häufigkeit: einige Male pro Woche / pro Monat

Faktor II (2): Übungsmedium: an gehörter Sprache / an Texten

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	10296,9518	43			
Faktor I	2565,8182	1	2565,8182	170,309	sig.
Faktor II	3151,8582	1	3151,8582	209,208	sig.
Faktor III	686,3818	10	68,6382	4,556	sig.
I • II	359,6736	1	359,6736	23,874	sig.
I • III	2683,5618	10	268,3562	17,812	sig.
II • III	699,0018	10	69,9002	4,640	sig.
Rest	150,6564	10	15,0656		

Zu Seite 85, zweiter Absatz:

Test: χ^2 (3 • 2 Kontingenz-Tabelle)

Sprachverständnisübungen an gehörter Sprache

Dim. I (3): Häufigkeit: einige Male pro Woche / pro Monat / gelegentlich / nie

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 0,249$ df = 2 n.s.

Test: χ^2 (3 • 2 Kontingenz-Tabelle)

Sprachverständnisübungen an Texten

Dim. I (3): Häufigkeit (wie oben)

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 0,287$ df = 2 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)
Sprachverständnisübungen an gehörter Sprache
Dim. I (3): Häufigkeit (wie oben)
Dim. II (4): Dienstalter
 $\chi^2 = 10,170$ df = 6 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)
Sprachverständnisübungen an Texten
Dim. I (3): Häufigkeit (wie oben)
Dim. II (4): Dienstalter
 $\chi^2 = 10,018$ df = 6 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)
Sprachverständnisübungen an gehörter Sprache
Dim. I (3): Häufigkeit (wie oben)
Dim. II (4): Ortskategorien
 $\chi^2 = 4,645$ df = 6 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)
Sprachverständnisübungen an Texten
Dim. I (3): Häufigkeit: einige Male pro Woche / pro Monat / gelegentlich / nie
Dim. II (4): Ortskategorien
 $\chi^2 = 6,819$ df = 6 n.s.

Zu Seite 85, letzter Absatz:

Test: χ^2 (3 · 11 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (3): Übungsdauer in Minuten: bis 10 / 10 bis 20 / mehr als 20
Dim. II (11): Länder
 $\chi^2 = 27,391$ df = 20 n.s.

Test: χ^2 (3 · 2 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (3): Übungsdauer (wie oben)
Dim. II (2): Geschlecht
 $\chi^2 = 1,123$ df = 2 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (3): Übungsdauer (wie oben)
Dim. II (4): Ortskategorien
 $\chi^2 = 5,283$ df = 6 n.s.

Zu Seite 86, Tabelle 104:

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (3): Übungsdauer (wie oben)
Dim. II (4): Dienstalter
 $\chi^2 = 20,378$ df = 6 sig.

Zu Seite 86, letzter Absatz:

Test: χ^2 (3 · 3 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Häufigkeit: einige Male pro Woche / pro Monat / gelegentlich / nie

Dim. II (3): Übungsdauer in Minuten: bis 10 / 10 bis 20 / mehr als 20

$\chi^2 = 7,182$ df = 4 n.s.

Zu Seite 87, Tabelle 105:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (9): Aufsatzformen

Faktor II (3): Behandlung: flüchtig und selten / geübt / eingehend und oft

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	93624,9164	296			
Faktor I	15519,1242	8	1939,8905	18,261	sig.
Faktor II	14760,0924	2	7380,0462	69,470	sig.
Faktor III	293,0978	10	29,3098	0,276	n.s.
I · II	41571,5143	16	2598,2196	24,458	sig.
I · III	1736,0877	80	21,7011	0,204	n.s.
II · III	2747,7195	20	137,3860	1,293	n.s.
Rest	16997,2805	160	106,2330		

Zu Seite 88, zweiter Absatz:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (9): Aufsatzformen

Faktor II (3): Behandlung: flüchtig und selten / geübt / eingehend und oft

Faktor III (2): Geschlecht

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	14016,9733	53			
Faktor I	2846,7500	8	355,8438	18,910	sig.
Faktor II	2747,2233	2	1373,6117	72,995	sig.
Faktor III	0,7119	1	0,7119	0,038	n.s.
I · II	8057,5400	16	503,5963	26,761	sig.
I · III	7,2914	8	0,9114	0,048	n.s.
II · III	56,3692	2	28,1846	1,498	n.s.
Rest	301,0875	16	18,8180		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (9): Aufsatzformen

Faktor II (3): Behandlung: flüchtig und selten / geübt / eingehend und oft

Faktor III (4): Ortskategorien

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	30876,1474	107			
Faktor I	5797,7124	8	724,7141	21,448	sig.
Faktor II	5436,2113	2	2718,1056	80,444	sig.
Faktor III	68,8615	3	22,9538	0,679	n.s.
I • II	17502,7787	16	1093,9237	32,376	sig.
I • III	182,8735	24	7,6197	0,226	n.s.
II • III	265,8568	6	44,3095	1,311	n.s.
Rest	1621,8532	48	33,7886		

Zu Seite 88, Tabelle 106:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (9): Aufsatzformen

Faktor II (3): Behandlung: flüchtig und selten / geübt / eingehend und oft

Faktor III (4): Dienstalter

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	30537,4519	107			
Faktor I	5713,8069	8	714,2259	17,214	sig.
Faktor II	5430,8969	2	2715,4484	65,448	sig.
Faktor III	12,2933	3	4,0978	0,099	n.s.
I • II	16003,8331	16	1000,2396	24,108	sig.
I • III	74,5450	24	3,1060	0,075	n.s.
II • III	1310,5372	6	218,4229	5,264	sig.
Rest	1991,5395	48	41,4904		

Zu Seite 89 f., Tabellen 107, 108 und 109:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (9): Aufsatzformen

Faktor II (3): Arbeitsformen: Übungs- / Haus- / Klassenarbeit

Faktor III (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	208783,2011	296			
Faktor I	137149,9047	8	17143,7381	298,865	sig.
Faktor II	13151,7821	2	6575,8910	114,637	sig.
Faktor III	4980,1485	10	498,0149	8,682	sig.
I • II	27204,9543	16	1700,3096	29,641	sig.
I • III	12892,6079	80	161,1576	2,809	sig.
II • III	4225,7549	20	211,2877	3,683	sig.
Rest	9178,0487	160	57,3628		

Zu Seite 90, Tabelle 108, erste Zeile (Übungsarbeiten):

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
 2 Faktoren
 Faktor I (9): Aufsatzformen
 Faktor II (11): Länder
 Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	42869,9673	98			
Faktor I	34268,6000	8	4283,5825	77,511	sig.
Faktor II	4180,1673	10	418,0167	7,564	sig.
Rest	4421,1400	80	55,2642		

Zu Seite 90, Tabelle 108, zweite Zeile (Hausarbeiten):

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
 2 Faktoren
 Faktor I (9): Aufsatzformen
 Faktor II (11): Länder
 Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	67337,5818	98			
Faktor I	55353,7473	8	6919,2184	67,849	sig.
Faktor II	3825,4774	10	382,5477	3,751	sig.
Rest	8158,3572	80	101,9795		

Zu Seite 90, Tabelle 108, dritte Zeile (Klassenarbeiten):

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (9): Aufsatzformen

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	85423,8699	98			
Faktor I	74732,4517	8	9341,5565	78,739	sig.
Faktor II	1200,2587	10	120,0259	1,012	n.s.
Rest	9491,1594	80	118,6395		

Zu Seite 91, zweiter Absatz:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (9): Aufsatzformen

Faktor II (3): Arbeitsformen

Faktor III (2): Geschlecht

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	33739,0409	53			
Faktor I	26094,1826	8	3261,7728	302,710	sig.
Faktor II	2410,1181	2	1205,0591	111,836	sig.
Faktor III	24,9424	1	24,9424	2,315	n.s.
I • II	4888,1752	16	305,5110	28,353	sig.
I • III	107,6493	8	13,4562	1,249	n.s.
II • III	41,5693	2	20,7847	1,929	n.s.
Rest	172,4040	16	10,7753		

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (9): Aufsatzformen

Faktor II (3): Arbeitsformen

Faktor III (4): Ortskategorien

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	72557,6796	107			
Faktor I	55416,3230	8	6927,0404	391,380	sig.
Faktor II	5289,8252	2	2644,9126	149,438	sig.
Faktor III	56,9678	3	18,9893	1,073	n.s.
I • II	10057,5664	16	628,5979	35,516	sig.
I • III	668,6622	24	27,8609	1,574	n.s.
II • III	218,7822	6	36,4637	2,060	n.s.
Rest	849,5529	48	17,6990		

Zu Seite 91, Tabelle 110:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (9): Aufsatzformen

Faktor II (3): Arbeitsformen

Faktor III (4): Dienstalter

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	68898,5292	107			
Faktor I	51924,8900	8	6490,6113	297,764	sig.
Faktor II	4889,2939	2	2444,6469	112,151	sig.
Faktor III	34,4381	3	11,4794	0,527	n.s.
I • II	9742,6378	16	608,9149	27,935	sig.
I • III	810,7344	24	33,7806	1,550	n.s.
II • III	450,2394	6	75,0399	3,443	sig.
Rest	1046,2956	48	21,7978		

Zu Seite 91, Tabelle 110 (Übungsarbeiten):

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (9): Aufsatzformen

Faktor II (4): Dienstalter

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	13397,7300	35			
Faktor I	12657,6250	8	1582,2031	83,560	sig.
Faktor II	285,6677	3	95,2226	5,029	sig.
Rest	454,4372	24	18,9349		

Zu Seite 91, Tabelle 110 (Hausarbeiten):

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (9): Aufsatzformen

Faktor II (4): Dienstalter

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	21226,8089	35			
Faktor I	20515,8539	8	2564,4817	105,987	sig.
Faktor II	130,2444	3	43,4148	1,794	n.s.
Rest	580,7106	24	24,1963		

Zu Seite 91, Tabelle 110 (Klassenarbeiten):

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (9): Aufsatzformen

Faktor II (4): Dienstalter

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	29384,6964	35			
Faktor I	28494,0489	8	3561,7561	104,008	sig.
Faktor II	68,7653	3	22,9220	0,669	n.s.
Rest	821,8822	24	34,2451		

Zu Seite 91, Häufigkeit von Stilübungen:

Test: χ^2 (3 · 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Häufigkeit: ab und zu / öfter / oft und regelmäßig

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 22,600$ df = 20 n.s.

Test: χ^2 (3 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Häufigkeit (wie oben)

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 0,696$ df = 2 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Häufigkeit (wie oben)

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 6,474$ df = 6 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (3): Häufigkeit (wie oben)
Dim. II (4): Ortskategorien
 $\chi^2 = 2,038$ df = 6 n.s.

Zu Seite 92, Tabelle 111:

Test: χ^2 (3 · 2 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (3): Häufigkeit: ab und zu / öfter / oft und regelmäßig
Dim. II (2): mündliche Stilübungen gemacht / nicht gemacht
 $\chi^2 = 0,148$ df = 2 n.s.

Test: χ^2 (3 · 2 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (3): Häufigkeit (wie oben)
Dim. II (2): schriftliche Stilübungen als Einsetzübung gemacht / nicht gemacht
 $\chi^2 = 9,591$ df = 2 sig.

Test: χ^2 (3 · 2 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (3): Häufigkeit (wie oben)
Dim. II (2): Stilübungen schriftlich an Sätzen gemacht / nicht gemacht
 $\chi^2 = 16,523$ df = 2 sig.

Zu Seite 92, Tabelle 112:

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (2): mündliche Stilübungen gemacht / nicht gemacht
Dim. II (11): Länder
 $\chi^2 = 12,430$ df = 10 n.s.

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (2): schriftliche Einsetzübungen gemacht / nicht gemacht
Dim. II (11): Länder
 $\chi^2 = 16,798$ df = 10 n.s.

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)
Dim. I (2): Stilübungen an Sätzen gemacht / nicht gemacht
Dim. II (11): Länder
 $\chi^2 = 23,301$ df = 10 sig.

Zu Seite 92, letzter Absatz:

9 Tests auf Homogenität in der Wahl der Übungsformen bei Stilübungen mit χ^2 (2 · 2 oder 2 · 4 Kontingenz-Tabellen)
Dim. I: entsprechende Übungsformen gemacht / nicht gemacht
Dim. II: entweder Geschlecht, Dienstalter oder Ortskategorien

	Geschlecht	Dienstalter	Ortskategorien
Mündlich	$\chi^2 = 0,676$ df = 1 n.s.	$\chi^2 = 1,984$ df = 3 n.s.	$\chi^2 = 4,082$ df = 3 n.s.
Schriftlich als Einsetzübung	$\chi^2 = 0,987$ df = 1 n.s.	$\chi^2 = 6,364$ df = 3 n.s.	$\chi^2 = 2,088$ df = 3 n.s.
Schriftlich an selbständig ge- bildeten Sätzen	$\chi^2 = 0,276$ df = 1 n.s.	$\chi^2 = 2,472$ df = 3 n.s.	$\chi^2 = 1,078$ df = 3 n.s.

Zu Seite 93 f., Tabellen 113, Spalte a, und 114, erste Zeile:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (13): Aufgaben

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Prozent der Lehrer, die Aufgabe üben ließen

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	78705,6438	142			
Faktor I	63767,3775	12	5313,9481	53,910	sig.
Faktor II	3109,6962	10	310,9696	3,155	sig.
Rest	11828,5702	120	98,5714		

Zu Seite 93, Tabelle 113, Spalte b:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (13): Aufgaben

Faktor II (11): Länder

Kriterium: durchschnittliche Übungszahl, bezogen auf Lehrer, die die entsprechende Aufgabe überhaupt üben ließen

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	1817,7021	142			
Faktor I	1168,1330	12	97,3444	25,352	sig.
Faktor II	188,7959	10	18,8796	4,917	sig.
Rest	460,7731	120	3,8398		

Zu Seite 93 f., Tabellen 113, Spalte c, und 114, zweite Zeile:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (13): Aufgaben

Faktor II (11): Länder

Kriterium: durchschnittliche Übungszahl, bezogen auf alle Lehrer

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	1872,9136	142			
Faktor I	1528,2936	12	127,3578	60,800	sig.
Faktor II	93,2551	10	9,3255	4,452	sig.
Rest	251,3649	120	2,0947		

Zu Seite 95, zweiter Absatz:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (13): Aufgaben

Faktor II (2): Geschlecht

Kriterium: durchschnittliche Übungszahl, bezogen auf alle Lehrer

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	291,7646	25			
Faktor I	284,7446	12	23,7287	41,139	sig.
Faktor II	0,0985	1	0,0985	0,171	n.s.
Rest	6,9215	12	0,5768		

Zu Seite 95, Tabelle 115:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

2 Faktoren

Faktor I (13): Aufgaben

Faktor II (4): Dienstalter

Kriterium: durchschnittliche Übungszahl, bezogen auf alle Lehrer

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	578,4344	51			
Faktor I	547,3569	12	45,6131	69,093	sig.
Faktor II	7,3113	3	2,4371	3,692	sig.
Rest	23,7662	36	0,6602		

Zu Seite 95, Tabelle 116:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
 2 Faktoren
 Faktor I (13): Aufgaben
 Faktor II (4): Ortskategorien
 Kriterium: durchschnittliche Übungszahl, bezogen auf alle Lehrer

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	580,7467	51			
Faktor I	555,2292	12	46,2691	95,3582	sig.
Faktor II	8,0498	3	2,6833	5,530	sig.
Rest	17,4677	36	0,4852		

Zu Seite 96 f., Tabellen 117 und 118:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
 3 Faktoren
 Faktor I (10): Themen
 Faktor II (2): Gesprächsrichtung
 Faktor III (11): Länder
 Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
insgesamt	47060,7738	219			
Faktor I	22592,7856	9	2510,3095	36,982	sig.
Faktor II	367,6516	1	367,6516	5,416	sig.
Faktor III	7185,6598	10	718,5660	10,586	sig.
I • II	1817,9312	9	201,9924	2,976	sig.
I • III	7672,8284	90	85,2536	1,256	n.s.
II • III	1314,7484	10	131,4748	1,937	n.s.
Rest	6109,1687	90	67,8797		

Zu Seite 97, Tabelle 119:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten
 3 Faktoren
 Faktor I (10): Themen
 Faktor II (2): Gesprächsrichtung
 Faktor III (2): Geschlecht
 Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	5015,4638	39			
Faktor I	4126,0913	9	458,4546	87,854	sig.
Faktor II	105,9503	1	105,9503	20,303	sig.
Faktor III	1,5603	1	1,5603	0,299	n.s.
I • II	382,4672	9	42,4964	8,144	sig.
I • III	264,5172	9	29,3908	5,632	sig.
II • III	87,9122	1	87,9122	16,847	sig.
Rest	46,9656	9	5,2184		

Zu Seite 98, Tabelle 120:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (10): Themen

Faktor II (2): Gesprächsrichtung

Faktor III (4): Dienstalster

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	10764,0555	79			
Faktor I	8292,9280	9	921,4364	75,818	sig.
Faktor II	215,1680	1	215,1680	17,704	sig.
Faktor III	529,1145	3	176,3715	14,512	sig.
I • II	814,8695	9	90,5411	7,450	sig.
I • III	573,3230	27	21,2342	1,747	n.s.
II • III	10,5130	3	3,5043	0,288	n.s.
Rest	328,1395	27	12,1533		

Zu Seite 98, letzter Satz:

Test: Varianzanalyse mit ungewogenen Zellenmittelwerten

3 Faktoren

Faktor I (10): Themen

Faktor II (2): Gesprächsrichtung

Faktor III (4): Ortskategorien

Kriterium: Prozent der Antworten pro Zelle

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	12436,2380	79			
Faktor I	9401,5880	9	1044,6209	35,697	sig.
Faktor II	252,7605	1	252,7605	8,637	sig.
Faktor III	61,7400	3	20,5800	0,703	n.s.
I • II	935,7345	9	103,9705	3,553	sig.
I • III	759,2500	27	28,1204	0,961	n.s.
II • III	235,0495	3	78,3498	2,677	n.s.
Rest	790,1155	27	29,2635		

Zu Seite 99, Abschnitt 2.11.1:

a) Lautreine Aussprache

Test: χ^2 (2 • 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): nicht oder gelegentlich / öfter oder regelmäßig

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 14,357$ df = 10 n.s.

Dim. I (4): nicht / gelegentlich / öfter / regelmäßig

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 4,706$ df = 3 n.s.

Dim. I (4): nicht / gelegentlich / öfter / regelmäßig

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 11,830$ df = 9 n.s.

Dim. I (4): nicht / gelegentlich / öfter / regelmäßig

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 5,776$ df = 9 n.s.

b) Richtige Atemführung

Dim. I (3): nicht / gelegentliche Hinweise / öfter

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 28,797$ df = 20 n.s.

Dim. I (3): nicht / gelegentliche Hinweise / öfter

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 2,954$ df = 2 n.s.

Dim. I (3): nicht / gelegentliche Hinweise / öfter

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 4,658$ df = 6 n.s.

Dim. I (3): nicht / gelegentliche Hinweise / öfter

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 12,134$ df = 6 n.s.

Zu Seite 99 f., Abschnitt 2.11.2, Tabelle 123:

Dim. I (2): regelmäßig geübt / nicht regelmäßig geübt

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 20,080$ df = 10 sig.

Zu Seite 100, Tabelle 124:

Dim. I (2): regelmäßig / nicht regelmäßig geübt

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 5,372$ df = 1 sig.

Zu Seite 100, Abschnitt 2.11.2, letzter Satz:

Dim. I (2): regelmäßig geübt / nicht regelmäßig geübt

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 2,150$ df = 3 n.s.

Dim. I (2): regelmäßig geübt / nicht regelmäßig geübt

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 2,475$ df = 3 n.s.

Zu Seite 101, Tabelle 125, Zeile Aa:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: lautes Lesen geübt = 1, lautes Lesen nicht geübt = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	37,3799	328			
Zwischen den Ländern	2,0921	10	0,2092	1,885	sig.
Innerhalb der Länder	35,2878	318	0,1110		

Zu Seite 101, Tabelle 125, Zeile Ab:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: Anzahl Übungen pro Monat

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	2624,1014	285			
Zwischen den Ländern	164,2122	10	16,4212	1,836	n.s.
Innerhalb der Länder	2459,8892	275	8,9451		

Zu Seite 101, Tabelle 125, Zeile Ac:

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Dauer in Minuten

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	18575,2315	296			
Zwischen den Ländern	740,7176	10	74,0718	1,188	n.s.
Innerhalb der Länder	17834,5139	286	62,3584		

Zu Seite 101, Tabelle 125, Zeile Bc:

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Dauer in Minuten

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	13998,8792	206			
Zwischen den Ländern	282,1181	10	28,2118	0,403	n.s.
Innerhalb der Länder	13716,7611	196	69,9835		

Zu Seite 101, Tabelle 125, Zeile Ba:

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: lautes Lesen geübt = 1, lautes Lesen nicht geübt = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	79,0395	328			
Zwischen den Ländern	5,3459	10	0,5346	2,307	sig.
Innerhalb der Länder	73,6936	318	0,2317		

Zu Seite 101, Tabelle 125, Zeile Bb:

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Anzahl Übungen pro Monat

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	3297,6853	196			
Zwischen den Ländern	76,5487	10	7,6549	0,442	n.s.
Innerhalb der Länder	3221,1366	186	17,3179		

Zu Seite 101, Tabelle 125:

Vergleich Teil A mit Teil B*, Zeilen a
 Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (2): A/B
 Kriterium: lautes Lesen geübt = 1, lautes Lesen nicht geübt = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	128,9954	657			
Zwischen den Teilen	12,5759	1	12,5759	70,862	sig.
Innerhalb der Teile	116,4195	656	0,1775		

* Teil A = wenn keine Ganzschrift gelesen wurde,
 Teil B = wenn eine Ganzschrift gelesen wurde.

Vergleich Teil A mit Teil B, Zeilen b
 Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (2): A/B
 Kriterium: Anzahl Übungen pro Monat

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	6419,0104	482			
Zwischen den Teilen	497,2237	1	497,2237	40,387	sig.
Innerhalb der Teile	5921,7867	481	12,3114		

Vergleich Teil A mit Teil B, Zeilen c
 Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (2): A/B
 Kriterium: Dauer pro Übung in Minuten

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	32657,6786	503			
Zwischen den Teilen	83,5679	1	83,5679	1,288	n.s.
Innerhalb der Teile	32574,1107	502	64,8887		

Tests für die Zeilen d und e erübrigen sich, da die Werte dieser Zeilen aus den Zeilen b und c errechnet wurden.

Zu Seite 102, Abschnitt 2.11.3, letzter Satz:

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (2): Geschlecht
 Kriterium: lautes Lesen geübt, wenn keine Ganzschrift in Arbeit war = 1, nicht geübt = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	34,9686	317			
Zwischen den Geschlechtern	0,3161	1	0,3161	2,882	n.s.
Innerhalb der Geschlechter	34,6525	316	0,1097		

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (2): Geschlecht
 Kriterium: lautes Lesen geübt, wenn eine Ganzschrift in Arbeit war = 1, nicht geübt = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	76,0755	317			
Zwischen den Geschlechtern	0,0004	1	0,0004	0,002	n.s.
Innerhalb der Geschlechter	76,0751	316	0,2407		

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (4): Dienstalter

Kriterium: lautes Lesen geübt, wenn keine Ganzschrift in Arbeit war = 1, nicht geübt = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	37,9688	320			
Zwischen den Dienstaltersgruppen	0,0433	3	0,0144	0,121	n.s.
Innerhalb der Dienstaltersgruppen	37,9255	317	0,1196		

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (4): Dienstalter

Kriterium: lautes Lesen geübt, wenn eine Ganzschrift in Arbeit war = 1, nicht geübt = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	76,7539	320			
Zwischen den Dienstaltersgruppen	1,0384	3	0,3461	1,449	n.s.
Innerhalb der Dienstaltersgruppen	75,7155	317	0,2389		

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (4): Ortskategorien

Kriterium: lautes Lesen geübt, wenn keine Ganzschrift in Arbeit war = 1, nicht geübt = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	24,9730	258			
Zwischen den Ortskategorien	0,0277	3	0,009	0,094	n.s.
Innerhalb der Ortskategorien	24,9453	255	0,0978		

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (4): Ortskategorien

Kriterium: lautes Lesen geübt, wenn eine Ganzschrift in Arbeit war = 1, nicht geübt = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	62,9653	258			
Zwischen den Ortskategorien	1,8157	3	0,6052	2,524	n.s.
Innerhalb der Ortskategorien	61,1496	255	0,2398		

Zu Seite 102, Abschnitt 2.11.4:

Test: χ^2 (Kontingenz-Tabellen)

Dim. I (2): Chorsprechen geübt / nicht geübt

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 6,066$ df = 10 n.s.

Dim. I (2): Chorsprechen geübt / nicht geübt

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 1,090$ df = 1 n.s.

Dim. I (2): Chorsprechen geübt / nicht geübt

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 3,490$ df = 3 n.s.

Dim. I (2): Chorsprechen geübt / nicht geübt

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 7,297$ df = 3 n.s.

Zu Seite 103, Tabelle 126:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: Anzahl auswendig gelernter Gedichte

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	3157,8000	319			
Zwischen den Ländern	216,4429	10	21,6443	2,274	sig.
Innerhalb der Länder	2941,3571	309	9,5190		

Obiger Text ist nicht zulässig, da starke Inhomogenität der Varianzen zwischen den Ländern vorliegt.

Bartlett's Test⁵ ergab: $\chi^2 = 64,2677$ df = 10 p < 0,05 Prozent.

Die Interpretation der Ergebnisse wurde daher auf die Vertrauensgrenzen der Länderdurchschnitte basiert.

5 Vgl. Lindquist, E. F.: Design and Analysis of Experiments in Psychology and Education. Boston 1956.

Zu Seite 104, Tabelle 129:

Tests auf Homogenität zwischen Geschlechtern und Altersgruppen bei der Wahl von Autoren:
Nur zwei Dienstaltersgruppen wurden gebildet: Lehrer mit bis zu zehn Dienstjahren – Lehrer mit mehr als zehn Dienstjahren.

Alle Tests als χ^2 von 2 · 2 Kontingenz-Tabellen

Dim. I (2): jeweils Geschlecht oder Alter

Dim. II (2): Autor genannt / nicht genannt

Der Freiheitsgrad für alle Tests: df = 1

	Geschlecht (2)	Alter (2)
Schiller :	$\chi^2 = 4,733$ sig.	$\chi^2 = 1,831$ n.s.
Fontane :	$\chi^2 = 10,002$ sig.	$\chi^2 = 5,995$ sig.
Goethe :	$\chi^2 = 5,171$ sig.	$\chi^2 = 0,554$ n.s.
Heine :	$\chi^2 = 0,0046$ n.s.	$\chi^2 = 1,899$ n.s.
Storm :	$\chi^2 = 0,496$ n.s.	$\chi^2 = 0,166$ n.s.
Eichendorff :	$\chi^2 = 0,012$ n.s.	$\chi^2 = 0,151$ n.s.
Uhland :	$\chi^2 = 2,067$ n.s.	$\chi^2 = 1,285$ n.s.
Mörike :	$\chi^2 = 3,789$ n.s.	$\chi^2 = 1,113$ n.s.
Chamisso :	$\chi^2 = 0,00002$ n.s.	$\chi^2 = 0,689$ n.s.
Weinheber :	$\chi^2 = 5,846$ sig.	$\chi^2 = 4,612$ sig.

Zu Seite 106, Tabelle 132, Abschnitt 2.11.6:

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Prosa auswendig gelernt / nicht auswendig gelernt

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 19,153$ df = 10 sig.

Zu Seite 106, vierter Absatz:

Test: χ^2 (2 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Prosa auswendig gelernt / nicht auswendig gelernt

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 0,183$ df = 1 n.s.

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Prosa auswendig gelernt / nicht auswendig gelernt

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 0,488$ df = 3 n.s.

Zu Seite 106, Tabelle 133:

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Prosa auswendig gelernt / nicht auswendig gelernt

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 12,946$ df = 3 sig.

Zu Seite 106 f., Abschnitt 2.11.7, erster Absatz:

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Laienspiel gemacht / nicht gemacht

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 16,808$ df = 10 n.s.

Test: χ^2 (2 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Laienspiel gemacht / nicht gemacht

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 0,367$ df = 1 n.s.

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Laienspiel gemacht / nicht gemacht

Dim. II (4): Dienstalster

$\chi^2 = 4,974$ df = 3 n.s.

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Laienspiel gemacht / nicht gemacht

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 1,321$ df = 3 n.s.

Zu Seite 107, Abschnitt 2.11.7, Tabelle 134:

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Pantomime geübt / nicht geübt

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 25,024$ df = 10 sig.

Zu Seite 107, Tabelle 135:

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Pantomime geübt / nicht geübt

Dim. II (4): Dienstalster

$\chi^2 = 16,448$ df = 3 sig.

Im Text nicht erwähnt:

Test: χ^2 (2 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Pantomime geübt / nicht geübt

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 0,028$ df = 1 n.s.

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Pantomime geübt / nicht geübt

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 1,178$ df = 3 n.s.

Zu Seite 108, Tabelle 136, Spalte a:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: Hausarbeiten: Grammatische Übungen gemacht = 1, nicht gemacht = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	42,4242	329			
Zwischen den Ländern	4,2220	10	0,4222	3,526	sig.
Innerhalb der Länder	38,2022	319	0,1198		

Zu Seite 108, Tabelle 136, Spalte b:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: Anzahl grammatischer Hausarbeiten

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	61310,8000	279			
Zwischen den Ländern	4887,9787	10	488,7979	2,330	sig.
Innerhalb der Länder	56422,8213	269	209,7503		

Zu Seite 108, Tabelle 136, Spalte c:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: Aufsatzübungen gemacht = 1, nicht gemacht = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	30,4970	329			
Zwischen den Ländern	0,8391	10	0,08391	0,9025	n.s.
Innerhalb der Länder	29,6579	319	0,09297		

Zu Seite 108, Tabelle 136, Spalte d:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: Anzahl Aufsatzübungen

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	55853,7264	295			
Zwischen den Ländern	6719,5666	10	671,9567	3,898	sig.
Innerhalb der Länder	49134,1598	285	172,4006		

Zu Seite 108, Tabelle 136, Spalte e:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: sonstige Übungen gemacht = 1, nicht gemacht = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	74,6182	329			
Zwischen den Ländern	1,5580	10	0,1558	0,680	n.s.
Innerhalb der Länder	73,0602	319	0,2290		

Zu Seite 108, Tabelle 136, Spalte f:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: Anzahl sonstige Übungen

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	13055,6814	112			
Zwischen den Ländern	1027,1548	10	102,7155	0,8710	n.s.
Innerhalb der Länder	12028,5266	102	117,9267		

Zu Seite 109 f., Tabellen 137 und 138:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: Diktate gemacht = 1, nicht gemacht = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	63,5879	329			
Zwischen den Ländern	3,0362	10	0,3036	1,5995	n.s.
Innerhalb der Länder	60,5517	319	0,1898		

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Anzahl Diktate

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	8550,3607	243			
Zwischen den Ländern	203,0588	10	20,3059	0,567	n.s.
Innerhalb der Länder	8347,3019	233	35,8253		

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Grammatikarbeiten gemacht = 1, nicht gemacht = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	81,7242	329			
Zwischen den Ländern	3,4721	10	0,3472	1,415	n.s.
Innerhalb der Länder	78,2521	319	0,2453		

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Anzahl Grammatikarbeiten

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	4015,4365	180			
Zwischen den Ländern	513,6323	10	51,3632	2,493	sig.
Innerhalb der Länder	3501,8042	170	20,5988		

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Aufsätze gemacht = 1, nicht gemacht = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	65,9061	329			
Zwischen den Ländern	3,2037	10	0,3204	1,630	n.s.
Innerhalb der Länder	62,7024	319	0,1966		

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Anzahl Aufsätze

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	4374,7473	90			
Zwischen den Ländern	548,1481	10	54,8148	1,146	n.s.
Innerhalb der Länder	3826,5992	80	47,8325		

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: sonstige Übungsarbeiten gemacht = 1, nicht gemacht = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	38,1333	329			
Zwischen den Ländern	1,1304	10	0,1130	0,975	n.s.
Innerhalb der Länder	37,0029	319	0,1160		

Ein Test auf Länderunterschiede für die Anzahl sonstiger Übungsarbeiten wäre zwar möglich, aber nicht sinnvoll, da nur 13 Prozent der Lehrer solche Arbeiten schreiben ließen.

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Übungsarbeiten überhaupt gemacht = 1, überhaupt nicht gemacht = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	49,7242	329			
Zwischen den Ländern	2,7579	10	0,2758	1,873	sig.
Innerhalb der Länder	46,9663	319	0,1472		

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: gesamter Zeitaufwand für Übungsarbeitern in 10-Minuten-Einheiten

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	153110,1264	268			
Zwischen den Ländern	3785,8943	10	378,5894	0,654	n.s.
Innerhalb der Länder	149324,2321	258	578,7761		

Zu Seite 111, Tabelle 139, Spalte a:

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Anzahl Diktate

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	798,3453	306			
Zwischen den Ländern	404,3510	10	40,4351	30,378	sig.
Innerhalb der Länder	393,9943	296	1,3310		

Ein Test auf Länderunterschiede für den Anteil der Lehrer, die Diktate schreiben ließen, erübrigt sich, da dieser Anteil in allen Ländern außer Bayern 100 Prozent, in Bayern 25 Prozent beträgt.

Zu Seite 111, Tabelle 139, Spalte b:

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Grammatikarbeiten gemacht = 1, nicht gemacht = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	78,7879	329			
Zwischen den Ländern	8,8217	10	0,8822	4,022	sig.
Innerhalb der Länder	69,9662	319	0,2193		

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (10): Länder, ohne Bayern
 Kriterium: Grammatikarbeiten gemacht = 1, nicht gemacht = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	72,9040	301			
Zwischen den Ländern	8,1878	9	0,9098	4,119	sig.
Innerhalb der Länder	64,7162	293	0,2209		

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Anzahl Grammatikarbeiten

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	303,2308	129			
Zwischen den Ländern	114,7123	10	11,4712	7,241	sig.
Innerhalb der Länder	188,5185	119	1,5842		

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (10): Länder, ohne Bayern
 Kriterium: Anzahl Grammatikarbeiten

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	137,9187	122			
Zwischen den Ländern	16,8288	9	1,8699	1,745	n.s.
Innerhalb der Länder	121,0899	113	1,0716		

Zu Seite 111, Tabelle 139, Spalte c:

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Klassenaufsätze gemacht = 1, nicht gemacht = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	6,8515	329			
Zwischen den Ländern	0,0824	10	0,0082	0,388	n.s.
Innerhalb der Länder	6,7691	319	0,0212		

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Anzahl Klassenaufsätze

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	663,7957	322			
Zwischen den Ländern	113,8797	10	11,3880	6,461	sig.
Innerhalb der Länder	549,9160	312	1,7626		

Zu Seite 111, Tabelle 139, Spalte d:

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Aufsätze länger als 60 Minuten = 1, kürzer = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	80,6563	322			
Zwischen den Ländern	14,8772	10	1,4877	7,056	sig.
Innerhalb der Länder	65,7791	312	0,2108		

Zu Seite 111, Tabelle 139, Spalte e:

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: Hausaufsätze gemacht = 1, nicht gemacht = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	63,5879	329			
Zwischen den Ländern	24,8439	10	2,4844	20,455	sig.
Innerhalb der Länder	38,7440	319	0,1215		

Ein Test auf Länderunterschiede zur Anzahl der Hausaufsätze ist nicht sinnvoll, da der Anteil der Lehrer, die Hausaufsätze schreiben ließen, in einigen Ländern sehr gering war.

Zu Seite 111, Tabelle 139, Spalte f:

Test: Varianzanalyse
 1 Faktor (11): Länder
 Kriterium: siehe Definition Fußnote zur Tabelle 139 unter f

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	5951,8926	325			
Zwischen den Ländern	577,1950	10	57,7195	3,383	sig.
Innerhalb der Länder	5374,6976	315	17,0625		

Zu Seite 113, Tabelle 142:

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Lesebuch regelmäßig benutzt / nicht regelmäßig benutzt

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 51,238$ df = 10 sig.

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Häufigkeit der Lesebuchbenutzung bei regelmäßigem Gebrauch: 1- bis 8mal pro Monat / 9- bis 16mal pro Monat

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 16,405$ df = 10 n.s.

Zu Seite 113, Tabelle 143:

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Art der Benutzung: regelmäßig / konzentriert / gelegentlich

Dim. II (4): Buch: a / b / e / d

$\chi^2 = 13,515$ df = 6 n.s.

wie oben, aber ohne Buch e:

$\chi^2 = 5,537$ df = 4 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Häufigkeit der Benutzung bei regelmäßigem Gebrauch: 1- bis 4mal / 5- bis 8mal / 9- bis 16mal pro Monat

Dim. II (4): Buch: a / b / e / d

$\chi^2 = 19,616$ df = 6 sig.

wie oben, aber ohne Buch e:

$\chi^2 = 2,693$ df = 4 n.s.

Zu Seite 114, Abschnitt 2.13.1.2, letzter Absatz:

Test: χ^2 (3 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Art der Benutzung: regelmäßig / konzentriert / gelegentlich

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 0,810$ df = 2 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Art der Benutzung: regelmäßig / konzentriert / gelegentlich

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 4,373$ df = 6 n.s.

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Art der Benutzung: regelmäßig / nicht regelmäßig

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 0,346$ df = 3 n.s.

Test: χ^2 (3 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Häufigkeit der Benutzung: 1- bis 4mal / 5- bis 8mal / 9- bis 16mal

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 0,798$ df = 2 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Häufigkeit der Benutzung: 1- bis 4mal / 5- bis 8mal / 9- bis 16mal

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 7,328$ df = 6 n.s.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Häufigkeit der Benutzung: 1- bis 4mal / 5- bis 8mal / 9- bis 16mal

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 10,936$ df = 6 n.s.

Zu Seite 115, Tabelle 145:

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Anteil der behandelten Prosastücke: mehr als 50 / weniger als 50 Prozent

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 34,500$ df = 10 sig.

Test: χ^2 (3 · 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Anteil der behandelten Gedichte: unter 25 / 25 bis 50 / mehr als 50 Prozent

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 20,161$ df = 20 n.s.

Zu Seite 115, Tabelle 146:

Test: χ^2 (3 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Anteil der behandelten Gedichte: unter 25 / 25 bis 50 / mehr als 50 Prozent

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 6,349$ df = 2 sig.

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Anteil der behandelten Gedichte: unter 25 / 25 bis 50 / mehr als 50 Prozent

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 14,242$ df = 6 sig.

Zu Seite 116, Abschnitt 2.13.1.3, letzter Absatz:

Test: χ^2 (3 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (3): Anteil der behandelten Gedichte: unter 25 / 25 bis 50 / mehr als 50 Prozent

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 5,500$ df = 6 n.s.

Test: χ^2 (4 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (4): Anteil der behandelten Prosastücke: weniger als 25 / 25 bis 50 / 50 bis 75 / mehr als 75 Prozent

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 2,522$ df = 3 n.s.

Test: χ^2 (4 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (4): Anteil der behandelten Prosastücke: weniger als 25 / 25 bis 50 / 50 bis 75 / mehr als 75 Prozent

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 11,707$ df = 9 n.s.

Test: χ^2 (4 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (4): Anteil der behandelten Prosastücke: weniger als 25 / 25 bis 50 / 50 bis 75 / mehr als 75 Prozent

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 7,690$ df = 9 n.s.

Zu Seite 116, Tabelle 147:

Test: χ^2 (4 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (4): die vier in der Tabelle angegebenen Urteilsstufen

Dim. II (2): Benutzer der beiden häufigsten Lesebücher / Benutzer aller übrigen Lesebücher

$\chi^2 = 22,051$ df = 3 sig.

Zu Seite 117, Absatz unmittelbar vor Tabelle 148:

Test: χ^2 (4 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (4): die vier in der Tabelle angegebenen Urteilsstufen

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 5,386$ df = 3 n.s.

Test: χ^2 (4 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (4): die vier in der Tabelle angegebenen Urteilsstufen

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 10,482$ df = 9 n.s.

Test: χ^2 (4 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (4): die vier in der Tabelle angegebenen Urteilsstufen

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 4,046$ df = 9 n.s.

Zu Seite 117, Tabelle 148:

Test: Varianzanalyse

2 Faktoren

Faktor I (4): Art der Kritik

Faktor II (3): benutztes Lesebuch

Kriterium: die betreffende Art von Kritik geäußert = 1, nicht geäußert = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	249,3696	1295			
Faktor I	5,9221	3	1,9740	10,666	sig.
Faktor II	0,6834	2	0,3417	1,846	n.s.
I • II	5,1371	6	0,8562	4,626	sig.
Rest	237,6270	1284	0,1851		

Zu Seite 118, Tabelle 149:

Test: Varianzanalyse

2 Faktoren

Faktor I (6): Funktionen des Lesebuchs

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Rangplatz, den der Lehrer einer Funktion gibt

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	5459,3275	1877			
Faktor I	1129,1869	5	225,8374	99,968	sig.
Faktor II	1,2616	10	0,1262	0,056	n.s.
I • II	235,3848	50	4,7077	2,084	sig.
Rest	4093,4941	1812	2,2591		

Zu Seite 118, Absatz unmittelbar nach Tabelle 149:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (2): Funktion 1 / Funktion 4

Kriterium: Rangplatz, den der Lehrer einer Funktion gibt

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	1524,6837	625			
Funktionen	10,7412	1	10,7412	4,427	sig.
Rest	1513,9425	624	2,4262		

Zu Seite 118, letzter Satz:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (6): Funktionen des Lesebuchs

Kriterium: Rangplatz, den der Lehrer einer Funktion gibt

Berlin

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	459,7436	155			
Funktionen	95,2051	5	19,0410	7,835	sig.
Rest	364,5385	150	2,4303		

Die folgenden zehn Tests (für die übrigen zehn Länder) sind formal mit obigem Test völlig gleich. Sie werden daher nur durch die Länderangabe gekennzeichnet.

Bremen

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	301,4902	101			
Funktionen	39,8431	5	7,9686	2,924	sig.
Rest	261,6471	96	2,7255		

Rheinland-Pfalz

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	612,4952	209			
Funktionen	103,5809	5	20,7162	8,304	sig.
Rest	508,9143	204	2,4947		

Baden-Württemberg

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	665,0000	227			
Funktionen	119,6842	5	23,9368	9,745	sig.
Rest	545,3158	222	2,4564		

Bayern

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	490,0000	167			
Funktionen	190,5714	5	38,1143	20,621	sig.
Rest	299,4286	162	1,8483		

Hamburg

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	302,9167	107			
Funktionen	58,7500	5	11,7500	4,909	sig.
Rest	244,1667	102	2,3938		

Niedersachsen

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	756,4651	257			
Funktionen	217,2093	5	43,4419	20,301	sig.
Rest	539,2558	252	2,1399		

Nordrhein

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	490,0000	167			
Funktionen	128,7857	5	25,7571	11,552	sig.
Rest	361,2143	162	2,2292		

Westfalen

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	567,4798	197			
Funktionen	137,7222	5	27,5444	12,306	sig.
Rest	429,7576	192	2,2383		

Saarland

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	350,0000	119			
Funktionen	146,3000	5	29,2600	16,375	sig.
Rest	203,7000	114	1,7868		

Schleswig-Holstein

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	462,4753	161			
Funktionen	126,9197	5	25,3839	11,801	sig.
Rest	335,5556	156	2,1510		

Zu Seite 119, erster Absatz:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: Rangplatz der Funktionen

Funktion 1

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	847,7891	312			
Länder	34,9924	10	3,4992	1,300	n.s.
Rest	812,7967	302	2,6914		

Die nächsten fünf Tests (für die übrigen fünf Unterrichtsbereiche) sind formal mit obigem Test völlig gleich. Sie werden daher nur durch die Angabe des Unterrichtsbereichs gekennzeichnet.

Funktion 2

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	584,9585	312			
Länder	42,4375	10	4,2437	2,362	sig.
Rest	542,5210	302	1,7964		

Funktion 3

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	757,9169	312			
Länder	45,1427	10	4,5143	1,913	sig.
Rest	712,7742	302	2,3602		

Funktion 4

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	666,1534	312			
Länder	41,6374	10	4,1637	2,013	sig.
Rest	624,5160	302	2,0679		

Funktion 5

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	572,6837	312			
Länder	34,0953	10	3,4095	1,912	sig.
Rest	538,5884	302	1,7834		

Funktion 6

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	900,6390	312			
Länder	38,3412	10	3,8341	1,343	n.s.
Rest	862,2978	302	2,8553		

Zu Seite 120, vierter Absatz:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor: Nordrhein / alle übrigen Länder bei Funktion 6

Kriterium: Rangplatz der Funktion 6

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	900,6390	312			
Nordrhein/ Übrige Länder	30,1087	1	30,1087	10,756	sig.
Rest	870,5303	311	2,799		

Zu Seite 120, fünfter Absatz:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor: Vergleich: Hamburg / übrige Länder bei Funktion 1

Kriterium: Rangplatz der Funktion 1

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	847,7891	312			
Hamburg/ Übrige Länder	13,2062	1	13,2062	4,921	sig.
Rest	834,5829	311	2,6835		

Test: Varianzanalyse

1 Faktor: Vergleich: Rheinland-Pfalz / übrige Länder bei Funktion 1

Kriterium: Rangplatz der Funktion 1

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	847,7891	312			
Rheinland-Pfalz/ Übrige Länder	12,5041	1	12,5041	4,656	sig.
Rest	835,2850	311	2,6858		

Zu Seite 121, Tabelle 151:

Test: Varianzanalyse

2 Faktoren

Faktor I (4): Verwendung des Sprachbuchs: a / b / c / d

Faktor II (11): Länder

Kriterium: entsprechende Alternative gewählt = 1, nicht gewählt = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	188,2500	1003			
Faktor I	21,0867	3	7,0289	43,998	sig.
Faktor II	0,0000	10	0,0000	–	–
I • II*	13,7998	30	0,45999	2,879	sig.
Rest	153,3636	960	0,15975		

* Die Hypothese auf Wechselwirkung zwischen Verwendung des Sprachbuches wurde auch mit χ^2 geprüft: $\chi^2 = 60,984$ df = 30 sig.

Zu Seite 121, Fußnote in Tabelle 151 unter e:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: Anzahl gültiger Antworten

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	60,0879	329			
Zwischen den Ländern	1,0908	10	0,1091	0,5898	n.s.
Innerhalb der Länder	58,9971	319	0,1849		

Zu Seite 122, Abschnitt 2.13.2.2, letzter Absatz:

Test: χ^2 (4 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (4): Verwendung des Sprachbuchs: a / b / c / d

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 0,679$ df = 3 n.s.

Test: χ^2 (4 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (4): Verwendung des Sprachbuchs: a / b / c / d

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 4,817$ df = 9 n.s.

Test: χ^2 (4 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (4): Verwendung des Sprachbuchs: a / b / c / d

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 11,581$ df = 9 n.s.

Zu Seite 122, Abschnitt 2.13.2.3, erster Absatz:

Test: χ^2 (4 · 3 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (4): die vier in der Tabelle 152 angegebenen Urteilsstufen

Dim. II (3): häufigstes Sprachbuch / zweithäufigstes / alle übrigen

$\chi^2 = 2,216$ df = 6 n.s.

Test: $\chi^2 = 0,548$ (4 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (4): die vier in der Tabelle 152 angegebenen Urteilsstufen

Dim. II (2): Lesebuch / Sprachbuch

$\chi^2 = 0,548$ df = 3 n.s.

Zu Seite 123, Tabelle 153:

χ^2 (4 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (4): die vier in der Tabelle 152 angegebenen Urteilsstufen

Dim. II (2): Sprachbuch vollständig / selektiv benutzt

$\chi^2 = 21,278$ df = 3 sig.

Zu Seite 123, Tabelle 154:

Test: Varianzanalyse

2 Faktoren

Faktor I (3): Art der Kritik

Faktor II (3): benutztes Sprachbuch

Kriterium: betreffende Art von Kritik geäußert = 1, nicht geäußert = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	194,4622	938			
Faktor I	14,2641	2	7,1321	37,021	sig.
Faktor II	0,0352	2	0,0176	0,091	n.s.
I • II	1,0003	4	0,2501	1,298	n.s.
Rest	179,1626	930	0,1927		

Zu Seite 123, Abschnitt 2.13.2.3, letzter Absatz:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (2): Buchart: Lesebuch oder Sprachbuch

Kriterium: freie Kritik geäußert = 1, nicht geäußert = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	35,8055	657			
Faktor I	7,4468	1	7,4468	172,261	sig.
Rest	28,3587	656	0,0432		

Zu Seite 123, letzter Absatz:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (2): Buchart: Lesebuch oder Sprachbuch

Kriterium: Illustrationen benutzt = 1, nicht benutzt = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	109,7896	636			
Faktor I	2,4420	1	2,4420	14,445	sig.
Rest	107,3476	635	0,1691		

Zu Seite 124, Tabelle 155:

Test: Varianzanalyse

2 Faktoren

Faktor I (3): Art der Benutzung

Faktor II (2): Art des Buches: Lesebuch, Sprachbuch

Kriterium: Illustrationen auf betreffende Art benutzt = 1, nicht benutzt = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	425,9916	1910			
Faktor I	86,4845	2	43,2423	253,229	sig.
Faktor II	8,3010	1	8,3010	48,611	sig.
I • II	5,9019	2	2,9510	17,281	sig.
Rest	325,3042	1905	0,1708		

Zu Seite 124, erster Satz:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (2): Art des Buches: Lesebuch, Sprachbuch

Kriterium: Illustrationen zur Bildbeschreibung benutzt = 1, nicht benutzt = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	148,5651	636			
Faktor I	0,0987	1	0,0987	0,422	n.s.
Rest	148,4665	635	0,2338		

Zu Seite 124, Tabelle 156, Zeile a:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: Ganzschrift gelesen = 1, nicht gelesen = 0

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	69,6049	328			
Zwischen den Ländern	8,2148	10	0,8215	4,255	sig.
Innerhalb der Länder	61,3901	318	0,1931		

Zu Seite 124, Tabelle 156, Zeile b:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: Anzahl gelesener Ganzschriften

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	274,5852	228			
Zwischen den Ländern	29,0811	10	2,9081	2,582	sig.
Innerhalb der Länder	245,5041	218	1,1262		

Zu Seite 125, erster Absatz:

Test: t-Test

Vergleich der Zahl gelesener Ganzschriften bei Lehrern, die mehr als 75 Prozent der Lese-
stücke lesen ließen, gegen alle anderen Lehrer

$t = 2,07$ $df = 320$ sig.

Zu Seite 125, Tabelle 158:

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Klasse hat anderes Buch benutzt / nicht benutzt

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 41,911$ $df = 10$ sig.

Zu Seite 126, zweiter Absatz:

Test: χ^2 (2 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Klasse hat anderes Buch benutzt / nicht benutzt

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 0,0006$ $df = 1$ n.s.

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Klasse hat anderes Buch benutzt / nicht benutzt

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 2,928$ $df = 3$ n.s.

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Klasse hat anderes Buch benutzt / nicht benutzt

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 3,907$ $df = 3$ n.s.

Zu Seite 126, letzter Absatz:

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Lehrer hat anderes Buch benutzt / nicht benutzt

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 15,731$ $df = 10$ n.s.

Test: χ^2 (2 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Lehrer hat anderes Buch benutzt / nicht benutzt

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 0,070$ $df = 1$ n.s.

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Lehrer hat anderes Buch benutzt / nicht benutzt

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 1,656$ $df = 3$ n.s.

Zu Seite 126, Tabelle 160:

Test: χ^2 (2 • 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Lehrer hat anderes Buch benutzt / nicht benutzt

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 9,418$ df = 3 sig.

Zu Seite 127, letzter Satz vor Tabelle 162:

Test: χ^2 (2 • 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Unterricht mit Buch vorbereitet / nicht vorbereitet

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 17,763$ df = 10 n.s.

Test: χ^2 (2 • 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Unterricht mit Buch vorbereitet / nicht vorbereitet

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 0,488$ df = 1 n.s.

Test: χ^2 (2 • 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Unterricht mit Buch vorbereitet / nicht vorbereitet

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 1,246$ df = 3 n.s.

Zu Seite 127, Tabelle 162:

Test: χ^2 (2 • 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Unterricht mit Buch vorbereitet / nicht vorbereitet

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 19,015$ df = 3 sig.

Zu Seite 127, letzter Absatz, und Seite 128, erster Absatz:

Test: χ^2 (2 • 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Unterricht mit Buch vorbereitet / nicht vorbereitet

Dim. II (2): dritte gegen vierte Altersgruppe

$\chi^2 = 0,416$ df = 1 n.s.

Zu Seite 129, erster Absatz:

Test: χ^2 (2 • 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Gebrauch von Nachschlagewerken geübt / nicht geübt

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 11,662$ df = 10 n.s.

Test: χ^2 (2 • 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Gebrauch von Nachschlagewerken geübt / nicht geübt

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 0,448$ df = 3 n.s.

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Gebrauch von Nachschlagewerken geübt / nicht geübt

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 3,554$ df = 3 n.s.

Zu Seite 129, Tabelle 165, erste Zeile:

Test: χ^2 (2 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Gebrauch von Nachschlagewerken geübt / nicht geübt

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 5,937$ df = 1 sig.

Zu Seite 129, erster Absatz:

Test: χ^2 (2 · 11 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Benutzung von Bibliotheken geübt / nicht geübt

Dim. II (11): Länder

$\chi^2 = 13,916$, df = 10 n.s.

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Benutzung von Bibliotheken geübt / nicht geübt

Dim. II (4): Dienstalter

$\chi^2 = 2,548$ df = 3 n.s.

Test: χ^2 (2 · 4 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Benutzung von Bibliotheken geübt / nicht geübt

Dim. II (4): Ortskategorien

$\chi^2 = 1,120$ df = 3 n.s.

Zu Seite 129, Tabelle 165, zweite Zeile:

Test: χ^2 (2 · 2 Kontingenz-Tabelle)

Dim. I (2): Benutzung von Bibliotheken geübt / nicht geübt

Dim. II (2): Geschlecht

$\chi^2 = 3,840$ df = 1 sig.

Zu Seite 130, Tabelle 166:

Test: Varianzanalyse

2 Faktoren

Faktor I (6): Unterrichtsbereiche

Faktor II (11): Länder

Kriterium: Zeitschätzung des Lehrers: Prozent der Unterrichtszeit pro Bereich

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	120738,6399	1643			
Faktor I	27921,4063	5	5584,2813	101,109	sig.
Faktor II	663,2115	10	66,3212	1,201	n.s.
I • II	5000,8916	50	100,0178	1,811	sig.
Rest	87153,1305	1578	55,2301		

Zu Seite 130, letzter Absatz, und Seite 131, erster Absatz:

Test: Varianzanalyse

1 Faktor (11): Länder

Kriterium: Zeitschätzung in Prozent: Übungen zum Sprachverständnis

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	18484,0440	272			
Zwischen den Ländern	1523,4831	10	152,3483	2,353	sig.
Innerhalb der Länder	16960,5609	262	64,7350		

Die folgenden fünf Tests (für die übrigen fünf Funktionen) sind formal mit obigem Test völlig gleich. Sie werden daher nur durch die entsprechende Funktion gekennzeichnet.

Freies Sprechen

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	11227,0623	272			
Zwischen den Ländern	1324,7171	10	132,4717	3,505	sig.
Innerhalb der Länder	9902,3452	262	37,7952		

Sprechen, Lesen und Vortrag

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	9424,9963	272			
Zwischen den Ländern	409,4116	10	40,9412	1,190	n.s.
Innerhalb der Länder	9015,5847	262	34,4106		

Sprachlehre

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	25980,1168	273			
Zwischen den Ländern	511,6871	10	51,1687	0,528	n.s.
Innerhalb der Länder	25468,4297	263	96,8381		

Sprachkunde

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	8245,9854	273			
Zwischen den Ländern	315,7777	10	31,5778	1,047	n.s.
Innerhalb der Länder	7930,2077	263	30,1529		

Überprüfung von Haus-, Übungs- und Klassenarbeiten

Variation	SS	df	MS	F	
Insgesamt	19358,7855	274			
Zwischen den Ländern	1400,7810	10	140,0781	2,059	sig.
Innerhalb der Länder	17958,0045	264	68,0227		

4.2 Anhang zu Teil 3

Technisch-methodische Probleme bei der Durchführung der Faktorenanalyse

Zur Zeit der Auswertung stand in Berlin keine ausreichende elektronische Rechenanlage zur Verfügung, so daß die Berechnungen am Deutschen Rechenzentrum in Darmstadt durchgeführt wurden. Für die Faktorenanalysen wurde das dort erstellte Programm PAFA (principal axes factor analysis, Autor: P. Schnell) benutzt. Hierbei ergab sich die erste Schwierigkeit. Das Programm konnte maximal 147 Variablen verarbeiten. Es lagen aber Untersuchungsdaten für 239 Variablen vor. Daher mußte eine sequentielle Arbeitsstrategie, bestehend aus drei Schritten, eingeschlagen werden.

Der erste Schritt bestand aus zwei Faktorenanalysen mit jeweils einem Teil der Variablen. Dazu wurden die Variablen nach inhaltlichen Gesichtspunkten in drei Portionen unterteilt. 94 Variablen wurden exklusiv für die erste Analyse bestimmt, 95 Variablen, darunter die 71 Grammatikvariablen, exklusiv für die zweite, während die übrigen 50 Variablen in beide Analysen einbezogen wurden. Diese letzten 50 Variablen waren so ausgewählt, daß von ihnen Beziehungen zu beiden Teilmengen erwartet werden konnten. Darunter befanden sich einige Variablen des Lehrers und der Klasse wie Dienstalter und Geschlecht der Lehrer, Kategorie des Schulorts, Häufigkeit des Lehrerwechsels im Fach Deutsch während der letzten drei Schuljahre, Anzahl der Fächer, die der Deutschlehrer in der Klasse unterrichtete, Klassengröße, Koedukationsklasse, Jungen- oder Mädchenklasse, ferner Variablen über Haus-, Übungs- und Klassenarbeiten, Schätzungen des Zeitbedarfs für verschiedene Unterrichtsbereiche und andere Variablen.

Für den zweiten Schritt sollte die Variablenauswahl aufgrund der beim ersten Schritt erzielten Ergebnisse getroffen werden. Die in den beiden Analysen des ersten Schrittes isolierten Faktoren sollten für eine weitere Faktorenanalyse durch einige hochladende Variablen repräsentiert werden. Dabei hing die Variablenzahl aus jedem Faktor von der Anzahl der im ersten Schritt aufgetretenen Faktoren ab. Bei 24 Faktoren ließ sich jeder Faktor durch 6 Variablen repräsentieren.

Dadurch wurden Variablen zusammengebracht, die davor noch keine Möglichkeit hatten, sich zu einem Faktor zusammenzuschließen. Wenn der „alte“ Faktor auch in dem veränderten Kontext von Variablen relativ unverändert erscheint, so kann dadurch das Vertrauen in die Stabilität der Befunde gestärkt werden. Weiter kann man dann auch mit einiger Wahrscheinlichkeit annehmen, daß zu dem – beim Übergang vom ersten Schritt zum zweiten Schritt – in bezug auf seine Variablenzahl aus Kapazitätsgründen gewaltsam reduzierten Faktor auch die dabei eliminierten Variablen gehören würden.

Der dritte Schritt unterschied sich vom zweiten nur dadurch, daß bei der Endlösung (Rotation) die Restriktion der Unabhängigkeit (Orthogonalität) zwischen den Faktoren aufgegeben und korrelierte Faktoren zugelassen wurden. Dadurch kann einerseits gezeigt werden, ob die isolierten Faktoren gegenüber dem gewählten Rotationsverfahren stabil sind. Andererseits verdienen Beziehungen (Korrelationen) zwischen den Faktoren, falls vorhanden, wegen ihrer inhaltlichen Implikationen Beachtung.

Die Faktorenanalysen wurden ohne die Antworten der Lehrer aus Berlin und Bremen berechnet. Dadurch sollte vermieden werden, daß die Faktorenstruktur durch die Abweichungen der Schulsysteme dieser Länder von den übrigen Ländern beeinflusst würde. Dagegen wurden die Daten von zwölf Fragebögen aus Hessen, die trotz der streikähnlichen Situation in Hessen vollständig beantwortet worden waren, für die Berechnungen mitverwendet. Insgesamt wurden für die Faktorenanalysen die Antworten von 293 Lehrern berücksichtigt. Diese Zahl entspricht genau dem gerade noch vertretbaren Minimum, welches Ch. W. Harris⁶ mit $N > 2p - 1$ angibt, wobei N die Stichprobengröße und p die Zahl der Variablen bedeutet. Hier ergibt sich für $2p - 1$ der Wert 291.

6 Harris, Ch. W.: „On Factors and Factor Scores“. In: *Psychometrika*, Bd. 32 (1967), H. 4, S. 364 und 371.

Für die drei Faktorenanalysen wurden die Kommunalitäten nach einem iterativen Verfahren errechnet. Als Ausgangsschätzung wurde jeweils das Quadrat der multiplen Korrelation einer Variable mit allen anderen Variablen eingesetzt. Die Rotation wurde bei den beiden ersten Schritten nach Kaisers Varimax-Kriterium durchgeführt⁷.

Bei den Analysen des ersten Schrittes wurden jeweils 20 Faktoren rotiert, obwohl die Zahl der Eigenwerte, die > 1 waren, 44 beziehungsweise 39 betrug und auf die ersten 20 Faktoren nur jeweils 48 beziehungsweise 57 Prozent der Gesamtvarianz entfielen. Im zweiten Schritt wurde mit unterschiedlichen Faktorenzahlen rotiert. Die als Lösung akzeptierten Faktoren entstammen der Rotation mit 24 Faktoren, auf die 58 Prozent der Gesamtvarianz entfielen. Die Zahl der Eigenwerte, die > 1 waren, betrug hier 40.

100 Prozent der Varianz wurden bei der ersten Analyse erst bei 70 Faktoren, bei der zweiten bei 124 und bei der dritten bei 126 Faktoren erreicht. Bei allen drei Analysen fiel der Varianzanteil jedes Faktors nach dem 10. Faktor auf Werte unter 2 Prozent, nach dem 20. beziehungsweise 24. Faktor bald auf Werte unter 1 Prozent der Gesamtvarianz. Bei diesen Faktoren, und besonders bei den letztgenannten, kann es sich nicht mehr um bedeutsame Faktoren handeln. Man kann also sagen, daß eher mit einer zu großen als mit einer zu kleinen Faktorenzahl rotiert wurde. Dies schien nach den Ergebnissen von Levonian und Comrey auch angebracht⁸. Die Autoren untersuchten die Stabilität von Faktoren in Abhängigkeit von der Anzahl rotierter Faktoren. Bei sukzessiven Rotationen mit steigender Faktorenzahl fanden sie, daß die Faktoren zu Beginn von Rotation zu Rotation Veränderungen zeigten, um dann, bei genügend großer Faktorenzahl, stabil zu bleiben. Sie fanden, daß diese Grenze in der Regel dann erreicht war, wenn die Zahl der Faktoren etwa einem Drittel der Zahl der Variablen entsprach. Dies ist sicher eine Faustregel und wird von der Art der Daten abhängig sein. Mit Ausnahme von 3 Faktoren, von denen 2 eliminiert wurden und 1 mit Vorbehalt akzeptiert wurde, zeigten die Faktoren, die im zweiten Schritt aus der schließlich akzeptierten Lösung mit 24 Faktoren ausgewählt wurden – wenn man von unbedeutenden Rangplatzverschiebungen bei Variablen mit fast identischer Ladung absieht –, keine Unterschiede mehr zu der davorliegenden Rotation mit 18 Faktoren.

Die schiefwinklige Rotation im dritten Schritt wurde nach J. B. Carrolls⁹ Oblimin-Kriterium (Wert des Parameters $\gamma = 0,50$) durchgeführt. Obwohl das entsprechende Rechenprogramm in Darmstadt (OBLIMIN) für Rotationen mit bis zu 28 Faktoren vorgesehen ist, scheiterten alle Versuche, parallel zur orthogonalen Rotation eine Lösung mit 24 Faktoren zu erzielen, da das iterative Verfahren nicht konvergierte. Nach sukzessiver Reduktion der Faktorenzahl wurde schließlich eine brauchbare Lösung mit 15 Faktoren erreicht.

Da vom ersten zum zweiten Schritt eine Reduktion der Faktorenanzahl stattgefunden hat und auch nicht alle 24 Faktoren aus dem zweiten Schritt unter den unten berichteten Ergebnissen zu finden sind, muß hier kurz über die Faktoren berichtet werden, die eliminiert wurden.

Ein Faktor, der in allen Lösungen vorhanden war, gehörte inhaltlich nicht zum Thema des Berichts. Dadurch reduzierte sich die Faktorenzahl beim ersten Schritt auf je 19 Faktoren, beim zweiten und dritten Schritt auf 23 beziehungsweise 14 Faktoren. In den beiden ersten Analysen befand sich ein Faktor, der seine Existenz einer technischen Panne beim Vercoden der Fragebögen verdankte. Somit reduzierte sich die Faktorenzahl für die beiden Analysen des ersten Schrittes auf jeweils 18 Faktoren.

7 Kaiser, H. F.: „The Varimax Criterion for Analytical Rotation in Factor Analysis“. In: *Psychometrica*, Bd. 23 (1958), H. 3, S. 187–200.

8 Levonian, E., und Comrey, A. L.: „Factorial Stability as a Function of the Number of Orthogonally-rotated Factors“. In: *Behavioral Science*, Bd. 11 (1966), H. 5, S. 400–404.

9 Vgl. Harman, H. H., a.a.O., S. 324–334.

Bei der ersten Analyse dieses Schrittes fanden sich 8 Faktoren, die nur zwei oder drei Ladungen über 0,38 (= 15 Prozent der Varianz einer Variablen auf dem Faktor) hatten. 3 dieser Faktoren konnten als Artefakte klassifiziert werden, da sie jeweils durch 2 Variablen bedingt waren, die nicht unabhängig voneinander waren und deshalb eine sehr hohe, meist negative Korrelation eingingen, wie: zweite Fremdsprache Französisch, zweite Fremdsprache Latein; Häufigkeit des Lehrerwechsels, Anzahl der Jahre, die der den Fragebogen ausfüllende Deutschlehrer die Klasse ununterbrochen unterrichtet hat; Mädchenklasse, Geschlecht des Lehrers. Da die Variablenzahl für den nächsten Schritt reduziert werden mußte, wurden Variablen, die Ladungen nur auf diesen 8 Faktoren hatten, ausgeschieden. Die übrigen 10 Faktoren sollten im zweiten Schritt repräsentiert sein. Aus diesen Faktoren wurde eine wechselnde Zahl von Variablen (die genaue Anzahl für jeden Faktor geht aus der Tabelle am Ende dieses Abschnittes hervor) eliminiert. Da es sich dabei oft um Variablen mit relativ hohen Ladungen auf dem Faktor handelte, kann man sich, wenn der entsprechende Faktor auch im zweiten Schritt relativ unverändert erscheint, der inhaltlichen Zugehörigkeit dieser ausgeschiedenen Variablen zu dem Faktor sicher sein.

Von den 18 Faktoren (20 – 2) der zweiten Analyse wurden 9 Faktoren ausgeschieden, da sie nur zwei bis vier höhere Ladungen hatten. 3 dieser Faktoren waren wieder Artefakte in dem oben angegebenen Sinn. 2 Faktoren enthielten ein unverständliches Konglomerat von Variablen. Die restlichen 4 waren zwar sinnvoll, hatten aber nur je zwei oder drei signifikante Ladungen. Von den verbleibenden 9 Faktoren war einer identisch mit einem Faktor der ersten Analyse, so daß 8 Faktoren der zweiten Analyse für den nächsten Schritt zu repräsentieren waren. Auch bei diesen 8 Faktoren wurden einige hochladende Variablen eliminiert, da die nächste Analyse nur mit 146 Variablen durchgeführt werden konnte.

Nach der Rotation mit 24 Faktoren beim zweiten Schritt fanden sich unter den 23 noch zu beachtenden Faktoren alle 18 beim ersten Schritt ausgewählten Faktoren wieder. Mit zwei Ausnahmen waren sie auch nahezu unverändert, obwohl der Variablenkontext gegenüber dem ersten Schritt stark verändert war. Die Faktoren, bei denen sich Veränderungen ergeben hatten, hingen beide mit der Funktion und Benutzung des Lesebuchs zusammen. Die übrigen 5 Faktoren (23 – 18) hatten jeweils nur zwei signifikante Ladungen und wurden hinfert nicht mehr berücksichtigt.

Anstelle von 2 Lesebuchfaktoren war bei der vorhergegangenen Rotation des zweiten Schritts, einer Rotation mit nur 18 Faktoren, und bei der schiefwinkligen Rotation vom dritten Schritt jeweils nur 1 Lesebuchfaktor aufgetreten. 2 von den 18 beim ersten Schritt ausgewählten Faktoren traten weder bei der schiefwinkligen Rotation noch bei der Rotation mit 18 Faktoren auf. Da die beiden Faktoren nicht bei allen Lösungen gleichermaßen aufgetreten waren, werden sie hier auch nicht interpretiert, sondern eliminiert. So verbleiben für die Interpretation noch 16 Faktoren, die sich bei der Variation von Kontext und Methode stabil erhalten haben.

Ch. W. Harris¹⁰ empfiehlt, bei Faktorenanalysen nach Möglichkeit mehrere verschiedene Methoden für die direkte Lösung (Extraktion) und sowohl orthogonale als auch schiefwinklige Rotationsverfahren zu verwenden und nur die Faktoren zu interpretieren, die sich als robust gegenüber verschiedenen Methoden erweisen. Dieser Empfehlung konnte hier nicht ganz nachgekommen werden, da zur Zeit der Berechnungen keine Rechenprogramme für andere Methoden, etwa für eine Maximum-Likelihood- oder Minres-Lösung, zur Verfügung standen.

In der folgenden Tabelle soll für die 16 verbliebenen Faktoren noch ein Überblick über ihr Verhalten bei den verschiedenen Analysen gegeben werden. Sie werden hinsichtlich der Zahl von Ladungen bei fünf verschiedenen Lösungen verglichen. Es wurden dabei nur Ladungen der Variablen berücksichtigt, die mindestens 10 Prozent ihrer Varianz mit dem Faktor gemeinsam haben. Dies ist dann der Fall, wenn sie Ladungen von mindestens 0,31 haben.

¹⁰ Harris, Ch. W., a.a.O., S. 363–379.

Tabelle 189: Vergleich der 16 verbliebenen Faktoren in bezug auf die Zahl der Ladungen > 0,31 bei den verschiedenen Arbeitsschritten

Faktor	Schritt 1			Schritt 2		Schritt 3
	1. Analyse	2. Analyse	Eliminierte Variablen	Rotation mit 18 Faktoren	24 Faktoren	
1	9	–	2	8	9	9
2	–	7	1	6	6	6
3	–	8	2	5	6	5
4	7	–	2	6	6	5
5	–	10	3	8	7	8
6	–	18	5	13	13	11
7	–	15	4	11	10	11
8	–	7	1	9	5	5
9	7	–	2	6	6	–
10	6	–	0	7	7	6
11	14	–	6	10	9	9
12	7	–	1	7	6	8
13	4	4	–	5	5	4
14	5	–	0	6	6	5
15	5	–	1	–	4	–
16	9	6	2	6	–	6

5. Literaturverzeichnis

BHABKAR, V. P., und KOCH, G. G.: „On the Hypotheses of ‚no Interaction‘ in Contingency Tables“. In: *Biometrics*, Bd. 24 (1968), H. 3, S. 567–594.

COCHRAN, W. G.: „The Comparison of Percentages in Matched Samples“. In: *Biometrika*, Bd. 37 (1950), S. 256–266.

COCHRAN, W. G.: „Some Methods for Strengthening the Common χ^2 -Test“. In: *Biometrics*, Bd. 10 (1954), S. 417–451.

EDELSTEIN, W., SANG, F., und STEGELMANN, W.: *Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD (Teil I)*. Berlin: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft 1968 (Studien und Berichte, Bd. 12).

HARMAN, H. H.: *Modern Factor Analysis*. 2. Aufl., Chicago 1967.

HARRIS, Ch. W.: „On Factors and Factor Scores“. In: *Psychometrika*, Bd. 32 (1967), H. 4, S. 363–379.

KAISER, H. F.: „The Varimax Criterion for Analytical Rotation in Factor Analysis“. In: *Psychometrika*, Bd. 23 (1958), H. 3, S. 187–200.

LEVONIAN, E., und COMREY, A. L.: „Factorial Stability as a Function of the Number of Orthogonally-rotated Factors“. In: *Behavioral Science*, Bd. 11 (1966), H. 5, S. 400–404.

LINDQUIST, E. F.: *Design and Analysis of Experiments in Psychology and Education*. Boston 1956.

SEEGER, P.: *Variance Analysis of Complete Designs*. Uppsala 1966.

**In der Reihe STUDIEN UND BERICHTÉ
des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung
sind bisher erschienen**

- | | | | |
|-----|---|----|---|
| 1 | Marianne von Rundstedt
Die Studienförderung in Frankreich in den Jahren 1950–1962.
108 S. Erschienen 1965. DM 5,– | 12 | Wolfgang Edelstein, Fritz Sang und Werner Stegelmänn
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD (Teil I).
Eine empirische Untersuchung.
360 S. Erschienen 1968. DM 10,– |
| 2 | Fritz Joachim Weiß
Entwicklungen im Besuch berufsbildender Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1957 bis 1963.
108 S. Erschienen 1965. DM 5,– | 13 | Klaus Huhse
Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung.
Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England.
235 S. Erschienen 1968. DM 10,– |
| 3 | Lothar Krappmann (vergriffen)
Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an den Pädagogischen Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen.
Wintersemester 1964/65.
155 S. Erschienen 1966. DM 5,– | 14 | Willi Voelmy
Systematische Inhaltsanalysen von Quellentexten zum Polytechnischen Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR 1959 bis 1966.
141 S. Erschienen 1968. DM 10,– |
| 4 | Klaus Herzog
Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau. Ministry of Education, London. – Kostenstudie.
191 S. Erschienen 1965. DM 5,– | 15 | Hedwig Rudolph
Finanzierungsaspekte der Bildungsplanung dargestellt am Beispiel des Schulsystems in Bayern.
155 S. Erschienen 1969. DM 10,– |
| 5 | Marianne von Rundstedt
Die Studienförderung in Belgien 1950 bis 1963.
115 S. Erschienen 1966. DM 5,– | 16 | Franz Scherer
Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Begründung der Bildungspolitik.
193 S. Erschienen 1969. DM 10,– |
| 6 | Gerhard Kath, Christoph Oehler und Roland Reichwein (vergriffen)
Studienweg und Studienerfolg.
Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von 2.000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in Berlin, Bonn, Frankfurt/Main und Mannheim.
Mit einem Vorwort von Dietrich Goldschmidt.
252 S. Erschienen 1966. DM 5,– | 17 | Klaus Hüfner
Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung.
207 S. Erschienen 1969. DM 10,– |
| 7 | Wolfgang Lempert (vergriffen)
Die Konzentration der Lehrlinge auf Lehrberufe in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Frankreich 1950 bis 1963.
Eine statistische Untersuchung.
98 S. Erschienen 1966. DM 5,– | 18 | Ulrich Oevermann (vergriffen; Neuauflage Edition Suhrkamp)
Sprache und soziale Herkunft.
Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg.
327 S. Erschienen 1970. DM 10,– |
| 8 | Rosemarie Nave-Herz (vergriffen)
Vorberuflicher Unterricht in Europa und Nordamerika.
Eine Übersicht.
Eingeleitet von Wolfgang Lempert.
152 S. Erschienen 1966. DM 5,– | 19 | Wolfgang Berger
Zur Theorie der Bildungsnachfrage.
Ein Beitrag zur Identifizierung der Determinanten privater Nachfrage nach formaler Bildung.
162 S. Erschienen 1969. DM 10,– |
| 9 A | Klaus Hüfner
Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.
Hochschulökonomie und Bildungsplanung.
Erste Auflage 159 S. Erschienen 1967. Zweite erweiterte Auflage 199 S. Erschienen 1968. DM 10,– | 20 | Adolf Kell
Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung (2 Bände).
616 S. Erschienen 1970. DM 20,– |
| 9 B | Susanne Kleemann
Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.
Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA.
178 S. Erschienen 1969. DM 10,– | 21 | Frank Händle
Management in Forschung und Entwicklung.
Bibliographische Materialien mit einer Einführung.
167 S. Erschienen 1971. DM 10,– |
| 10 | Klaus Herzog und Guy Oddie (OECD)
Technologische oder ökonomische Lösung des Schulbauproblems. – Wirtschaftlichkeit im Schulbau.
316 S. Erschienen 1968. DM 10,– | 22 | Peter Müller
Dokumentation zur Lehrerbildung (2 Bände).
550 S. Erschienen 1971. DM 30,– |
| 11 | Werner Kalb (vergriffen)
Stiftungen und Bildungswesen in den USA.
250 S. Erschienen 1968. DM 10,– | 23 | Wolfgang Armbruster
Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung.
Eine kritische Analyse.
210 S. Erschienen 1971. DM 10,– |
| | | 24 | Hartmut J. Zeiher
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse des Gymnasiums in der BRD (Teil II).
Deutschunterricht.
261 S. Erschienen 1972. DM 10,– |

Außerhalb der Schriftenreihe STUDIEN UND BERICHTE

OECD-Seminarbericht
Internationales Seminar über Bildungsplanung.
Berlin, 19. bis 28. Oktober 1966.
Referate und Diskussionen.
342 S. Erschienen 1967. DM 10,-

In der Buchreihe TEXTE UND DOKUMENTE ZUR BILDUNGSFORSCHUNG
(Verlag Ernst Klett, Stuttgart; über den Buchhandel zu beziehen)

Günter Palm
Die Kaufkraft der Bildungsausgaben.
Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1950 bis 1962.
183 S. Erschienen 1966. Kartoniert DM 26,-, Linson DM 32,-

Torsten Husén und Gunnar Boalt
Bildungsforschung und Schulreform in Schweden.
254 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 24,50, Linson DM 26,50

James B. Conant
Bildungspolitik im föderalistischen Staat – Beispiel USA.
130 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 16,80, Linson DM 19,80

Henry Chauncey und John E. Dobbin
Der Test im modernen Bildungswesen.
176 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 14,80, Linson DM 16,50

Michael Jenne, Marlis Krüger und Urs Müller-Plantenberg
Student im Studium.
Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie und Physik an drei Universitäten.
Mit einer Einführung von Dietrich Goldschmidt.
464 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 12,-, Linson DM 19,50

Ulrich K. Preuß
Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen untersucht am Beispiel des verfassungsrechtlichen Status kultureller Organisationen.
229 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 19,50, Linson DM 24,50

Ingo Richter
Die Rechtsprechung zur Berufsausbildung.
Analyse und Entscheidungssammlung.
623 S. Erschienen 1969. Linson DM 39,50

Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz.
Economics of Education in Transition.
Friedrich Edding zum 60. Geburtstag.
275 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 17,50

Helge Lenné†
Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland.
Aus dem Nachlaß hrsg. von Walter Jung in Verbindung mit der Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien.
446 S. Erschienen 1969. Linson DM 35,-

Wolfgang Dietrich Winterhager
Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung.
162 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 18,-

Philip H. Coombs
Die Weltbildungskrise.
248 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 29,-

Klaus Hüfner (Hrsg.)
Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum.
Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie.
356 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 24,50

Jens Naumann (Hrsg.)
Forschungsökonomie und Forschungspolitik.
Ausgewählte amerikanische Beiträge.
482 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 37,-

Matthias Wentzel
Autonomes Berufsausbildungsrecht und Grundgesetz.
Zur Rechtsetzung der Industrie- und Handelskammern und Handwerksorganisationen in der Bundesrepublik.
229 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 26,-

Dieter Berstecher
Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs.
Das Beispiel der Bildungsforschung.
123 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 17,80

Bernhard Dieckmann
Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs.
Probleme der Datenbasis und der Entwicklungsbegriffe.
188 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 21,80

Dirk Hartung, Reinhard Nuthmann und Wolfgang Dietrich Winterhager
Politologen im Beruf.
Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im Beschäftigungssystem.
250 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 16,40

Saul B. Robinsohn u.a.
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.
Ein interkultureller Vergleich.
Bd. I: Bundesrepublik, DDR, UdSSR.
602 S. insgesamt. Erschienen 1970. Linson DM 46,50
(Einzelausgaben der Länderberichte:
Caspar Kuhlmann: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966.
Kartoniert DM 16,40;
Klaus-Dieter Mende: Schulreform und Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik 1945–1965.
Kartoniert DM 15,40;
Detlef Glowka: Schulreform und Gesellschaft in der Sowjetunion 1958–1968.
Kartoniert DM 17,40)

Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme.
Ausgewählte Beiträge.
364 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 32,-

Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron
Die Illusion der Chancengleichheit.
Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.
302 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 38,50

Lothar Krappmann
Soziologische Dimensionen der Identität.
Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.
231 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 26,50

Wolfgang Karcher
Studenten an privaten Hochschulen.
Zum Verfassungsrecht der USA.
204 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 29,-

Marianne von Rundstedt
Studentenförderung.
Ein Vergleich der Förderungssysteme und Leistungen in der Bundesrepublik Deutschland, Belgien, Frankreich, England und Wales und in den Niederlanden.
189 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 29,-