



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Einflussfaktoren auf die Einstellung zu Evidenzbasierter
Praxis von Österreichischen Lehrkräften“

verfasst von / submitted by

Lena Becker, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober

"Science is the great antidote to the poison of enthusiasm and superstition."

- Adam Smith

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Theoretischer Hintergrund.....	4
2.1	Was bedeutet evidenzbasierte Praxis?.....	4
2.2	Implementationsforschung – Der lang gesuchte Weg aus dem Elfenbeinturm?.....	7
2.3	Die Einstellung zu evidenzbasierter Praxis und ihre Rolle im Implementationsprozess.....	9
2.4	Implementationen im Bildungssystem: Eine besondere Herausforderung.....	11
2.5	Motivation der Studie.....	15
3	Fragestellungen und Hypothesen.....	17
4	Methodisches Vorgehen.....	21
4.1	Operationalisierung der Variablen und Beschreibung der Skalen.....	21
4.2	Erstellung des Fragebogens.....	28
4.3	Aufbau des Fragebogens.....	28
4.4	Rekrutierung.....	30
4.5	Ausschlusskriterien und Datenbereinigung.....	30
4.6	Stichprobenbeschreibung.....	31
5	Ergebnisse.....	33
5.1	Deskriptivstatistik.....	33
5.2	Einflussfaktoren auf die Einstellung zu EBP.....	37
5.3	Unterschied in der Einstellung zu EBP zwischen NMS- und AHS-Lehrkräften.....	45
5.4	Unterschied in der Einstellung zu EBP zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Fächergruppen.....	46
6	Diskussion.....	48
6.1	Interpretation der Einstellung zu evidenzbasierter Praxis in der Stichprobe.....	48

6.2 Interpretation der Einflussfaktoren für die Einstellung zu evidenzbasierter Praxis.....	50
6.3 Limitationen der Erhebung und Implikationen für weiterführende Forschung.....	51
6.4 Implikationen für die Praxis.....	53
6.5 Fazit.....	54
Literaturverzeichnis.....	56
Abbildungsverzeichnis.....	64
Tabellenverzeichnis.....	65
Anhang.....	66
Kurzzusammenfassung.....	67
Abstract.....	68
Fragebogen.....	69
Originalitems von EBPAS und SSSI.....	81

1 Einleitung

Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir. Dieses geflügelte Wort lenkt die Aufmerksamkeit auf die Relevanz von Schule. Denn Bildung bedeutet viel mehr, als das Lernen von grundlegenden Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Bildung macht es möglich, unser volles Potenzial zu entfalten, legt den Grundstein für ein selbstbestimmtes Handeln und die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Bildung ist zudem eine Voraussetzung für ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum und somit ein zentraler Faktor für die Entwicklung eines Landes. Jährlich werden hohe Summen in das Bildungssystem investiert. Hohe Ausgaben bei unzureichenden Ergebnissen ist jedoch oft Gegenstand des politischen und öffentlichen Diskurses (Lassnigg et al., 2016). Angesichts der hohen Relevanz und der vielfältigen Kritik am Bildungssystem scheint es paradox, dass bis in die jüngere Vergangenheit nur sporadisch die Frage nach einer Belegbarkeit der Wirkung genutzter Methoden und Programme gestellt (Böttcher, Dicke & Ziegler, 2009) und der Transfer von Wissenschaft in die Praxis so lange vernachlässigt wurde (Frantz & Heinrichs, 2015). Im deutschen Sprachraum hat die evidenzbasierte Bildungspolitik, insbesondere im Bereich des Primar- und Sekundarschulbereichs, jedoch spätestens seit Schulleistungsstudien wie TIMSS und PISA einen Aufschwung erlebt. Sie haben Leistungsvorsprünge der Schülerinnen und Schüler anderer Länder deutlich gemacht und zu der Einsicht geführt, dass subjektive Einschätzungen der Wirkung von Unterrichtsmethoden nicht zuverlässig weiterführen. Stattdessen bedarf es einer effizienten Schulentwicklung auf solider empirischer Grundlage (Petri, 2004).

Die Implementierung solcher evidenzbasierten Unterrichtsmethoden wird im Bildungsbereich inzwischen sowohl international (Davies, 1999; Hattie, 2009), als auch in Österreich (Schabmann, Landerl, Bruneforth, & Schmidt, 2012) zunehmend gefordert. Es wird angestrebt, dass von der Forschung generiertes Wissen auf der Ebene der Bildungspraxis wirksam

wird und zu einer evidenzbasierten Praxis auf der Schulebene führt (Bellmann & Müller, 2011). Bemühungen evidenzbasierte Methoden und Konzepte in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einfließen zu lassen, können beispielsweise in umfangreichen Reformen wie die Einführung der Bildungsstandards oder der Neuen Mittelschule gesehen werden. Im Zuge des politischen Diskurses werden allerdings nicht selten Kompromisse eingegangen denen relevante, wissenschaftlich fundierte (Teil-)konzepte in der Praxis zum Opfer fallen.

Den Lehrkräften und der Schulleitung wird bei der Implementation evidenzbasierter Methoden eine besondere Relevanz beigemessen. Die Akzeptanz von spezifischen evidenzbasierten Methoden oder evidenzbasierter Praxis allgemein ist dabei ein begünstigender Faktor für erfolgreiche Implementationen (Rogers, 2003). Gerade mangelnde Akzeptanz ist allerdings seit langem eine Herausforderung in der Praxis (Petermann, 2014). Eine gängige Methode in der Implementationsforschung ist die Erhebung der Akzeptanz in Form positiver Einstellungen gegenüber evidenzbasierter Praxis. Relevant ist dabei die Suche nach Faktoren, die die Einstellung zu evidenzbasierter Praxis beeinflussen. International konnten bereits einige Einflussfaktoren auf die Einstellung zu evidenzbasierter Praxis in verschiedenen Berufsfeldern identifiziert werden. Dazu zählen z.B. Faktoren, die sich auf die individuellen Akteurinnen und Akteure beziehen oder solche, die sich auf der organisationalen Ebene bewegen. Ob diese auch auf Lehrkräfte in Österreich bzw. das Schulsystem wirken, ist jedoch bisher unerforscht. Die vorliegende Studie soll dies überprüfen. Dafür werden die oben genannten Einflussfaktoren gemeinsam mit der Einstellung zu evidenzbasierter Praxis bei österreichischen Lehrkräften der Sekundarstufe 1 erhoben. Es soll geprüft werden, ob die aus anderen Berufsfeldern bekannten Einflussfaktoren auch im hier untersuchten Kontext einen signifikanten Einfluss auf die Einstellung zu evidenzbasierter Praxis zeigen. Es soll auch ermittelt werden, zu welchem Grad die betrachteten Faktoren die Varianz der Einstellung zu evidenzbasierter Praxis aufklären können. Zusätzlich wird explorativ erforscht, ob sich die Lehrkräfte in Bezug auf ihre

Einstellung zu evidenzbasierten Methoden abhängig von der Schulform und den von ihnen hauptsächlich unterrichteten Fächern unterscheiden.

In Zukunft kann die Kenntnis von Einflussfaktoren auf die Einstellung zu evidenzbasierter Praxis der Lehrkräfte dazu beitragen Maßnahmen zu entwickeln, um die Akzeptanz zu fördern und die Implementation von evidenzbasierten Methoden erfolgreicher werden zu lassen. Die Einflussfaktoren können z.B. im Rahmen der Studienaufnahme bzw. des Lehramtsstudiums berücksichtigt werden, im Rahmen von Fortbildungen gefördert und organisationale Strukturen entsprechend angepasst werden.

Im folgenden Kapitel wird zunächst näher auf die theoretischen Hintergründe von evidenzbasierter Praxis, Implementationsforschung im Allgemeinen und der Bildungsforschung im Bildungskontext im Speziellen eingegangen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Was bedeutet evidenzbasierte Praxis?

Was kann man über die Eignung einer Untersuchungsmethode zu einem bestimmten Problem sagen? Kann man vorhersagen, ob eine bestimmte Therapieform wirklich hilft oder ob eine neue Unterrichtsmethode bessere Lernergebnisse erzielt als eine „altbewährte“? Um solche Fragen objektiv beantworten zu können, benötigt man systematisch gesammelte Daten, die aus Erfahrungen in ähnlichen Situationen entstanden sind. Solche Daten entstehen beispielsweise in klinischen Studien und bilden schon lange die Grundlage aller Tätigkeiten in Gesundheitsberufen. Über die letzten zwei Jahrzehnte gibt es aber auch berufsfeldübergreifend ein erhöhtes Interesse an der Beweisbarkeit der Wirksamkeit von genutzten Methoden.

Definition des Begriffs evidenzbasierte Praxis. *Evidenzbasierte Praxis (EBP)* bezeichnet den Prozess, neue professionelle Handlungen (Innovationen) auf Grundlage von empirisch belegter Effizienz und Effektivität auszuwählen und die Relevanz dieser Funde für die intendierte Zielgruppe abzuschätzen. Dabei ist das Wissen darüber, dass einer gewählten Intervention empirisch keine oder nur wenig Effektivität attestiert werden konnte, ebenso relevant, wie eine starke empirische Bestätigung ihrer Effektivität. Evidenzbasierte Praxis steht im Kontrast zum Handeln nach nicht- oder pseudowissenschaftlichen Annahmen oder nur ansatzweise systematischen Beobachtungen der Praxis (Otto, Polutta, & Ziegler, 2009). Davies (1999) betont, dass unter evidenzbasierter Praxis kein fester Methodensatz oder fertiger Lösungsvorschlag zu verstehen sei, sondern verschiedene Prinzipien und Praktiken, auf deren Grundlage sachkundige Beurteilungen und Entscheidungen entstehen.

Dalheim et al. (2012) definierten, dass die EBP professionelle Entscheidungen erfordere, die auf empirischen Forschungsergebnissen, Erfahrung und Bedürfnissen und Erfordernissen in einer bestimmten Situation basieren und betonen damit auch die Signifikanz des

Implementationskontextes. Diese erweiterte Definition geht auf ein Framework zur evidenzbasierten Medizin von Sackett et al. (1996) zurück. Demnach sollte evidenzbasierter Praxis im Idealfall ein Zusammenspiel von Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung, klinischer Expertise und Berücksichtigung von Präferenzen der Patientinnen und Patienten zugrunde liegen.

Die Forderung nach einer EBP hat sich inzwischen auch außerhalb der Medizin etabliert und auch die drei von Sackett et al., (1996) definierten Grundpfeiler sind auf andere Berufsfelder ausgeweitet worden. Insbesondere in den unterschiedlichen Arbeitsgebieten des Gesundheitswesens (z.B. in der Krankenpflege, Zahnmedizin, Logopädie, Ergotherapie, Psychotherapie, Sozialarbeit oder Drogenberatung) ist eine evidenzbasierte Vorgehensweise weitgehend gefordert und unterschiedlich konkret rechtlich verankert (Haring & Siegmüller, 2018). Eine offizielle Stellungnahme der Delegierten der „Evidence-based Health Care Teachers and Developers Conference“ im Jahr 2003, wegen des Veranstaltungsortes bekannt als das „Sicily Statement of Evidence-Based Practice“, trug maßgeblich dazu bei, das Konzept der evidenzbasierten Praxis insbesondere im Gesundheitsbereich bekannt zu machen und ins Bewusstsein zu rücken. Enthalten sind allgemeine Definitionen, Beschreibungen von Fähigkeiten, die zur Ausübung einer evidenzbasierten Praxis notwendig sind und ein Umriss von Minimalanforderungen, um Fachkräfte des Gesundheitswesens in der Auswahl und Anwendung evidenzbasierter Methoden auszubilden (Dawes et al., 2005). Die Forderung nach einer evidenzbasierten Praxis hat sich seither vom Gesundheitswesen und der Sozialen Arbeit auch in andere Berufsfelder ausgeweitet.

Die Vorteile evidenzbasierter Praxis. Da professionelle Maßnahmen und Methoden stets Ressourcen benötigen, besteht an sie eine gesteigerte Erwartungshaltung: Sie sollen nicht nur wirksam sein, sondern eine bestmögliche Wirksamkeit zeigen, zumindest aber eine bessere als kostengünstigere Alternativen. Im medizinischen Bereich kann EBP für die Patientin oder den Patienten beispielsweise weniger Leiden,

Nebenwirkungen oder kürzere Heilungszeiten bringen. Für die Gesundheitseinrichtung bedeutet sie u.U. einen geringeren Verbrauch an Bedarfsmitteln und geringere Nutzung von medizinischen Geräten, eine reduzierte Beanspruchung des Personals und somit insgesamt auch eine geringere finanzielle Belastung bzw. Ressourcen für mehr Patientinnen und Patienten. Levant und Hasan (2008) schreiben in einem Plädoyer für die EBP im Bereich der Psychologie, dass die Herausforderung, Lösungen für bestimmte Probleme zu finden, nicht „magisch verschwinde“, wenn sich ihr niemand annehme. Viel eher würde jemand anderes die Art der zu nutzenden Methoden vorgeben und dabei auf schlechtere Kriterien als eine beweisbare Wirksamkeit zurückgreifen. Im Gegenteil ermächtigte eine Selbstdefinition als wissenschaftsgeleitete, evidenzbasierte Profession die Psychologinnen und Psychologen als Akteurinnen und Akteure ihres Berufsfelds dazu selbstständig Entscheidungen zu treffen und einen klaren Standpunkt im Umgang mit Versicherungen, Gerichten und politischen Entscheidungsträgern einzunehmen.

Kritik an der Umsetzung evidenzbasierter Methoden. Trotz der Effektivität und Effizienz von EBP gibt es Kritik bezüglich der Implementation evidenzbasierter Methoden, d.h. dem Ausmaß, mit dem eine Innovation wie beabsichtigt umgesetzt wird (Yeaton, 1981, zitiert nach (Domitrovich & Greenberg, 2000)). Wenn evidenzbasierte Methoden oder Programme in die Praxis umgesetzt werden, so erfolgt dies mit unterschiedlicher Intensität und damit variiert auch das Ausmaß der Implementation zwischen unterschiedlichen Anwendern. Das Resultat sind unterschiedlich starke Effekte der Innovation (Scheirer, Shediak, & Cassady, 1995). Problematisch ist dabei, dass die Wirksamkeit und der Erfolg einer Maßnahme nur dann sicher bestimmt werden kann, wenn es Informationen über das Ausmaß der Implementation gibt (McCoy & Reynolds, 1998).

Goldman et al. (2001) weisen diesbezüglich auf die Ironie des Versuchs hin, evidenzbasierte Methoden zu implementieren, ohne auch beim Implementationsprozess evidenzbasiert vorzugehen. Die Diskrepanz zwischen der Planung und der Verwirklichung von evidenzbasierten

Methoden ist eine Facette des *Research-Practice-Gap*. Dieser beschreibt die Differenz zwischen der aus wissenschaftlicher Perspektive bestmöglichen und der tatsächlich Handlungspraxis. Mit der Überwindung dieser Kluft beschäftigt sich die *Implementationsforschung*.

2.2 Implementationsforschung – Der lang gesuchte Weg aus dem Elfenbeinturm?

Obwohl die Wissenschaft ständig Methoden und Programme hervorbringt, die diverse Probleme unterschiedlicher Berufsfelder adressieren und deren Verbesserung als Ziel haben, finden diese nur selten ihren Weg in die Umsetzung und noch viel seltener in eine dauerhafte Nutzung. Balas und Boren (2000) berichten, dass nach 17 Jahren nur etwa 14% evidenzbasierter Programme in der Praxis umgesetzt werden. Diese ungenügenden Ergebnisse zeigen die Notwendigkeit, bessere Möglichkeiten zu finden, um evidenzbasierte Programme und Methoden erfolgreich zu implementieren. Studien, die sich mit eben dieser Diskrepanz zwischen der Planung von evidenzbasierter Praxis und ihrer Verwirklichung auseinandersetzen, arbeiten im Rahmen der Implementationsforschung. Sie befasst sich mit den komplexen Vorgängen, die für eine Implementation wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis notwendig sind (Euler & Sloane, 1998). Unter einer Implementation versteht man eine spezifische Gruppe von Handlungen, deren Zweck es ist eine Methode oder ein Programm bekannten Ausmaßes in die Praxis zu transferieren (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005). Es ist hingegen nicht das Ziel der Implementationsforschung Schuldzuweisungen für abgebrochene Planungen vorzunehmen, auf vermeintliches Fehlverhalten bestimmter Akteurinnen und Akteure eines Prozesses hinzuweisen oder Einsparpotenziale abzuschätzen. Stattdessen liegt der Fokus auf Wahrnehmungen, Handlungsmotiven und Entscheidungslogik aller Beteiligten sowie fördernden und hemmenden Einflussfaktoren (Petermann, 2014).

Die Implementationsforschung ist eine verhältnismäßig junge Wissenschaft. Sie entwickelte sich in den 1960er Jahren in den USA. Anlass für die Entwicklung war eine Reihe von Reformen im Sozialbereich, die trotz ihrer evidenzbasierten Planung nicht den gewünschten Effekt hatten (Petermann, 2014). Diese Erfahrung verdeutlicht, dass die Unterscheidung zwischen der Effektivität der evidenzbasierten Methode und der Effektivität ihrer Implementation schwierig ist, aber von essentieller Bedeutung für die Umsetzung in die Praxis. Wenn die Bemühungen scheitern, ist es wichtig zu wissen, ob eine Intervention nicht effektiv oder unpassend ist (*Interventionsfehler*) oder ob eine effektive und passende Intervention falsch eingesetzt wurde (*Implementationsfehler*) (Petermann, 2014).

Die Implementationsforschung versteht sich als interdisziplinäre Wissenschaft. Es scheint, dass viele der auf den Implementationsprozess fördernd bzw. hindernd wirkenden Einflussfaktoren (*Facilitatoren* und *Barrieren*) disziplin- bzw. berufsfeldübergreifend wirken. Die Implementationsforschung untersucht die Frage der Aneignung und Wirkung evidenzbasierter Methoden und Programme daher dezidiert in unterschiedlichen Kontexten (Fixsen et al. 2005). Die Suche nach Facilitatoren und Barrieren, die das Ausmaß und die Art der Anwendung beeinflussen, kann helfen Maßnahmen zu entwickeln, die die Nutzung evidenzbasierter Methoden in der Praxis fördern (Beelmann & Karing, 2014).

Implementationsoutcomes. Ein gängiges Konzept zu den unterschiedlichen Kriterien gelungener Implementation stellt ein Rahmenmodell von Proctor et al. (2009) dar. Darin werden acht unterschiedliche Ebenen von *Implementationsoutcomes* unterschieden: 1. Akzeptanz (Acceptance), 2. Übernahme (Adoption), 3. Angemessenheit (Appropriateness), 4. Machbarkeit (Feasibility), 5. Wiedergabetreue (Fidelity), 6. Implementationskosten (Cost), 7. Durchdringung (Penetration), 8. Nachhaltigkeit (Sustainability). Jedes dieser Implementationsoutcomes wird durch unterschiedliche Methoden erhoben. Die Implementationsoutcomes beschreiben, welchen Effekt geplante Handlungen auf die Implementation von neuen Methoden oder Programmen haben. Die Outcomes dienen also als Indikatoren für den Implementati-

onsfortschritt und -erfolg. Die spezifischen Barrieren der Implementation, die vorhandenen Erfahrungen mit der Implementation einer spezifischen Innovation, der Implementationskontext und die vorhandenen Ressourcen bestimmen die Entscheidung darüber, wie viele und welche der Outcomes erhoben werden (Gerke et al., 2017). Nach Proctor et al. (2009) gelten die ersten drei Outcomes Akzeptanz, Machbarkeit und Wiedergabetreue als wichtige Voraussetzung, damit sich evidenzbasierte Methoden überhaupt in der Praxis etablieren können. Den Ebenen Durchdringung (Penetration) und Nachhaltigkeit (Sustainability) kommt dann später im Implementationsprozess Bedeutung zu, wenn es um die Ausweitung und dauerhafte Verankerung bestimmter Methoden oder Prozesse geht.

Mangelnde Akzeptanz ist oftmals eine Herausforderung bei der Implementation neuer Methoden und Programme in die Praxis (Petermann, 2014). Akzeptanz wird aus der Perspektive der Akteurinnen und Akteure gemessen, denn bei der Beschreibung und Analyse der Prozesse, die einer erfolgreichen Implementation vorausgehen, sind ihre Handlungsweisen und Wahrnehmungen ein relevanter Faktor (Petermann, 2014). Akteurinnen und Akteuren, die in der Implementationsforschung auch als *Change Agents* bezeichnet werden, kommt bei der Umsetzung von Innovationen daher eine entscheidende Rolle zu. Sie sind diejenigen, die evidenzbasierte Methoden in ihre Arbeit integrieren und ausführen sollen. Dieser komplexe Vorgang setzt eine Motivation voraus, die durch die Akzeptanz spezifischer evidenzbasierter Methoden oder evidenzbasierter Praxis allgemein begünstigt wird.

2.3 Die Einstellung zu evidenzbasierter Praxis und ihre Rolle im Implementationsprozess

Eine Möglichkeit, um die Akzeptanz zu evidenzbasierter Praxis zu ermitteln, ist die Erhebung von Einstellungen der Akteurinnen und Akteure zu spezifischen evidenzbasierten Methoden oder EBP. Die Einstellungen zu EBP kann einen Facilitator oder eine Barriere bei der Implementation von Innovationen darstellen (Pagoto et al., 2007). Laut Aarons, Sommerfeld und

Walrath-Greene (2009) spielen die Einstellungen gegenüber EBP eine wichtige Rolle dabei, in welchem Ausmaß Innovationen initiiert und als gängige Verfahren aufgenommen werden. Die Einstellungen zu EBP können als Vorstufe zum Entscheidungsprozess für oder gegen die Anwendung evidenzbasierter Methoden betrachtet werden (Candel & Pennings, 1999). Studien aus unterschiedlichen Kontexten und Berufsfeldern konnten zeigen, dass die Einstellung zu EBP ein relevanter Prädiktor für eine erfolgreiche Implementation evidenzbasierter Methoden darstellt (Aarons, 2004; Gray, Elhai, & Schmidt, 2007). Beispielsweise fanden Sackett et al. (1996) heraus, dass eine positive Einstellung zu EBP mit einem verbesserten Implementationsoutcome im Zusammenhang steht.

Im Gegensatz zu „harten“, also mechanischen oder technologischen Innovationen wie Computer-Hard- oder Software, hängen „weiche“ Innovationen, wie beispielsweise Behandlungs- oder Unterrichtsmethoden, stark von den individuellen Charakteristika der Akteurinnen und Akteure ab (Aarons, 2005). Ebenso spielt der organisationale Kontext, in dem die Implementation stattfindet, eine bedeutende Rolle. Es konnte bereits mehrfach gezeigt werden, dass individuelle und organisationale Faktoren die Einstellung zu EBP beeinflussen (z.B. Aarons, 2004, 2005; Kelly & Perkins, 2012). Aarons (2005) betont die Relevanz der Erforschung dieser Zusammenhänge, da sie einen großen Beitrag zum Verständnis leisten könnten, wie eine effektive Implementation evidenzbasierter Methoden gelingen kann. In verschiedenen explorativen Studien konnten bereits einige individuelle und organisationale Faktoren identifiziert werden, die mit der Einstellung zu EBP im Zusammenhang stehen. Bei den individuellen Faktoren wurde ein Zusammenhang mit dem Geschlecht (Aarons et al., 2010), dem Alter (Aarons, 2005), Berufserfahrung (Aarons, 2005), eigeninitiativer fachlicher Weiterbildung über Fortbildungen oder Fachliteratur (Bach-Mortensen, Lange, & Montgomery, 2018; Bond, Evans, Salyers, Williams, & Kim, 2000; Klingner, Ahwee, Pilonieta, & Menendez, 2003; Langley, Nadeem, Kataoka, Stein, & Jaycox, 2010), dem Studienfach (Aarons, 2005) und der Selbstwirksamkeitserwartung (Domitrovich et al.,

2008) gefunden. Zusätzlich konnte gezeigt werden, dass ein innovationsförderndes Organisationsklima mit der Einstellung zu EBP in Beziehung steht (Aarons et al., 2009). Eine genaue Beschreibung über die Qualität der Zusammenhänge der genannten Faktoren mit der Einstellung zu EBP findet sich in Kapitel 3.

Die Implementationsforschung als interdisziplinäre Wissenschaft geht davon aus, dass relevante Implementationsfaktoren berufsfeldübergreifend übertragbar sind (Fixsen et al., 2016). Daher ist anzunehmen, dass sich diese Zusammenhänge auch auf Implementationen im Bildungsbereich übertragen lassen. Dieser erfährt im deutschsprachigen Raum trotz seiner enormen Relevanz erst innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte vermehrt Aufmerksamkeit durch die Implementationsforschung.

2.4 Implementationen im Bildungssystem: Eine besondere Herausforderung

Das Bildungssystem ist ein wichtiges und komplexes Anwendungsgebiet der Implementationsforschung: Hier kommen Akteurinnen und Akteure aus allen sozialen Schichten zusammen und bringen ihre eigenen Erwartungen und Erfahrungen mit. Gleichzeitig prägen Unterrichtsinhalte und -methoden ganze Generationen und entscheiden nicht nur wirtschaftlich über den Kurs eines Staates.

Ziel der Implementationsforschung in Bildungssystemen ist es, die Qualität von Bildung durch die Einführung und gleichzeitige wissenschaftliche Überprüfung von neuen bzw. modifizierten Praktiken sicherzustellen und zu verbessern. Die Forderung nach experimentellen Wirksamkeitsnachweisen nimmt eine prominente Rolle in der Debatte um eine evidenzbasierte Pädagogik ein (Slavin, 2002). Auch hier stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit der genutzten Methoden und Programme und es folgt die Forderung nach einer EBP bzw. evidenzbasierten Pädagogik. Als Antwort auf Fragen wie: „Wie kann die Lehrkraft den Unterricht so gestalten, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler nachhaltig bestmögliche

Lerneffekte erzielen?“, wird ein möglichst hoher Grad an Gewissheit darüber angestrebt, dass die angewandten Unterrichtsmethoden, wie z.B. die Verwendung kooperativer Lernformen oder die Nutzung bestimmter Unterrichtsmaterialien, zu einem nachweisbaren Mehrwert im angestrebten Bereich führen. Unterrichtsmethoden, für die ein solcher Mehrwert empirisch nachgewiesen und ihre Wirksamkeit validiert werden konnte, können als evidenzbasiert bezeichnet werden (Cook, Tankersley, & Landrum, 2009). Wie auch in der Medizin, gilt das (randomisierte kontrollierte) Experiment als Goldstandard hinsichtlich der Erforschung der Wirksamkeit pädagogischer Handlungsmethoden (Bosch, Schaefer, Kulawiak, & Wilbert, 2017). Beim experimentellen Forschungsdesign werden im Optimalfall die Schülerinnen und Schüler durch Randomisierung Test- und Vergleichsgruppen zugeordnet. Die Testgruppe erfährt im Folgenden eine evidenzbasierte Unterrichtsmethode, während die Vergleichsgruppe entweder mithilfe alternativer Methoden unterrichtet wird oder die innovative Förderung erst zu einem späteren Zeitpunkt erhält. Wenn die Schülerinnen und Schüler in der Testgruppe bessere Lernerfolge zeigen als diejenigen in der Vergleichsgruppe, so spricht dies für die Wirksamkeit und Überlegenheit des innovativen Förderprogramms (Kuhr & Kulawiak, 2018). Dieses Vorgehen ist, im Gegensatz beispielsweise zur Medizin, in der Realität der Schulentwicklung jedoch meistens nicht durchführbar bzw. ethisch vertretbar. Stattdessen werden quasi-experimentelle Ansätze genutzt, bei denen natürliche Klassen oder Schulen mit unterschiedlichen Herangehensweisen an Probleme miteinander verglichen werden. Vor diesem Hintergrund und auch weil im schulischen Kontext Methoden häufig an Rahmenbedingungen sowie Akteurinnen und Akteure angepasst werden müssen und deswegen nicht eins-zu-eins implementiert werden können, wird in den Bildungswissenschaften häufig von „Evidenzorientierung“ gesprochen.

Bildungsthemen werden oft mit einer Mischung aus politischen Ideologien, Volksglauben und Wunschdenken behandelt (Davies, 1999) und die Wahl der Methoden bei der Unterrichtsgestaltung beruht oft eben nicht auf wissenschaftlicher Evidenz, sondern auf tradierten Praktiken und rein

subjektiven Überzeugungen der Lehrkräfte (Kavale & Mostert, 2003; Slavin, 2002). Zusätzlich neigen die Medien und Politik dazu, wissenschaftliche Ergebnisse zu verzerren. Das spiegelt sich in „trendigen Unterrichtsmethoden“ wider, deren Mehrwert zu anderen Methoden oft unklar oder zweifelhaft ist (Davies, 1999). Ein Beispiel für die Diskrepanz zwischen evidenzbasierter Bildungsforschung und Bildungspolitik in Österreich demonstrierte der damalige Bildungsminister Heinz Faßmann in einem Interview mit der Tageszeitung Der Standard, in dem er sich zur umstrittenen Einführung von Ziffernnoten in der Volksschule mit den Worten äußerte, dass es sich dabei um eine politische Entscheidung gehandelt habe und nicht hinter jeder politischen Entscheidung auch eine wissenschaftliche Fundierung stecke (11. Oktober 2018). Hinzu kommt, dass selbst evidenzbasierte Methoden und Programme, die sich in der Interventionsforschung als wirksam erwiesen haben, oft dennoch nicht in die schulischen Praxis übernommen werden. Als abgeschlossen gilt eine Implementation nicht, wenn eine Innovation ein Mal verwendet wurde, sondern wenn sie mit einem hohen Maß an Akzeptanz vonseiten der Lehrkräfte zu einem selbstverständlichen Teil schulischer Routinen wird (Philipp & Souvignier, 2016).

Gleich mehrere Disziplinen, wie die Bildungswissenschaften, Pädagogik und die Psychologie, beschäftigen sich mit der Kritik und Verbesserung des Bildungsbereichs. Die Lehre wurde über die Jahrzehnte als zu "kuschelig", zu autoritär, zu schnell, zu langsam, zu einflussreich und zu einflusslos kritisiert. Angesichts der vielfältigen und oft gegensätzlichen Kritik erscheint es paradox, dass eine evidenzbasierte Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum erst in den 70er Jahren eine größere Aufmerksamkeit erlangte. Zur Jahrtausendwende schließlich sah sich die wissenschaftliche Pädagogik aufgrund des schlechten Abschneidens des Bildungssystems in der ersten PISA-Studie der Kritik ausgesetzt, weder praxisrelevantes Wissen zu generieren, noch Lösungen für bildungspolitische Probleme anbieten zu können (Ahrbeck et al. 2016). Die Folge waren eine Reihe von Reformen, die bis heute die bildungspolitische Debatte

beschäftigt. Eine Entwicklung dieser Reformen ist die Orientierung von einer Inputsteuerung hin zur Outputsteuerung (Böttcher, 2009; Klieme, 2004). Aufgaben und Ziele werden unter aktiver Einbeziehung von Akteurinnen und Akteuren (Lehrkräfte, Pädagoginnen und Pädagogen, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter etc.) dezentralisiert definiert und diskutiert. Zentralisierte Ergebniskontrollen wie Bildungsevaluationen und -monitoring überprüfen die Effektivität, Effizienz, Evidenz und Erfolgsorientierung der Veränderungen. Diese „Vier E“ der Reformation (Böttcher, 2002) beschreiben, inwieweit eine Maßnahme geplante Ziele erreicht hat (Effektivität), der Nutzen die Kosten und den Aufwand rechtfertigen (Effizienz), die Maßnahmen nachweislich angemessen für die Zielerreichung sind (Evidenz) und Belohnungen für erfolgreiches Handeln für Akteurinnen und Akteure angeboten werden (Erfolgsorientierung). Ein Beispiel für eine solche Festlegung messbarer Ziele sind die Bildungsstandards, die 2008 durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur mit einer Novellierung des Schulunterrichtsgesetzes eingeführt wurden und definieren, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler nach der 4. und 8. Schulstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzüberprüfung erfolgt standardisiert, unter gleichen Rahmenbedingungen und durch geschulte Lehrkräfte.

Doch haben nicht alle Innovationen eine so hohe Tragweite. Außer großer Reformen wie etwa der Einführung der Bildungsstandards oder der Neuen Mittelschule gibt es viele kleinere Innovationen auf der Meso- und Mikroebene (Hasselhorn & Kuger, 2014). Die Implementation von Innovationen im Bildungssystem kann auf der Ebene des Bildungssystems oder auf Ebene einzelner Schulen stattfinden. Als Akteurinnen und Akteure spielen jedoch stets besonders die Lehrkräfte eine wichtige Rolle bei der Implementation von Innovationen. Evidenzbasierte Reformen bleiben wirkungslos, wenn die Lehrkräfte diese nicht hinreichend umsetzen können oder möchten (Rogers, 2003).

2.5 Motivation der Studie

Zwischen der Effektivität von evidenzbasierten Methoden und der Effektivität ihrer Implementation besteht ein Zusammenhang der stark davon bestimmt wird, wie die Einstellung der *Change Agents* zu EBP ist (siehe Kapitel 2.2). Die Einstellung zu EBP stellt einen wichtigen Facilitator dar (Aarons, 2004; Gray et al., 2007) und hängt stark mit der Akzeptanz einer evidenzbasierten Methode zusammen, die ein notwendiges Kriterium für eine erfolgreiche Implementation ist (siehe Kapitel 2.2). Wenn die Frage gestellt wird, ob Implementationen evidenzbasierter Methoden im österreichischen Bildungssystem erfolgreich sind und ob sie überhaupt erfolgreich sein können, dann muss zunächst die Frage gestellt werden, wie die Einstellung der Lehrkräfte zu EBP ist.

Individuelle und organisationale Faktoren, die mit der Einstellung zu EBP im Zusammenhang stehen, sind das Geschlecht (Aarons et al., 2010), das Alter (Aarons, 2005), die Berufserfahrung (Aarons, 2005), Möglichkeiten, um sich eigeninitiativ fachlich weiterzubilden (Bach-Mortensen et al., 2018; Bond et al., 2000; Klingner et al., 2003; Langley et al., 2010), das Studienfach (Aarons, 2005), die Selbstwirksamkeitserwartung (Domitrovich et al., 2008), sowie ein innovationsförderndes Organisationsklima (Aarons et al., 2009). In der vorliegenden Studie soll überprüft werden, inwiefern sich diese Zusammenhänge auf die Lehrkräfte an österreichischen Schulen übertragen lassen. Sie soll aufzeigen, wie die Einstellung österreichischer Lehrkräfte zu EBP ist und welche Faktoren einen Einfluss auf sie haben. Zusätzlich wird explorativ erforscht, ob sich die Lehrkräfte in Bezug auf ihre Einstellung zu EBP abhängig von der Schulform und den von ihnen hauptsächlich unterrichteten Fächern unterscheiden.

Die Arbeit versteht sich als Beitrag zur Implementationsforschung im Rahmen der Bildungsforschung. In Zukunft kann die Kenntnis von Einflussfaktoren auf die Einstellung von EBP der Lehrkräfte dazu beitragen Maßnahmen zu entwickeln, um die Akzeptanz zu fördern und die Implementation von evidenzbasierten Methoden erfolgreicher werden zu

lassen. Die Einflussfaktoren können z.B im Rahmen der Studienaufnahme bzw. des Lehramtstudiums berücksichtigt werden, im Rahmen von Fortbildungen gefördert und organisationale Strukturen entsprechend angepasst werden.

3 Fragestellungen und Hypothesen

In dieser Studie wird untersucht, ob die in anderen Studien gefundenen Einflussfaktoren auf die Einstellung zu EBP auf den österreichischen Schulkontext übertragbar sind. Sowohl individuelle als auch organisationale Faktoren beeinflussen die Einstellung zu EBP und somit auch die Implementation in die Praxis (Aarons, 2005; Aarons et al., 2010; Frambach & Schillewaert, 2002). Als individuelle Faktoren werden das *Alter*, die *Berufserfahrung*, das *Geschlecht*, die *Selbstwirksamkeitserwartung* und die *eigeninitiative Weiterbildung* (Fachliteratur und Fortbildungen) angegeben. Auf Organisationsebene wurde die *wahrgenommene organisationale Unterstützung von Innovation* als Einflussfaktor auf EBP identifiziert.

Alter und Berufserfahrung. Das Alter scheint ebenso wie die Berufserfahrung in einem Zusammenhang mit den Einstellungen zu EBP zu stehen (Aarons et al., 2010; Gray et al., 2007). Für den Schulkontext wird ebenfalls ein Zusammenhang der beiden Faktoren mit der Einstellung zu EBP erwartet.

Geschlecht. Untersuchungen von Geschlechtsunterschieden in Bezug auf die Einstellung zu EBP zeigen, dass Frauen positivere Einstellungen zu EBP haben als Männer. Diese Zusammenhänge zeigen sich berufsfeldübergreifend in zahlreichen Studien, für die genauen Hintergründe dieser Zusammenhänge bedarf es allerdings weiterer Forschung (Aarons et al., 2010).

Die Selbstwirksamkeitserwartung. Ein ebenfalls vielfach bestätigter positiver Zusammenhang ist jener mit der Selbstwirksamkeitserwartung, sowohl in Bezug auf die Einstellung zu EBP als auch auf ihre Durchführung (Aarons et al., 2010). Die Selbstwirksamkeitserwartung ist ein psychologisches Konstrukt, das in den 1970er Jahren von Albert Bandura entwickelt wurde. Es beschreibt die Selbstwahrnehmung in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten, um Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich

bewältigen zu können. Sie beeinflusst, wie sich Menschen fühlen, wie sie denken, sich motivieren und verhalten (Bandura, 1994). Menschen vermeiden Aktivitäten, von denen sie glauben, dass ihre Fähigkeiten nicht ausreichen, um sie in einem befriedigenden Ausmaß zu bewältigen. Die Selbstwirksamkeitserwartung bestimmt darüber hinaus, wie viel Aufwand und Mühe Menschen aufwenden, um Probleme zu lösen (Bandura & Schunk, 1981). Es wird davon ausgegangen, dass Akteurinnen und Akteure eher bereit sind sich mit evidenzbasierten Methoden auseinander zu setzen, wenn sie glauben, durch ihr Handeln einen positiven Einfluss auf ihre Berufspraxis nehmen zu können. Es wird erwartet, dass Lehrkräfte mit einer hohen Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung eher positive Einstellungen zu evidenzbasierter Praxis haben.

Eigeninitiative Weiterbildung. Zur Aneignung von aktuellen evidenzbasierten Methoden ist es unabdingbar, sich auch eigeninitiativ weiterzubilden. Dies geschieht üblicherweise über Fachliteratur und Fortbildungen. Sich bezüglich EBP nicht weiterzubilden oder nicht weiterbilden zu können, stellt einen der meist identifizierten Barrieren im Implementationsprozess dar. Die selbstgenannten Gründe dafür sind vielfältig und betreffen hauptsächlich fehlende Zeit, um wissenschaftliche Texte zu finden, lesen und interpretieren, fehlende Zugangsmöglichkeiten zu entsprechenden Angeboten sowie Verständnisprobleme (Bach-Mortensen et al., 2018; Bond et al., 2000; Klingner et al., 2003; Langley et al., 2010). Bei Lehrkräften, die eine regelmäßige fachliche Weiterbildung über das angeordnete Maß hinaus pflegen, wird angenommen, dass sie eine positivere Einstellung zu EPB haben.

Wahrgenommene organisationale Unterstützung von Innovationen. Die wahrgenommene organisationale Unterstützung ist ein Teilaspekt einer Organisationskultur und beschreibt, in wieweit sich Mitglieder einer Organisation in ihrer Kreativität und der Umsetzung von Innovation gestärkt fühlen (Siegel & Kaemmerer, 1978). Es konnte schon vielfach ein positiver Zusammenhang mit der Einstellung zu EBP gefunden werden (Aarons & Sawitzky, 2006; Aarons & Sommerfeld, 2012; Glisson, 2015).

Organisationskulturen pflegen gemeinsame implizite Werte und Normen, Annahmen und Erwartungen an das Verhalten der Organisationsmitglieder. Auf diese Weise wird auch die Offenheit und der Umgang mit Innovationen beeinflusst (Cooke & Rousseau, 1988). Insbesondere scheint auch die subjektiv empfundene Unterstützung der Führung einen besonders wichtigen Einfluss zu haben (Aarons & Sawitzky, 2006; Williams & Glisson, 2014). Es wird angenommen, dass eine als stark wahrgenommene organisationale Unterstützung für Innovation auch im Schulkontext einen positiven Einfluss auf die Einstellung zu EBP der Lehrkräfte hat.

Aus diesen Überlegungen leiten sich die folgenden Forschungshypothesen ab:

Hypothese 1a: Es besteht sowohl zwischen der Berufserfahrung als Lehrkraft in Jahren, als auch zwischen dem Alter der Lehrkraft und ihrer Einstellung zu EBP ein Zusammenhang.

Hypothese 1b: Zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte, der wahrgenommenen organisationalen Unterstützung für Innovation, der Zuordnung zum weiblichen Geschlecht, der eigeninitiativen Teilnahme an Fortbildungen sowie eigeninitiativem Lesen von Fachliteratur besteht ein positiver Zusammenhang in Bezug auf die Einstellung zu EBP.

Eine der größten Reformen im österreichischen Schulsystem der letzten Jahre ist die neue gesetzliche Verankerung der Neuen Mittelschule (NMS) als Pflichtschule im Bereich der Sekundarstufe 1. Mit dem Schuljahr 2018/19 ersetzt sie die Hauptschule als Pflichtschule für die 10 bis 14-Jährigen Schülerinnen und Schüler und stellt somit eine neue Alternative zum Besuch einer Allgemeinen Höheren Schule (AHS) dar. Laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung verbindet der NMS-Lehrplan „den Leistungsanspruch der AHS-Unterstufe mit einer neuen Lern- und Lehrkultur“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019). Mit einer neuen Lern- und Lehrkultur gehen didaktische Innovationen einher. Dazu gehören beispielsweise offene Lernformen und

das Team-Teaching. Die Neuerungen betreffen aber auch z.B. die Organisation des Unterrichts, die Rolle als Lehrkraft und Leistungsbeurteilungen. Evaluationen aus dem Jahr 2015 zeigen, „dass die Umsetzung des NMS-Konzepts an vielen Standorten nur ansatzweise oder auf einem niedrigen Niveau erfolgt ist, andererseits aber dort, wo eine breite Implementierung erfolgt ist, auch eine spürbare Steigerung der Unterrichtsqualität und der Bildungserträge feststellbar ist.“ (Eder et al., 2015). Den Lehrkräften kommt bei der Implementation eine besonders wichtige Rolle zu, denn sie sind als Akteurinnen und Akteure maßgeblich für die Umsetzung in die Praxis verantwortlich. Sie sollten sich durch ein besonders hohes Maß an Akzeptanz von EPB auszeichnen, um die vorgegebenen Ziele umzusetzen.

Hypothese 2: Es gibt einen Unterschied zwischen AHS- und NMS-Lehrkräften in Bezug auf ihre Einstellung zu EBP.

Da in Organisationen im Gesundheitswesen, in denen Menschen mit diversen Bildungshintergründen arbeiten, ein Zusammenhang zwischen Einstellung zu EBP und dem Studienfach gefunden werden konnte (Aarons, 2005; Aarons et al., 2010; Ramsey & van den Berk-Clark, 2015), soll hier explorativ auch überprüft werden, ob sich die Lehrkräfte in Bezug auf ihre Einstellung zu EBP abhängig ihrer hauptsächlich unterrichteten Fächer unterscheiden.

Hypothese 3: Es gibt einen Unterschied zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Unterrichtsfächer in Bezug auf ihre Einstellung zu EBP.

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen der Studie beschrieben. Zunächst wird die Operationalisierung der erhobenen Variablen ausgeführt und die Erstellung und der Aufbau des Fragebogens beschrieben, bevor auf die Rekrutierung und Datenbereinigung eingegangen wird. Am Ende des Kapitels folgt eine Beschreibung der akquirierten Stichprobe.

4 Methodisches Vorgehen

Ausgehend von Studien der Implementationsforschung zu Faktoren, die die Einstellung zu EBP beeinflussen, sollen diese nun erhoben und auf ihren Einfluss auf österreichische Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 überprüft werden. Im Folgenden wird auf die Erstellung und den Aufbau des Fragebogens, die darin verwendeten Skalen, der Vorgang der Rekrutierung sowie die akquirierte Stichprobe beschrieben.

4.1 Operationalisierung der Variablen und Beschreibung der Skalen

Zur Operationalisierung der Variablen wurden bereits wissenschaftlich validierte Fragebögen und Skalen anhand ihrer psychometrischen Güte und der Passung bzw. Übertragbarkeit zur Stichprobe ausgewählt. Einige wurden adaptiert und ggf. ins Deutsche übersetzt, um sie an die Stichprobe anzupassen. Eine Anmerkung für die hiervon betroffenen Skalen befindet sich im jeweiligen Abschnitt dieses Kapitels. Eine vollständige Sammlung sämtlicher originaler und adaptierter Items befindet sich zudem im Anhang.

Die Evidence-based Practice Attitude Scale – Einstellung zu evidenzbasierter Praxis. Die Einstellung zu EBP wird mit der *Evidence-Based Practice Scale (EBPAS)* von Gregory A. Aarons (2004) erhoben. Sie besteht in ihrer Originalform aus 15 Items, die die vier Dimensionen „Anforderung (Requirement)“, „Anreiz (Appeal)“, „Offenheit (Openness)“ und „Abweichung (Divergence)“ erheben. Der Fragebogen wurde für den Gebrauch im Gesundheitswesen konzipiert, um herauszufinden, wie der Einsatz von evidenzbasierten Methoden verbessert werden kann. In den letzten Jahren wurde er aber in adaptierter Form auch erfolgreich in anderen Arbeitsgebieten eingesetzt. Diese umfassen beispielsweise die Erforschung der Einstellung zu EBP in der Psychologie, in der Psychiatrie, im Bildungsbereich, beim Drogenentzug und im Bereich der Sozialen Arbeit. Es konnten unter anderem Korrelationen zwischen der Einstellung zu EBP und

der wahrgenommenen organisationalen Unterstützung für Innovation (Aarons & Sawitzky, 2006; Williams & Glisson, 2014), dem Alter (Gray et al., 2007), dem Geschlecht (Aarons et al., 2010; Aarons & Sawitzky, 2006), dem Ausbildungshintergrund sowie der Berufserfahrung (Aarons, 2004) gefunden werden.

Beantwortet werden die Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“. Die interne Konsistenz der Gesamtskala liegt nach Aarons (2004) bei $\alpha = .77$. Die interne Konsistenz für die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobe stimmt mit diesem Wert überein (siehe Tabelle 1). Nach Aarons (2004) können die Dimensionen 63% der Varianz des Konstrukts erklären. Die psychometrischen Eigenschaften des Fragebogens konnten in weiteren Studien mit größeren Stichproben bestätigt werden (Aarons et al., 2010). Das Inventar wurde vielfach übersetzt, in internationalen Studien getestet und eingesetzt.

Der Fragebogen wurde für diese Studie aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt und adaptiert. Durch die Adaptation wurden die Items für die Anwendung im Schulkontext konkretisiert. Ein Item der Skala „Anforderung (Requirements)“ wurde aufgrund fehlender Passung zum Schulkontext entfernt (siehe Abschnitt „Anforderung – Requirements“). Im folgenden werden die Bedeutungen der vier Subskalen in ihrer für den Schulkontext adaptierten Form erklärt.

Anreiz – Appeal. Die Skala „Anreiz“ misst, inwieweit eine neue evidenzbasierte Methode durch verschiedenartige Anreize intuitiv ansprechend wirkt. Ein möglicher solcher Anreiz wäre beispielsweise die Anwendung einer Methode durch Kolleginnen und Kollegen („Wenn Sie ein Training zu einer neuen Unterrichtsmethode erhalten haben, wie wahrscheinlich wäre es, dass sie diese später anwenden, wenn... Ihre KollegInnen sie anwendeten und zufrieden damit wären?“) oder das Gefühl von Sinnhaftigkeit der Methode („...sie Ihnen sinnvoll vorkäme?“). Die interne Konsistenz der Skala „Anreiz“ liegt nach Aarons (2004) bei $\alpha = .80$. Die interne Konsistenz für die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobe ergibt sich zu $\alpha = .73$ (siehe Tabelle 1).

Anforderung – Requirements. Die Skala „Anforderung“ misst die Selbsteinschätzung, ob eine neue Methode oder Intervention unter der Voraussetzung genutzt werden würde, dass der Einsatz von Vorgesetzten unterschiedlicher Hierarchieebenen gefordert wird („Wenn Sie ein Training zu einer neuen Unterrichtsmethode erhalten haben, wie wahrscheinlich wäre es, dass sie diese später anwenden, wenn... sie von Ihrer Schulleitung vorgeschrieben würde?“). Item 11 („required by supervisor“) wurde in Rücksprache mit Lehrkräften im Rahmen des Pretests aufgrund der fehlenden Übertragbarkeit in den Schulkontext entfernt. Die interne Konsistenz der Skala „Anforderung“ liegt nach Aarons (2004) bei $\alpha = .90$. Die interne Konsistenz für die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobe ergibt sich zu $\alpha = .73$ (siehe Tabelle 1).

Offenheit – Openness. Die Skala „Offenheit“ misst die generelle Offenheit gegenüber der Anwendung neuer Methoden („Ich verwende gerne neue Unterrichtsmethoden, um meine SchülerInnen zu unterstützen.“). Die interne Konsistenz der Skala „Offenheit“ liegt nach Aarons (2004) bei $\alpha = .78$. Die interne Konsistenz für die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobe ergibt sich zu $\alpha = .70$ (siehe Tabelle 1).

Abweichung – Divergence. Die Skala „Abweichung“ misst die wahrgenommene Abweichung evidenzbasierter Methoden von der üblichen Handlungspraxis. Erfragt wird die Übereinstimmung mit der Ansicht, dass evidenzbasierte Methoden weniger nützlich als Praxiserfahrung sind („Wissenschaftlich entwickelte Methoden sind in der Praxis nicht nützlich.“). Ein hoher erzielter Wert auf dieser Skala spiegelt eine negative Einstellung zur Verwendung von evidenzbasierten Methoden wider. Die interne Konsistenz der Skala „Abweichung“ liegt nach Aarons (2004) bei $\alpha = .59$. Die interne Konsistenz für die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobe ergibt sich zu $\alpha = .68$ (siehe Tabelle 1).

WIRKLEHR – Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften. Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte wird mithilfe des Fragebogens *WIRKLEHR* erhoben. Dieser wurde von Schwarzer (1999)

entwickelt. Er entstand im Zuge eines Modellversuchs („Verbund Selbstwirksamer Schulen“) in Deutschland. Die 10 Items des Fragebogens erfassen die subjektive Zuversicht, Hürden in verschiedenen Anforderungsbereichen der Lehrkräfte im Berufsalltag meistern zu können. Diese Bereiche umfassen die berufliche Leistung („Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten SchülerInnen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.“), berufliche Weiterentwicklung („Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der SchülerInnen noch besser einstellen kann.“), soziale Interaktion mit Schülerinnen und Schülern (Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen SchülerInnen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.“), Eltern und Kollegen („Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.“) sowie den Umgang mit Berufsstress („Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“). Beantwortet werden die Items auf einer vierstufigen Likert-Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“. Die interne Konsistenz der Skala wird mit Werten zwischen $\alpha = .76$ und $\alpha = .82$ angegeben (Schwarzer, 1999). Die interne Konsistenz für die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobe ergibt sich zu $\alpha = .74$ (siehe Tabelle 1).

Die Siegel Innovationsförderung-Skala – Siegel Scale of Support for Innovation. Das innovationsfördernde Organisations- bzw. Schulklima wird durch die *Siegel Scale of Support for Innovation* erhoben. Diese wurde 1978 von Siegel und Kaemmerer entwickelt. Sie postulierten fünf relevante Charakteristika eines Organisationsklimas, das ein kreatives Arbeiten der Mitglieder fördert. Aufbauend auf einem Literaturreview unterschiedlicher Theorien und Konzepte zum Forschungsgegenstand Organisationskultur wurden relevante Aspekte des Organisationsklimas extrahiert und innovativen und traditionellen Organisationen validiert. Es entstanden 61 Items, die die postulierten Charakteristika auf den fünf Skalen „Führungsstil (Leadership)“, „Eigentum (Ownership)“, „diversitätsförderliche Normen (Norms for Diversity)“, „kontinuierliche Entwicklung (Continuous

Development)“ und „Konsistenz (Consistency)“ abbilden können. Entwickelt und erprobt wurde der Fragebogen an weiterführenden Schulen in den USA und konnte seither in Organisationen unterschiedlicher Berufsfelder getestet und angewendet werden. Die Skala wurde adaptiert, um sie an den Schulkontext anzupassen. Beantwortet werden die Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“. Die interne Konsistenz der Gesamtskala wird mit $\alpha = .96$ angegeben (Siegel & Kaemmerer, 1978). Die interne Konsistenz für die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobe (siehe Tabelle 1) stimmt mit diesem Wert überein.

Führungsstil – Leadership. Die Skala „Führungsstil“ erfasst die Wahrnehmung der Mitglieder der Organisation bzw. der Lehrkräfte einer Schule bezüglich der Unterstützung durch die Organisationsführung bzw. Schulleitung und deren Bestrebungen, Innovationen zu fördern. Dazu gehört das Unterstützen von Initiierung und Entwicklung neuer Ideen, die Diffusion von Macht und die Förderung der individuellen Entwicklung („Die Schulleitung unserer Schule kann am ehesten als unterstützend beschrieben werden.“). Die interne Konsistenz für die Skala „Führungsstil“ für die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobe ergibt sich zu $\alpha = .91$ (siehe Tabelle 1).

Eigentum – Ownership. Die Skala „Eigentum“ als Dimension des Organisationsklimas bzw. Schulklimas misst einen Teilaspekt der wahrgenommenen individuellen Autonomie. Sie bezieht sich auf das Gefühl der Mitglieder einer Organisation bzw. Lehrkräfte einer Schule, dass die Ideen, Verfahren und Prozesse, mit denen sie arbeiten, von ihnen selbst ausgehen und entwickelt werden („Meine persönlichen Ziele und die der Schule sind sich ähnlich.“). Einen bedeutenden Einfluss auf die Begünstigung von Innovationen im Bildungsbereich hat laut Miller (1970) beispielsweise die Involvierung von Lehrkräften in der Planung von Projekten. Siegel und Kaemmerer (1978) sind der Ansicht, dass sich Mitglieder einer Gruppe bei einer hohen Ausprägung nicht auf die Anwendung vorgegebener Lösungswege limitieren, sondern ihre Arbeit engagiert selbst gestalten, sich ihrer Organisation bzw. Schule eher verbunden fühlen und sich eher bei Entscheidungsfindungen einbringen. Die

interne Konsistenz für die Skala „Eigentum“ für die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobe ergibt sich zu $\alpha = .85$ (siehe Tabelle 1).

Diversitätsfördernde Normen – Norms for Diversity. Die Skala „Diversitätsfördernde Normen“ misst das Gefühl, inwieweit das Anderssein in einer Organisation bzw. Schule akzeptiert und Kreativität belohnt wird („Individualität wird in unserem Kollegium gefördert.“). Eine hohe Ausprägung führt dazu, dass eher eigene Wege für das Lösen von Problemen gesucht werden. Likert (1961) führt als Charakteristikum für eine effektive Arbeitsgruppe eine hohe Wertstellung kreativer Prozesse und Lösungswege an. Gleichmaßen vertreten Siegel und Kaemmerer (1978) die Ansicht, dass eine innovative Organisation sich durch Mitglieder mit einer positiven Einstellung zu Kreativität auszeichne. Gleichzeitig beurteile eine innovative Organisation Devianz als etwas Positives. Des Weiteren gäbe es in innovativen Organisationen eine Norm für individuelle Autonomie, die diverse Lösungsansätze verschiedener Organisationsmitglieder für dieselben Probleme oder Aufgaben fördern und anerkennen. Die interne Konsistenz für die Skala „Diversitätsfördernde Normen“ für die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobe ergibt sich zu $\alpha = .85$ (siehe Tabelle 1).

Kontinuierliche Entwicklung – Continuous Development. Siegel und Kaemmerer (1978) gehen davon aus, dass sich eine innovative Organisation bzw. Schule in einem kontinuierlichen Veränderungsprozess befindet. Ein wichtiger Gesichtspunkt dieses Wandels ist es, dass die Mitglieder der Organisation bzw. Lehrkräfte einer Schule eine kritische Haltung gegenüber fundamentalen Annahmen einnehmen und diese hinterfragen („In meiner Schule werden manchmal selbst Grundannahmen neu überprüft.“). Charakteristisch für ein innovationsförderndes Klima sei weiterhin ein kontinuierliches Experimentieren mit alternativen Ansätzen, Problemen und Aufgaben, sowie die Suche nach neuen Lösungswegen. Gleichzeitig verfügen die Mitglieder bzw. Lehrkräfte über erfolgreiche Strategien, um mit der Frustration umgehen zu können, die sich durch ständig ändernde Anforderungen ergibt. Die interne Konsistenz für die Skala

„Kontinuierliche Entwicklung“ für die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobe ergibt sich zu $\alpha = .87$ (siehe Tabelle 1).

Konsistenz – Consistency. Mit der Skala „Konsistenz“ wird die Wahrnehmung der Mitglieder der Organisation bzw. Lehrkräfte einer Schule bezüglich der Übereinstimmung zwischen Vorgehensweisen und angestrebten Zielen erfasst. Sie misst auch die Überzeugung, ob gemeinsam an der Erreichung von Zielen gearbeitet wird („Unsere Methoden scheinen mit dem übereinzustimmen, was wir versuchen zu erreichen.“). Mitglieder einer innovativen Organisation bzw. Schule sind sich darüber bewusst, dass die Art und Weise, wie eine Aufgabe gelöst wird, unbeabsichtigte Konsequenzen haben kann, die möglicherweise mit dem eigentlichen Ziel im Widerspruch stehen. Die interne Konsistenz für die Skala „Konsistenz“ für die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobe ergibt sich zu $\alpha = .67$ (siehe Tabelle 1).

Individuelle Variablen. Als individuelle Variablen werden die Berufserfahrung erhoben („Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie als Lehrkraft?“), die eigeninitiierte fachliche Weiterbildung („Haben Sie in den vergangenen 12 Monaten freiwillig an einer oder mehreren nicht verpflichtenden beruflichen Fort- bzw. Weiterbildungen teilgenommen?“ und „Haben Sie in den vergangenen 12 Monaten wissenschaftliche Fachliteratur gelesen, um sich selbst fachlich weiterzubilden?“). Die beiden Items werden zur Auswertung binomial umkodiert. Dabei entspricht „1“ der Antwort „Ja“.

Es werden außerdem die von der Lehrkraft hauptsächlich unterrichteten Fächer erhoben. Diese werden zur Auswertung als Fächergruppen in binominale Dummyvariablen zusammengefasst: „1“ bedeutet eine Zugehörigkeit zur jeweiligen Fächergruppe. Dabei werden Bildnerische Erziehung und Musikerziehung zu „Musisch-Künstlerisch“, Biologie und Umweltkunde, Chemie, Informatik und Informatikmanagement, Mathematik sowie Physik zu „MINT“ zusammengefasst. „Sprachen“ fasst die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch zusammen. „Geisteswissenschaften“ umfasst

Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Psychologie und Philosophie sowie Ethik.

Des Weiteren wurden das Geschlecht (für die Auswertung kodiert in „nicht weiblich“/„weiblich“: „0“/„1“), das Alter (aus Anonymitätsgründen abgefragt in Fünfjahresintervallen zwischen 20 und 65+), das Bundesland, in dem unterrichtet wird sowie die Schulform (für die Auswertung kodiert in „AHS“/„NMS“: „0“/„1“) erhoben.

4.2 Erstellung des Fragebogens

Als Plattform für die Online-Befragung wird *SoSci Survey* verwendet. Vor dem offiziellen Start der Erhebung wurde ein Pretest durchgeführt. Dieser bestand im ersten Schritt aus einem „Face-to-Face Pretest“ für den mit zwei Lehrkräften jeweils offen über Formulierungen und Begrifflichkeiten diskutiert wurde. Dabei ging es einerseits um Fachbegriffe und Abläufe aus dem Schulalltag und in der Bildungspolitik, andererseits aber auch um Wort- und Phrasenverwendung im österreichischen Standarddeutsch.

Im zweiten Schritt wurde einer kleinen Stichprobe (n=10) ausgewählter österreichischer Lehrkräfte eine Pretest-Version des Online-Fragebogens gesendet. In der Pretest-Version gibt es die Möglichkeit, bei Bedarf Anmerkungen gleich an der jeweiligen Stelle zu vermerken. Hierbei ging es allem voran um Formatierungs- und Rechtschreibkorrekturen. Durch einen technischen Funktionstest wurde abschließend sichergestellt, dass alle Angaben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer korrekt gespeichert werden und der Export bzw. Import der Daten nach SPSS für die Auswertung funktioniert.

4.3 Aufbau des Fragebogens

Insgesamt enthält der Fragebogen 95 Items, aufgeteilt auf zehn Seiten der Online-Befragung. Der Fragebogen ist aus sieben Bausteinen aufgebaut: Einer (1) Begrüßung bzw. Instruktion, einer (2) Filterfrage, der (3) Evidence-

Based Practice Attitude Scale (EBPAS), der Skala (4) WIRKLEHR zur Erhebung der Lehr-Selbstwirksamkeitserwartung, der (5) Siegel Scale of Support for Innovation, einer Abfrage von (6) schulbezogenen und (7) soziodemographischen Daten sowie einer (8) Verabschiedung inklusive der Möglichkeit einer freiwilligen Teilnahme an einer Verlosung.

In der Begrüßung des Fragebogens wird durch die Anrede („Liebe Lehrkräfte der Sekundarstufe 1“) noch einmal sicher gestellt, dass auch Personen, die nur den Link zum Fragebogen ohne spezifische Informationen zur gesuchten Stichprobe erhalten haben, wissen, dass die Umfrage sich ausschließlich an Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 richtet. Zusätzlich ist das erste Item bereits als Filterfrage („Sind Sie momentan als Lehrkraft für die Sekundarstufe 1 tätig?“) konzipiert. Eine Negierung dieser Frage führt somit gleich zu Beginn zu einem Ausschluss. Über eine Drop-Out-Seite wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern für ihr Interesse an der Studie gedankt sowie eine kurze Begründung des Ausschlusses gegeben. Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die die Filterfrage mit: „Ja, ich arbeite derzeit als Lehrkraft für die Sekundarstufe 1.“ oder: „Ja, aber ich bin derzeit karenziert.“ beantworten, werden im Anschluss nach der Schulform gefragt, an der sie momentan unterrichten. Die Antwortoption „Andere“ mit freiem Antwortformat ermöglicht einen weiteren Ausschluss von ungeeigneten Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Zuge der späteren Datenverarbeitung (vergl. Kapitel 4.5). Die Reihenfolge der Skalen entspricht der oben genannten Abfolge. Die Items werden in der jeweils von den Autorinnen bzw. Autoren angegebenen Reihenfolge vorgegeben. Die Soziodemographischen Daten werden am Ende des Fragebogens abgefragt. Zum Abschluss folgt die Möglichkeit der freiwilligen Teilnahme an einem Gewinnspiel, das als Incentive bei der Rekrutierung dient.

Der Fragebogen ist so konzipiert, dass Items (mit Ausnahme der Filterfrage) bei Bedarf übersprungen werden können. Ein vor dem Fortfahren zu bestätigender Hinweis soll das unabsichtliche Auslassen verhindern. Um Verzerrungen möglichst gering zu halten, wird das Thema der Studie nur abstrakt als Befragung zur „Schul- und Unterrichtsgestaltung“ angegeben.

4.4 Rekrutierung

Um eine bessere Kontrolle darüber zu haben, dass ausschließlich österreichische Lehrkräfte aus der Sekundarstufe 1 an der Befragung teilnehmen, wurde hauptsächlich per Email rekrutiert. Dafür wurden Lehrkräfte der Neuen Mittelschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen in allen Bundesländern der Republik angeschrieben. Im nächsten Schritt folgten Aufrufe auf Facebook in Gruppen speziell für Lehrkräfte. Da als Aufnahmekriterium für diese Facebook-Gruppen üblicherweise Fragen bezüglich der eigenen Anstellung beantwortet werden müssen, kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den Gruppenmitgliedern zum Großteil tatsächlich um österreichische Lehrkräfte handelt. Um eine ausreichend große Stichprobe zu erlangen, wurde in einem dritten Aufruf ebenfalls in Facebook-Gruppen gepostet, die das Lehramtsstudium an diversen Universitäten in Österreich betreffen und dort um eine Weiterleitung an Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 gebeten.

Der Befragungszeitraum erstreckte sich über sechs Wochen vom 10.07.2019 bis zum 21.08.2019. Der Zeitraum über die Sommerferien zwischen zwei Schuljahren wurde bewusst gewählt, um die Bedingungen für alle Lehrkräfte möglichst konstant zu halten und somit potenzielle Verzerrungen durch Befragungen zu unterschiedlich arbeitsintensiven Phasen über das Schulhalbjahr hinweg zu verhindern.

Als Incentive wurden unter denjenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern drei mal fünfzig Euro verlost, die sich am Ende des Fragebogens mit der Eingabe ihrer Email-Adresse für die Verlosung angemeldet haben.

4.5 Ausschlusskriterien und Datenbereinigung

Ein Ausschluss von der Studie erfolgte, wenn Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Filterfrage: „Sind Sie momentan als Lehrkraft für die Sekundarstufe 1 tätig?“, verneinten. In diesem Fall wurde die Befragung bereits auf der ersten Seite beendet und die Teilnahme nicht als gültiger Fall

gespeichert. Im Zuge der Datenbereinigung wurden diejenigen Fälle entfernt, die einen Widerspruch bei der Angabe von Schulstufe und Schulform enthielten (beispielsweise eine Bejahung der Filterfrage, aber die Angabe „Volksschule“ bei der Frage nach der unterrichteten Schulform). Des Weiteren wurden Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgefiltert, die weniger als 98% der Items bzw. mehr als 50 Items (58%) der Inventare EBPAS, WIRKLEHR und SSSI mit Extremwerten („Straightlining“) beantworteten.

4.6 Stichprobenbeschreibung

Potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden via E-Mail auf die Umfrage aufmerksam gemacht. 151 Personen folgten der Einladung. Davon füllten 97 den Fragebogen bis zur letzten Seite aus. Zusätzlich konnten 261 Teilnehmerinnen und Teilnehmer via 23 Facebook-Gruppen für österreichische Lehrkräfte akquiriert werden. Davon füllten 153 den Fragebogen bis zur letzten Seite aus. Nach einer Bereinigung der Daten (siehe Kapitel 4.5) ergibt sich eine Stichprobe aus insgesamt 187 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Davon sind 73,8% (69,1%)¹ Frauen und 24,6% (30,9%) Männer, 1,6% ordneten sich der Kategorie „Divers“ zu.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen aus allen österreichischen Bundesländern: 1,6% (3,2%) aus dem Burgenland, 2,7% (6,0%) aus Kärnten, 17,6% (17,8%) aus Niederösterreich, 7,5% (17,5%) aus Oberösterreich, 1,1% (7,0%) aus Salzburg, 25,1% (13,6%) aus der Steiermark, 5,4% (8,8%) aus Tirol, 4,8% (5,2%) aus Vorarlberg und 33,9% (21,0%) aus Wien.

Der jüngsten Altersklasse (20 – 24 Jahre) ordneten sich 5 Personen zu, der ältesten Altersklasse (65 Jahre oder älter) ordneten sich 2 Personen zu. Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer liegen in der Altersklasse

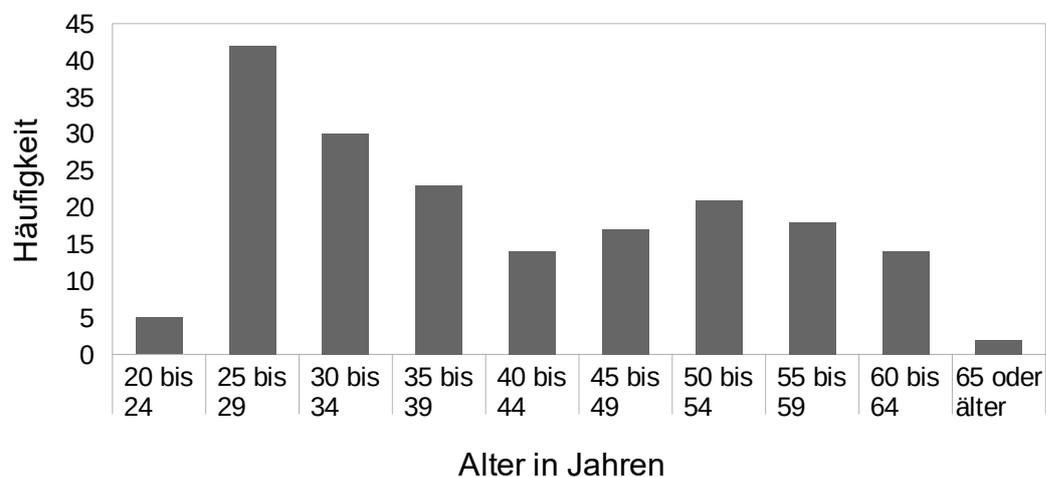
¹ Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Gesamtpopulation der Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 (AHS und NMS) in Österreich im Schuljahr 2017/18 (Statistik Austria, 2018).

der 25 – 29-Jährigen. 53,8% aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind 39 Jahre alt oder jünger (siehe Abbildung 1).

Die kürzeste angegebene Berufserfahrung als Lehrkraft liegt bei einem Jahr, die längste bei 44 Jahren. Im Durchschnitt sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer 13,89 Jahre berufstätig (SD = 12,12).

35,3% (43,6%) der Teilnehmerinnen und Teilnehmer machten die Angabe an einer Neuen Mittelschule zu unterrichten, 61,5% (56,4%) an einer Allgemeinbildende Höhere Schule und 3,2% gaben an, an einer anderen Schulform der Sekundarstufe 1 zu unterrichten (Nennungen: Wiener Mittelschule, Privatschule, Montessorischule). Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer des Fragebogens betrug 11,5 Minuten.

Abbildung 1. Altersverteilung der Stichprobe



5 Ergebnisse

5.1 Deskriptivstatistik

Die Mittelwerte M und Standardabweichungen SD der erhobenen Skalen finden sich in Tabelle 1. Beschreibungen zur Lage und Streuung der Verteilungen der übrigen erhobenen Variablen sind in Kapitel 4.6 beschrieben.

Die Einstellung zur EBP fällt insgesamt positiv aus ($M = 3.67$, $SD = 0.43$). So geben 69% der Befragten an, dass sie eher oder voll und ganz bereit wären, verschiedene neue Arten von Unterrichtsmethoden auszuprobieren, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern entwickelt wurden. Dem geschaffenen Anreiz (Subskala EBPAS-Anreiz: $M = 4.28$, $SD = 0.53$) kommt dabei eine erhöhte Bedeutung zu ($t = 15.74$, $p < .001$). Die Frage: „Wenn Sie ein Training zu einer neuen Unterrichtsmethode erhalten haben, wie wahrscheinlich wäre es, dass sie diese später anwenden, wenn sie Ihnen sinnvoll vorkäme?“, wird überdurchschnittlich positiv beantwortet ($M = 4.55$, $SD = 0.65$, $t = 18.54$, $p < .001$). Allerdings stimmen 90.9% der befragten Lehrkräfte der Aussage mindestens teilweise zu, dass Erfahrungen im Klassenzimmer wichtiger sind als wissenschaftlich entwickelte Unterrichtsmethoden.

Die Korrelationen r nach Pearson zwischen den Skalen untereinander zeigt Tabelle 2. Neben der zu erwartenden starken Korrelation von Alter mit der Berufserfahrung können hochsignifikante Korrelationen von EBPAS mit dem Alter ($r = -.22$) und Berufsjahren ($r = -.21$) beobachtet werden. Außerdem korrelieren WIRKLEHR und SSSI hochsignifikant mittelmäßig stark ($r = .27$).

Tabelle 1. *Skalenkennwerte*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
EBPAS-Gesamt	3.67	0.43	.77
EBPAS-Anreiz	4.28	0.53	.73
EBPAS-Anforderung	3.04	0.91	.73
EBPAS-Offenheit	3.86	0.62	.70
EBPAS-Abweichung	3.17	0.65	.68
WIRKLEHR	2.99	0.36	.74
SSSI-Gesamt	3.56	0.54	.96
SSI-Führungsstil	3.43	0.67	.91
SSI-Eigentum	3.83	0.50	.85
SSI-Diversitätsfördernde Normen	3.78	0.69	.85
SSI-Kontinuierliche Entwicklung	3.23	0.67	.87
SSI-Konsistenz	3.39	0.56	.67

Tabelle 2. *Interkorrelationsmatrix der intervallskalierten Variablen*

	<i>Korrelationen nach Pearson</i>				
	1	2	3	4	5
1. EBPAS	1				
2. WIRKLEHR	.08	1			
3. SSSI	.13	.27**	1		
4. Alter	-.22**	.06	.06	1	
5. Berufsjahre	-.21**	.08	.05	.91**	1

Anm.: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabelle 3. Interkorrelationsmatrix der Subskalen

	Korrelationen nach Pearson									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. EBPAS-Offenheit	1									
2. EBPAS-Abweichung	.31**	1								
3. EBPAS-Anreiz	.48**	.15*	1							
4. EBPAS-Anforderung	.20**	.10	.26**	1						
5. WIRKLEHR	.24**	-.06	.10	-.09	1					
6. SSSI-Kont. Entwicklung	.02	-.01	-.06	.01	.30**	1				
7. SSSI-Eigentum	.18*	.05	.12	.05	.34**	.65**	1			
8. SSSI-Führungsstil	.11	.11	.05	.11	.16*	.62**	.74**	1		
9. SSSI-Diversität	.12	.12	.05	.04	.22**	.62**	.66**	.78**	1	
10. SSSI-Konsistenz	.10	.10	.08	.11	.22**	.65**	.68**	.73**	.66**	1

Anm.: * $p < .05$, ** $p < .01$

Die Korrelationen zwischen den einzelnen Sub-Skalen von EBPAS, SSSI und WIRKLEHR sind Tabelle 3 zu entnehmen. Die Subskalen korrelieren miteinander auf einem vertretbaren Niveau. Darüber hinaus zeigt sich eine hochsignifikante Korrelation von EBPAS-Offenheit mit WIRKLEHR ($r = .24$); sowie eine signifikante Korrelation mit SSSI-Eigentum ($r = .18$). Außerdem korreliert WIRKLEHR hochsignifikant mit SSSI-Kontinuierliche Entwicklung ($r = .30$), SSSI-Eigentum ($r = .34$), SSSI-Diversität ($r = .22$) und SSSI-Konsistenz ($r = .22$), sowie signifikant mit SSSI-Führungsstil ($r = .16$).

Die Korrelationen zwischen den nominalen Variablen „Zuordnung zum weiblichen Geschlecht“, „Eigeninitiatives Lesen von Fachliteratur“, „Eigeninitiative Teilnahme an Fortbildungen“ und der Schulform mit EBPAS sind in Tabelle 4 dargestellt. Mit $\eta^2 = .02$ bzw. $\eta^2 = .04$ kann nur der Zuordnung zum weiblichen Geschlecht bzw. dem eigeninitiativen Lesen von Fachliteratur eine erhöhte Varianzaufklärung zugeschrieben werden.

Tabelle 4. Korrelationstabelle für nominale Variablen mit Bezug auf EBPAS

	<i>Weiblich</i>			<i>Fachliteratur</i>			<i>Fortbildung</i>			<i>Schulform</i>		
	η	t	p	η	t	p	η	t	p	η	t^*	p^{**}
EBPAS	.15	-2.05	.02	.20	-2.78	.00	.02	-0.33	.37	.06	-0.86	.39

Anm.: * T-Test für ungleiche Varianzen², ** zweiseitig

2 Für die EBPAS-Gesamtskala weicht die Varianz der NMS- signifikant von der der AHS-Lehrkräfte ab. Es wird deswegen ein T-Test bei ungleichen Varianzen verwendet.

5.2 Einflussfaktoren auf die Einstellung zu EBP

Einflussfaktoren auf EBPAS-Gesamt. Zur Überprüfung der Hypothese 1 (siehe Kapitel 3) wird eine multiple lineare Regression mit Selbstwirksamkeitserwartung, wahrgenommene organisationale Unterstützung für Innovation (SSSI-Subskalen), Berufserfahrung, Alter, Geschlecht, eigeninitiativer Teilnahme an fachlichen Fortbildungen sowie eigeninitiativem Lesen von Fachliteratur als Regressoren und der Einstellung zu EBP als Regressand durchgeführt. Nicht signifikante Regressoren werden im Rückwärts-Verfahren von der Regression ausgeschlossen.

Zwei Teilnehmende werden aufgrund ihrer EBPAS-Ausprägung außerhalb $\pm 3SD$ ausgeschlossen. Die Prüfung auf studentisierte Residuen, Hebelwerte und Cook-Distanzen stellt keine weiteren Ausreißer fest. Die Normalverteilung und Homoskedastizität der Residuen sowie die Linearität zwischen Regressoren und Regressand wird graphisch mittels Streudiagrammen untersucht. Der Regressor SSSI-Kontinuierliche Entwicklung zeigt keinen erkennbaren linearen Trend im partiellen Regressionsdiagramm bei gleichzeitig hoher Heteroskedastizität. Da die Pearson-Korrelationen (siehe Interkorrelationsmatrix, Tabelle 3) keinen signifikanten Zusammenhang dieses Regressors auf eine EBPAS-Subskala zeigen, wird auf eine Transformation des Regressors verzichtet und dieser von der Regression ausgeschlossen. Die übrigen Regressoren zeigen keine Verletzung der Voraussetzungen für eine lineare Regression. Trotz der Korrelation zwischen SSSI und WIRKLEHR (siehe Tabelle 2) liegt der Variation Inflation Factor in jedem Schritt für jeden Regressor außerhalb des kritischen Bereichs. Die Multikollinearität der Regressoren ist also als gering zu betrachten. Der Durbin-Watson-Wert nimmt $d = 1.89$ an, es liegt also keine signifikante Autokorrelation der Residuen vor.

Die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte, der Führungsstil der Schulleitung, die Konsistenz der Schulleitung, Diversitätsfördernde Normen und die eigeninitiative Teilnahme an Fortbildungen zeigen keinen

signifikanten Zusammenhang mit der Einstellung zu EBP österreichischer Lehrkräfte der Sekundarstufe 1. Dieses Ergebnis stimmt mit den in Kapitel 5.1 berechneten Korrelationen überein (siehe Tabelle 4, 3). Sie wurden in obiger Reihenfolge aus der Regression ausgeschlossen (siehe Tabelle 5, Schritt 1-5).

Die Regressoren „SSSI-Eigentum“, „Alter“, „Zuordnung zum weiblich Geschlecht“, und das „Eigeninitiative Lesen von Fachliteratur“ zeigen einen signifikanten Zusammenhang mit der Einstellung zu EBP österreichischer Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 (siehe Tabelle 5, Schritt 6). Dieses Ergebnis stimmt mit den Signifikanzniveaus der Korrelationen in Tabelle 2 - 3 überein. Das eigeninitiative Lesen von Fachliteratur zeigt mit $B = 0.20$ vor SSSI-Eigentum und der Zuordnung zum weiblichen Geschlecht den stärksten Zusammenhang auf. Dem Alter kommt mit einer Verringerung des EBPAS-Werts um $B = -0.03$ pro fünf Jahre eine untergeordnete Bedeutung zu. Diese vier Prädiktoren haben ein gemeinsames Bestimmtheitsmaß von $R^2 = .13$. Die Multikollinearität aller vier Prädiktoren ist mit $VIF_{\max} = 1.03$ sehr gering. Das Modell ist mit $F(4,179) = 6.62$ bei $p < .001$ hochsignifikant.

Die in der Hypothese 1a (siehe Kapitel 3) ausgedrückte Erwartung, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrkraft bzw. ihrer Berufserfahrung und ihrer Einstellung zu EBP gibt, kann für die vorliegende Stichprobe bestätigt werden. Der dabei zu beobachtende Einfluss ist negativ, d.h. je älter eine Lehrkraft ist, bzw. je mehr Berufsjahre sie hat, desto negativer fällt im Durchschnitt ihre Einstellung zu EBP aus. Dieser Einfluss ist statistisch zwar signifikant, seine Stärke aber gering.

Die in der Hypothese 1b (siehe Kapitel 3) ausgedrückte Erwartung, dass zwischen der wahrgenommenen organisationalen Unterstützung für Innovation, der Zuordnung zum weiblichen Geschlecht sowie eigeninitiativem Lesen von Fachliteratur ein positiver Zusammenhang in Bezug auf die Einstellung zu EBP besteht, kann für die vorliegende Stichprobe bestätigt werden. Der Zusammenhang gilt bzgl. der wahrgenommenen organisationalen Unterstützung für Innovation allerdings nur für die

Wahrnehmung der Lehrkräfte, dass die von ihnen verwendeten Methoden von ihnen selbst ausgehen (SSSI-Eigentum).

Lehrerinnen zeigen im Durchschnitt also eine positivere Einstellung zu EBP als Lehrer und solche Lehrkräfte, die sich nicht eindeutig einem Geschlecht zuordnen möchten. Außerdem zeigen Lehrkräfte, die aus Eigeninitiative Fachliteratur lesen, im Durchschnitt eine positivere Einstellung zu EBP. Zudem gilt: je stärker die wahrgenommene Beteiligung an Ideen, Methoden und Konzepten zur Unterrichtsgestaltung wahrgenommen wird (SSSI-Eigentum), desto positiver fällt im Durchschnitt die Einstellung der Lehrkräfte zu EBP aus. Dieser Effekt ist als klein bis mittelmäßig zu beurteilen.

Die in der Hypothese 1b (siehe Kapitel 3) ausgedrückte Erwartung, dass zwischen eigeninitiativem Lesen von Fachliteratur und der Einstellung zu EBP ein positiver Zusammenhang besteht, kann für die vorliegende Stichprobe nicht bestätigt werden. Ebenso kann die Erwartung, dass zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte und der Skala EBPAS-Gesamt ein positiver Zusammenhang besteht, für die vorliegende Stichprobe nicht bestätigt werden. Es besteht allerdings ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte und der Offenheit der Lehrkräfte gegenüber der Anwendung von EBP in ihrem Unterricht, wie die Regressionsanalyse auf EPBAS-Offenheit im folgenden zeigt.

Tabelle 5. *Multiple lin. Regression (Rückwärts-Verfahren) bzgl. EBPAS*

Schritt	Prädiktor	Nicht stand.		Stand.	T-Test		Multi-
		Koeff.	SE B	Koeff.	t	p	kollinearität
		B	SE B	β			VIF
1 ($R^2=.130$)	(Konstante)	2.95	.31		9.58	.00	
	WIRKLEHR	0.00	.09	.00	0.05	.96	1.19
	Eigentum	0.16	.09	.20	1.69	.09	2.84
	Führungsstil	-0.01	.08	-.02	-0.13	.89	3.73
	Diversität	-0.01	.07	-.02	-0.15	.88	2.77
	Konsistenz	0.02	.08	.03	0.26	.79	2.43
	Alter	-0.03	.01	-.16	-2.22	.03	1.05
	Weiblich	0.15	.06	.17	2.39	.02	1.03
	Fachliteratur	0.20	.08	.19	2.63	.01	1.02
Fortbildung	0.03	.10	.02	0.27	.78	1.04	
2 ($R^2=.130$)	(Konstante)	2.95	.26		11.39	.00	
	Eigentum	0.16	.09	.20	1.79	.08	2.60
	Führungsstil	-0.01	.08	-.02	-0.15	.88	3.62
	Diversität	-0.01	.07	-.02	-0.15	.88	2.74
	Konsistenz	0.02	.08	.03	0.26	.79	2.43
	Alter	-0.03	.01	-.16	-2.22	.03	1.05
	Weiblich	0.15	.06	.17	2.40	.02	1.02
	Fachliteratur	0.20	.08	.19	2.63	.01	1.02
	Fortbildung	0.03	.10	.02	0.27	.79	1.04
3 ($R^2=.130$)	(Konstante)	2.96	.26		11.61	.00	
	Eigentum	0.16	.08	.20	1.85	.07	2.30
	Diversität	-0.01	.06	-.03	-0.25	.80	2.09
	Konsistenz	0.02	.07	.02	0.23	.82	2.20
	Alter	-0.03	.01	-.16	-2.23	.03	1.05
	Weiblich	0.15	.06	.17	2.40	.02	1.02
	Fachliteratur	0.20	.07	.19	2.66	.01	1.01
	Fortbildung	0.03	.10	.02	0.27	.79	1.03
	4 ($R^2=.130$)	(Konstante)	2.97	.25		11.79	.00
Eigentum		0.16	.08	.21	2.19	.03	1.84
Diversität		-0.01	.05	-.02	-0.18	.86	1.82
Alter		-0.03	.01	-.16	-2.26	.03	1.04
Weiblich		0.15	.06	.17	2.43	.02	1.02
Fachliteratur		0.20	.07	.19	2.66	.01	1.01
Fortbildung		0.03	.10	.02	0.26	.79	1.03

Einflussfaktoren auf EBPAS-Offenheit. Aufgrund der Korrelation mit der Selbstwirksamkeitserwartung (siehe Tabelle 3) wird die Regressionsanalyse für die Subskala EBPAS-Offenheit wiederholt. Dies stellt einen weiteren Test der Hypothese 1 dar. Wie zuvor wird eine multiple lineare Regression mit Selbstwirksamkeitserwartung, wahrgenommene organisationale Unterstützung für Innovation (SSSI-Subskalen), Berufserfahrung, Alter, Geschlecht, eigeninitiativer Teilnahme an Fortbildungen sowie eigeninitiativem Lesen von Fachliteratur als Regressoren und diesmal jedoch der Subskala EBPAS-Offenheit durchgeführt. Nicht signifikante Regressoren werden im Rückwärts-Verfahren von der Regression ausgeschlossen.

Die Prüfung auf Werte der EBPAS-Offenheit-Ausprägung außerhalb von $\pm 3SD$, auf studentisierte Residuen, auf Hebelwerte und auf Cook-Distanzen zeigt keine Auffälligkeiten. Die Normalverteilung und Homoskedastizität der Residuen sowie die Linearität zwischen Regressoren und Regressand wurde, wie bei der Regression auf EBPAS-Gesamt, graphisch mittels Streudiagrammen untersucht. Wieder zeigt der Regressor SSSI-Kontinuierliche Entwicklung keinen erkennbaren linearen Trend im partiellen Regressionsdiagramm bei gleichzeitig hoher Heteroskedastizität. Aufgrund der Unkorreliertheit dieses Regressors mit dem Regressanden (siehe Interkorrelationsmatrix, Tabelle 3), wird wie zuvor auf eine Transformation des Regressors verzichtet und dieser von der Regression ausgeschlossen. Die übrigen Regressoren zeigen keine Verletzung der Voraussetzungen für eine lineare Regression. Trotz der Korrelation zwischen SSSI und WIRKLEHR (siehe Tabelle 2) liegt der Variation Inflation Factor in jedem Schritt für jeden Regressor außerhalb des kritischen Bereichs. Die Multikollinearität der Regressoren ist also als gering zu betrachten. Der Durbin-Watson-Wert nimmt $d = 1.82$ an, es liegt also keine signifikante Autokorrelation der Residuen vor.

Der Führungsstil der Schulleitung, Diversitätsfördernde Normen, die Konsistenz der Schulleitung, die Zuordnung zum weiblichen Geschlecht und die eigeninitiative Teilnahme an Fortbildungen zeigen keinen signifikanten Zusammenhang mit EBPAS-Offenheit. Dieses Ergebnis stimmt mit den in

Kapitel 5.1 berechneten Korrelationen überein (siehe Tabelle 4, 3). Sie wurden in obiger Reihenfolge aus der Regression ausgeschlossen (siehe Tabelle 5, Schritt 1-5).

Die Regressoren „Selbstwirksamkeitserwartung“, „SSSI-Eigentum“, „Alter“, und das „Eigeninitiative Lesen von Fachliteratur“ zeigen einen signifikanten Zusammenhang mit EBPAS-Offenheit (siehe Tabelle 5, Schritt 6). Dieses Ergebnis stimmt mit den Signifikanzniveaus der Korrelationen in Tabelle 4, 3 überein. Die Selbstwirksamkeitserwartung weist mit $B = 0.34$ den stärksten Zusammenhang auf. Das eigeninitiative Lesen von Fachliteratur zeigt mit $B = 0.30$ einen ähnlichen Zusammenhang. EBPAS-Eigentum hat mit $B = 0.18$ einen schwächeren Einfluss, allerdings einen deutlich größeren als das Alter mit $B = -0.04$ pro fünf Jahre. Die vier Prädiktoren haben ein gemeinsames Bestimmtheitsmaß von $R^2 = .14$. Die Multikollinearität aller vier Prädiktoren ist mit $VIF_{\max} = 1.15$ sehr gering. Das Modell ist mit $F(4,181) = 7.11$ bei $p < .001$ hochsignifikant.

Die in der Hypothese 1b (siehe Kapitel 3) ausgedrückte Erwartung, dass zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte und der Einstellung zu EBP im Allgemeinen ein positiver Zusammenhang besteht, kann für die vorliegende Stichprobe nicht bestätigt werden (siehe Abschnitt Einflussfaktoren auf EBPAS-Gesamt). Es besteht allerdings ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte und der Offenheit der Lehrkräfte gegenüber der Anwendung von EBP in ihrem Unterricht. Je stärker die wahrgenommene Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte ist, desto positiver fällt im Durchschnitt die Einstellung der Lehrkräfte zu EBP aus. Dieser Effekt ist als klein zu beurteilen.

Tabelle 6. *Multiple lin. Regression (Rückw.--Verf.) bzgl. EBPAS-Offenheit*

Schritt	Prädiktor	Nicht stand. Koeff.		Stand. Koeff.	T-Test		Multi- kollinearität
		B	SE B	β	t	p	VIF
1 ($R^2=.148$)	(Konstante)	2.06	.47		4.39	.00	
	WIRKLEHR	0.34	.13	.20	2.66	.01	1.17
	Eigentum	0.20	.14	.17	1.42	.16	2.84
	Führungsstil	0.01	.12	.01	0.11	.92	3.77
	Diversität	0.01	.10	.02	0.13	.89	2.82
	Konsistenz	-0.07	.12	-.07	-0.63	.53	2.46
	Alter	-0.04	.02	-.17	-2.41	.02	1.06
	Weiblich	0.08	.10	.05	0.77	.44	1.02
	Fachliteratur	0.30	.11	.18	2.62	.01	1.02
Fortbildung	0.17	.15	.08	1.16	.25	1.04	
2 ($R^2=.148$)	(Konstante)	2.06	.47		4.40	.00	
	WIRKLEHR	0.34	.13	.20	2.69	.01	1.14
	Eigentum	0.21	.13	.17	1.57	.12	2.46
	Diversität	0.02	.09	.02	0.21	.83	2.12
	Konsistenz	-0.07	.11	-.06	-0.63	.53	2.23
	Alter	-0.04	.02	-.17	-2.43	.02	1.05
	Weiblich	0.08	.10	.05	0.77	.44	1.02
	Fachliteratur	0.30	.11	.18	2.62	.01	1.01
	Fortbildung	0.18	.15	.08	1.17	.24	1.04
3 ($R^2=.148$)	(Konstante)	2.06	.47		4.43	.00	
	WIRKLEHR	0.34	.13	.20	2.69	.01	1.14
	Eigentum	0.22	.12	.18	1.80	.07	2.10
	Konsistenz	-0.06	.11	-.06	-0.59	.56	1.93
	Alter	-0.04	.02	-.17	-2.46	.02	1.05
	Weiblich	0.08	.10	.05	0.77	.44	1.02
	Fachliteratur	0.30	.11	.18	2.63	.01	1.01
	Fortbildung	0.17	.15	.08	1.15	.25	1.02
	4 ($R^2=.146$)	(Konstante)	2.02	.46		4.40	.00
WIRKLEHR		0.34	.12	.20	2.71	.01	1.14
Eigentum		0.17	.09	.14	1.90	.06	1.15
Alter		-0.04	.02	-.17	-2.40	.02	1.03
Weiblich		0.07	.10	.05	0.74	.46	1.02
Fachliteratur		0.30	.11	.19	2.67	.01	1.01
Fortbildung		0.18	.15	.08	1.20	.23	1.02

<i>Schritt</i>	<i>Prädiktor</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>VIF</i>
5 ($R^2=.144$)	(Konstante)	2.05	.46		4.51	.00	
	WIRKLEHR	0.34	.12	.20	2.75	.01	1.13
	Eigentum	0.17	.09	.14	1.89	.06	1.15
	Alter	-0.04	.02	-.17	-2.47	.01	1.03
	Fachliteratur	0.30	.11	.19	2.69	.01	1.01
	Fortbildung	0.19	.15	.09	1.29	.20	1.01
6 ($R^2=.136$)	(Konstante)	2.24	.43		5.19	.00	
	WIRKLEHR	0.34	.12	.20	2.69	.01	1.13
	Eigentum	0.18	.09	.14	1.94	.05	1.15
	Alter	-0.04	.02	-.18	-2.53	.01	1.02
	Fachliteratur	0.30	.11	.18	2.63	.01	1.01

5.3 Unterschied in der Einstellung zu EBP zwischen NMS- und AHS-Lehrkräften

Zur Überprüfung der Hypothese 2 (siehe Kapitel 3) wird, zusätzlich zum bereits in Kapitel 5.1 im Rahmen der Korrelationsanalyse durchgeführten Signifikanztest auf Mittelwertgleichheit für die EBPAS-Gesamtskala (siehe Tabelle 4), ein Signifikanztest auf Mittelwertgleichheit für die EBPAS-Subskalen bei Trennung der Gesamtstichprobe in NMS- und AHS-Lehrkräfte durchgeführt. Zur Überprüfung der Varianzgleichheit wird der Levene-Test herangezogen. Die Ausprägungen in den EBPAS-Subskalen streuen nicht signifikant stark. Die Ergebnisse sind in Tabelle 7 dargestellt. Es zeigt sich keine signifikante Abweichung der Mittelwerte beider Gruppen voneinander.

Tabelle 7. Test auf Mittelwertgleichheit bzgl. Schulform NMS/AHS

	Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test auf Mittelwertgleichheit (einseitig)		
	F	p	t	df	p
EBPAS	5.20	.02	-0.86*	167*	.15*
EBPAS-Offenheit	1.03	.31	-0.78	185	.22
EBPAS-Abweichung	0.10	.75	-1.00	185	.16
EBPAS-Anreiz	0.57	.45	-0.16	185	.44
EBPAS-Anforderung	0.43	.51	0.06	185	.48

Anm.: *T-Test für ungleiche Varianzen

5.4 Unterschied in der Einstellung zu EBP zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Fächergruppen

Zur Überprüfung der Hypothese 3 wird ein Signifikanztest auf Mittelwertgleichheit für die EBPAS-Gesamtskala bei jeweiliger Trennung der Gesamtstichprobe in Lehrkräfte einer bestimmten Fächergruppe und alle übrigen durchgeführt. Zur Überprüfung der Varianzgleichheit wird der Levene-Test herangezogen. Die EBPAS-Ausprägungen streuen nicht signifikant stark. Es können daher T-Tests bei gleichen Varianzen verwendet werden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 8 dargestellt. Es zeigt sich keine signifikante Abweichung der EBPAS-Mittelwerte der Lehrkräfte einer der vier Fächergruppen Muisch-Künstlerisch, Geisteswissenschaften, Sprachen oder MINT gegenüber der der übrigen Lehrkräfte.

Tabelle 8. *Test auf Mittelwertgleichheit bzgl. Fächergruppen*

Getestete Variable: EPBAS						
<i>Unterrichtetes Fach</i>	<i>n</i>	<i>Levene-Test der Varianzgleichheit</i>		<i>T-Test auf Mittelwertgleichheit (zweiseitig)</i>		
		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Musisch- Künstlerisch	84	1.00	.32	-0.70	185	0.49
Geistes- wissenschaften	101	0.67	.42	-0.92	185	0.36
Sprachen	72	1.01	.32	-0.56	185	0.58
MINT	33	0.09	.76	-0.14	185	0.89

6 Diskussion

Zunehmend finden evidenzbasierte Unterrichtsmethoden Einzug in das österreichische Schulwesen. Wie in Kapitel 2.2 behandelt, kann dabei die Effektivität der Implementation stark von der eigentlichen Effektivität der Methode abweichen. Lehrkräften kommt bei der Implementation von evidenzbasierten Unterrichtsmethoden die entscheidende Rolle zu. Sie sind diejenigen, die diese Methoden in ihre Arbeit integrieren und ausführen sollen. Die Umsetzung solcher Maßnahmen, die oft eine Herausforderung und eine Abkehr von Routinen bedeutet, setzt eine gewisse Motivation voraus. Auf den Implementationsprozess fördernd bzw. hindernd wirkende Einflussfaktoren (*Facilitatoren* bzw. *Barrieren*) konnten in Studien in verschiedenen Berufsfeldern gefunden werden. Dabei konnte allgemein die positive Einstellung der Akteurinnen und Akteure zu evidenzbasierter Praxis (*EBP*) als starker Facilitator für eine erfolgreiche Implementation ausgemacht werden. Des Weiteren sind aus anderen Berufsfeldern auch die Faktoren bekannt, die sich positiv oder negativ auf diesen Facilitator auswirken. Die zentrale Frage, die diese Arbeit untersucht, ist deswegen, inwiefern sich diese Zusammenhänge auf österreichische Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 übertragen lassen, d.h. welche der für andere Berufsfelder bekannten Faktoren sich auch in diesem Kontext als Einflussfaktoren für EBP bestätigen lassen.

6.1 Interpretation der Einstellung zu evidenzbasierter Praxis in der Stichprobe

Unter den teilnehmenden Lehrkräften fällt die Einstellung zur EBP insgesamt positiv aus. Die Mehrheit (69%) der Befragten ist bereit, verschiedene neue Arten von Unterrichtsmethoden auszuprobieren, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern entwickelt wurden. Dieses Gesamtergebnis steht allerdings in hartem Kontrast zu der Auffassung der überwiegenden Mehrheit (90.9%) der Lehrkräfte, dass Erfahrungen im

Klassenzimmer mindestens teilweise wichtiger wären als wissenschaftlich entwickelte Unterrichtsmethoden. Auch teilt die große Mehrheit (79.7%) die Überzeugung, dass sie mindestens teilweise besser wüssten als akademische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, wie sie ihren Schülerinnen und Schülern etwas beibringen könnten. Immerhin noch die knappe Mehrheit (54.5%) sind zumindest teilweise der Ansicht, dass wissenschaftlich entwickelte Methoden in der Praxis nicht nützlich seien.

Dieses Ergebnis stellt die Bedeutung dieser Arbeit heraus: Obwohl die Mehrheit bereit ist, evidenzbasierte Unterrichtsmethoden anzuwenden, so zweifelt sie doch an deren Wirksamkeit. Für eine Implementation ist diese Situation als sehr ungünstig zu beurteilen. Die allgemeine Bereitschaft wird dazu führen, dass kein übermäßiger Widerstand bei der Einführung einer Methode zu erwarten ist. Die für die Maßnahme Verantwortlichen sind in dieser Phase möglicherweise der Ansicht, dass die Implementation gut gelingen kann. Der Erfolg ist aber stark durch die Zweifel der ausführenden Akteurinnen und Akteure gefährdet. Es ist zu befürchten, dass diese Zweifel aber erst an die Verantwortlichen zurückgemeldet werden, wenn es dafür eine starke Berechtigung gibt, nämlich ein nur geringer Erfolg oder gar das Scheitern der Implementation. Dieses Setup birgt auch das Risiko selbsterfüllender Prophezeiungen. Die selbsterfüllende Prophezeiung ist ein Konzept aus der Sozialpsychologie, das einen Mechanismus beschreibt, bei dem es zu einer positiven Rückkopplung von Erwartungen und Verhalten kommt (Merton, 1948). Wenn die Lehrkräfte also an der Wirksamkeit einer evidenzbasierten Methode zweifeln steht zu befürchten, dass sie auf eine Art und Weise handeln werden, die diese Zweifel bestätigen.

Offenbar ist es unter Lehrkräften für die Einstellung zu EBP von überdurchschnittlicher Bedeutung, wie intuitiv sinnvoll evidenzbasierte Methoden sowohl von der oder dem Einzelnen als auch im Kollektiv betrachtet werden, d.h. welche Meinungen dazu innerhalb des Kollegiums ausgetauscht werden (Skala EBPAS-Anreiz). Es ist für die Einstellung zu EBP also von Vorteil, wenn die Effektivität implementierter Methoden von vornherein offensichtlich ist oder sich schnell offenbart.

6.2 Interpretation der Einflussfaktoren für die Einstellung zu evidenzbasierter Praxis

Als positiver Einflussfaktor auf die Einstellung zu EBP kann die Identifikation mit durchgeführten Maßnahmen (SSSI-Eigentum) festgestellt werden, d.h. das Gefühl, dass die Ideen, Verfahren und Prozesse, mit denen die Lehrkräfte arbeiten, von ihnen selbst ausgehen und entwickelt werden. Dieses Ergebnis stimmt mit Felner et al. (2001) und Klingner et al. (2003) überein. Für die übrigen Dimensionen des SSSI kann kein signifikanter Zusammenhang mit der Einstellung zu EBP nachgewiesen werden. Die wahrgenommene organisationale Unterstützung für Innovation hat hier also keine signifikante Bedeutung für die Einstellung zu EBP. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu Beobachtungen in anderen Berufsfeldern (Aarons & Sawitzky, 2006; Williams & Glisson, 2014). Es kann evtl. dadurch erklärt werden, dass Lehrkräfte eine höhere Autonomie in ihrem Berufsalltag erleben als andere Berufsgruppen. Auch ist die Bedeutung des Kollegiums für die Lehrkraft eine andere als die der Abteilung oder des Teams für jemanden aus einem anderen Berufsfeld, in dem die Zusammenarbeit mit anderen Kolleginnen und Kollegen bei jeder Aufgabe gefordert ist.

Die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte zeigt einen signifikant positiven Zusammenhang mit der Skala EBPAS-Offenheit, d.h. wie offen die Lehrkräfte gegenüber EBP sind. Dieses Ergebnis stimmt mit Aarons et al. (2010) überein. Es kann vermutet werden, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung dazu führt, dass Lehrkräfte sich gewappnet fühlen, neue Unterrichtsmethoden anzuwenden und weniger fürchten, mit neuen, ihnen unbekanntem Methoden zu scheitern.

Zur Messung der eigeninitiativen Weiterbildung wurden das eigeninitiative Lesen von Fachliteratur und die eigeninitiative Teilnahme an Fortbildungen erfragt. Ersteres zeigt den stärksten Zusammenhang mit der Einstellung zu EBP unter allen betrachteten Einflussfaktoren. Für Letzteres kann allerdings kein signifikanter Zusammenhang mit der Einstellung zu EBP nachgewiesen werden. Die statistische Analyse zeigt, dass die

Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Fortbildungen nicht diejenigen sind, die Fachliteratur aus Eigeninitiative lesen. Das legt den Schluss nahe, dass die angebotenen Fortbildungen nicht den Bedürfnissen jener nachkommen, die sich mit aktuellen Untersuchungen zum Schulsystem befassen. Auch scheinen diese Fortbildungen EBP nicht in einer Form zu behandeln, die zu einer positiveren Einstellung zu EBP führt.

Auch das Geschlecht wirkt sich auf die Einstellung zu EBP aus: die Teilnehmerinnen zeigten im Durchschnitt eine signifikant positivere Einstellung zu EBP. Dies ist ein Zusammenhang, der auch in anderen Berufsfeldern gefunden werden kann (Aarons, 2005).

Das Alter wirkt sich negativ auf die Einstellung zu EBP aus. Dies deckt sich mit Aarons (2005). Der selbe Zusammenhang wie für das Alter gilt wegen der hohen Korrelation auch für die Berufserfahrung.

Zwischen Lehrkräften, die an einer Neuen Mittelschule (NMS) unterrichten und solchen, die an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) unterrichten, kann kein signifikanter Unterschied bezüglich ihrer Einstellung zu EBP festgestellt werden. Das bedeutet, dass die NMS weder für Lehrkräfte attraktiver ist, die eine positivere Einstellung zu EBP haben, noch dass sie eine positive Einstellung zu EBP fördert.

Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Fächergruppe macht keinen signifikanten Unterschied bzgl. der Einstellung zu EBP. Dieses Ergebnis mag zunächst als Widerspruch zu Aarons (2005) gesehen werden, kann allerdings möglicherweise dadurch erklärt werden, dass die gemeinsamen Studieninhalte bzgl. der Einstellung zu EBP stärker wiegen als die fachspezifisch unterschiedliche.

6.3 Limitationen der Erhebung und Implikationen für weiterführende Forschung

Unterschiede bzgl. einzelner unterrichteter Fächer (anstatt der Fächergruppen) konnten aufgrund der bei 24 gängigen Fächern in der Sekundarstufe 1 dafür zu geringen Stichprobengröße nicht untersucht

werden. Um diesen Aspekt weiter zu untersuchen, würde es sich anbieten die Erhebung mit einer größeren Stichprobe zu wiederholen. Die Power der übrigen Tests würde dadurch allerdings nicht mehr relevant erhöht, da für diese die Stichprobengröße bereits hinreichend ist. Auch wenn die Stichprobengröße für die restlichen untersuchten Faktoren hinreichend groß ist, so beschränkt sie sich doch auf die Sekundarstufe 1. Um ein umfassendes Bild über die Einstellung zu EBP im österreichischen Schulwesen zu zeichnen, sind weitere Untersuchungen in den niedrigeren und höheren Schulstufen nötig.

Zu anderen Zeiten im Schuljahr können voraussichtlich größere Stichproben in gleicher Zeit erhoben werden. Die Befragung in der Ferienzeit wurde bewusst gewählt, um eine Verzerrung durch möglicherweise unterschiedlich starke Belastungen an unterschiedlichen Schulen, in unterschiedlichen Fächern etc. im Befragungszeitraum auszuschließen. Dennoch kann argumentiert werden, dass eine Verzerrung der Stichprobe dadurch zustande gekommen sein könnte, dass nur Lehrkräfte teilnahmen, die in den Ferien erreicht werden konnten und in den Ferien die Zeit für die Umfrage aufbringen wollten.

Die tatsächliche Ausübung des Lehrberufs und die Angabe in der Sekundarstufe 1 zu unterrichten, können nicht einwandfrei verifiziert werden. Die Rekrutierung im schulischen Umfeld, die Angemessenheit des Incentives, Kontrollfragen und die Ausfilterung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die nach einem Muster antworteten, können allerdings eine unzulässige Verzerrung der Befragung durch irreguläre Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausschließen.

Wie alle Self-Reports birgt auch die der Arbeit zugrunde liegende Umfrage die Gefahr, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer sozial erwünscht antworteten. Der hohe Grad an Anonymität durch einer Online-Befragung und der Verzicht auf Fragen, die diese Anonymität in Frage gestellt hätten (bspw. kleinere Altersklassen, genauere Lokalisierung des Wohnorts) wirkt dieser Gefahr allerdings entgegen. Die Differenziertheit der Antworten (bspw. Allgemein hohe EBPAS-Ausprägung, aber niedrige Ausprägung in

wissenschafts- und EBP-kritischen Fragen) spricht dagegen, dass sozial erwünscht geantwortet wurde. Dennoch drängt sich die Forderung auf, die vorliegende Arbeit mit Outputmessungen zu unterstützen.

Als wesentlicher Kritikpunkt an der Arbeit kann gesehen werden, dass 87% der Varianz der Einstellung zu EBP nicht aufgeklärt werden kann. Es liegt also die Vermutung nahe, dass relevante Einflussfaktoren nicht abgefragt wurden. Weitere Untersuchungen sind nötig, um diese Einflussfaktoren zu identifizieren.

6.4 Implikationen für die Praxis

Die befragten Lehrkräfte bringen offensichtlich Methoden eine höhere Akzeptanz entgegen, deren Effektivität intuitiv erfassbar ist. Bei Methoden, für die diese Bedingung nicht erfüllt werden kann, mag es folglich von großem Vorteil sein, einzugestehen, dass die Methode intuitiv als nicht sinnvoll erscheinen mag und es einer Erklärung bedarf, worauf die Wirkung der Methode beruht.

Da das Gefühl, dass die Ideen, Verfahren und Prozesse, mit denen die Lehrkräfte arbeiten, von ihnen selbst ausgehen und entwickelt werden von großer Bedeutung für die Einstellung zu EBP ist, muss bei einer Implementation auf frühestmögliche Einbindung und größtmögliche Partizipation der Lehrkräfte geachtet werden. Sie müssen in jeden Schritt eingebunden und ihre Meinungen und Erfahrungen stets berücksichtigt werden. Dies ist insbesondere deswegen von Bedeutung, weil die überwiegende Zahl der Lehrkräfte ihre eigenen Erfahrungen als wichtiger als die wissenschaftlichen Erkenntnisse betrachtet. Es ist wichtig, die Wirkung der zu implementierenden Methoden nicht mit kontraproduktiven tradierten Methoden zu schwächen, aber sofern bisherige Methoden nicht im Widerspruch stehen, sollten sie integriert werden. Im Allgemeinen ist auf eine größtmögliche Anpassung auf die jeweiligen Gegebenheiten und Akteurinnen und Akteure zu achten. Dies ist auch deswegen von besonderem Interesse, um die selbsterfüllende Prophezeiung des Scheiterns der Implementation zu

unterbinden. Es ist darauf zu achten, dass es in jeder Phase das Ziel der Akteurinnen und Akteure sein sollte, die Implementation erfolgreich werden zu lassen. Dies kann beispielsweise dadurch erreicht werden, dass die Teilnahme am Implementationsprozess zunächst freiwillig ist.

Aufgrund der Tatsache, dass Lehrkräfte mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung weniger offen gegenüber EBP sind, ist bei Implementationen gezielt darauf zu achten, diese Lehrkräfte speziell zu unterstützen. Auch ältere und männliche Lehrkräfte sind aufgrund ihrer tendenziell negativeren Einstellung zu EBP besonders intensiv zu unterstützen. Dies ist auch vor dem Hintergrund von Bedeutung, dass die Einstellung zu EBP stark von der Meinung der Kollegen abhängt. Einzelne Ausreißer mit negativer Einstellung zu EBP, die sich aber häufig dazu äußern, können eine entsprechend negative Wirkung auf die Einstellung zu EBP ihrer Kollegen verursachen. Keine Lehrkraft darf sich in einer Implementation mit der Umsetzung, der Etablierung und Routinisierung in der Praxis allein gelassen fühlen. Entsprechende Äußerungen sind sensibel aufzunehmen und umgehend Unterstützung zu leisten.

Da das Angebot an Fortbildungen sich nicht mit den Interessen derer zu decken scheint, die sich mit aktuellen Untersuchungen zum Schulsystem befassen und auch nicht zu einer positiveren Einstellung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer führt, sind die Inhalte dieser Fortbildungen zu überdenken. In jedem Fall ist das Angebot an Fortbildungen zu ergänzen, sodass EBP ausreichend thematisiert wird und es für Interessierte die Möglichkeit zu einer Fortbildung gibt.

6.5 Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich viele der aus anderen Berufsbereichen bekannten Faktoren für die Einstellung zu EBP auf den österreichischen Schulbereich übertragen lassen. Allerdings konnte ein Großteil der Varianz der Einstellung zu EBP nicht aufgeklärt werden. Es sind also noch andere Faktoren von Bedeutung, die es zukünftig noch zu

identifizieren gilt. Unter den Faktoren, für die ein signifikanter Zusammenhang gefunden werden konnte, zeigt das Gefühl, dass die Ideen, Verfahren und Prozesse, mit denen die Lehrkräfte arbeiten, von ihnen selbst ausgehen und entwickelt werden, den stärksten Einfluss auf die Einstellung zu EBP. Den stärksten Einfluss auf die Offenheit bzgl. EBP zeigt die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte. Über beide Einflussfaktoren kann also eine Einstellung zu EBP gefördert werden, was von großer Wichtigkeit ist, da über die Hälfte der befragten Lehrkräfte wissenschaftliche Methoden in der Praxis für nicht nützlich hält. Dies stellt eine entscheidende Barriere für die Implementation evidenzbasierter Methoden dar und gefährdet deren Erfolg. Die Ergebnisse dieser Arbeit können dazu beitragen, eine positivere Einstellung zu EBP unter österreichischen Lehrkräften zu fördern und damit die Erfolgchance zukünftiger Implementationen von evidenzbasierten Methoden zu steigern.

Literaturverzeichnis

- Aarons, G. A. (2004). Mental health provider attitudes toward adoption of evidence-based practice: The Evidence-Based Practice Attitude Scale (EBPAS). *Mental Health Services Research*, 6(2), 61–74.
- Aarons, G. A. (2005). Measuring Provider Attitudes Toward Evidence-Based Practice: Consideration of Organizational Context and Individual Differences. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(2), 255–271.
- Aarons, G. A., Glisson, C., Hoagwood, K., Kelleher, K., Landsverk, J., Cafri, G., & Research Network on Youth Mental Health. (2010). Psychometric properties and U.S. National norms of the Evidence-Based Practice Attitude Scale (EBPAS). *Psychological Assessment*, 22(2), 356–365.
- Aarons, G. A., & Sawitzky, A. C. (2006). Organizational Culture and Climate and Mental Health Provider Attitudes Toward Evidence-Based Practice. *Psychological services*, 3(1), 61–72.
- Aarons, G. A., & Sommerfeld, D. H. (2012). Leadership, Innovation Climate, and Attitudes Toward Evidence-Based Practice During a Statewide Implementation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(4), 423–431.
- Aarons, G. A., Sommerfeld, D. H., & Walrath-Greene, C. M. (2009). Evidence-based practice implementation: The impact of public versus private sector organization type on organizational support, provider attitudes, and adoption of evidence-based practice. *Implementation Science*, 4(1).

- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K., & Schad, G. (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik: Sonderpädagogische Einwände* (1. Auflage.).
- Bach-Mortensen, A. M., Lange, B. C. L., & Montgomery, P. (2018). Barriers and facilitators to implementing evidence-based interventions among third sector organisations: A systematic review. *Implementation Science*, 13(1), 103.
- Balas, E. A., & Boren, S. A. (2000). Managing Clinical Knowledge for Health Care Improvement. *Yearbook of medical informatics*.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). *Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation*. 13.
- Beelmann, A., & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 129–139.
- Bellmann, J., & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 9–32).
- Bond, G. R., Evans, L., Salyers, M. P., Williams, J., & Kim, H.-W. (2000). Measurement of Fidelity in Psychiatric Rehabilitation. *Mental Health Services Research*, 2(2), 75–87.
- Bosch, J., Schaefer, A., Kulawiak, P., & Wilbert, J. (2017). *Forschungsdesigns zur Untersuchung kausaler Beziehungen in den empirischen Bildungswissenschaften*.
- Böttcher, W. (2009). *Evidenzbasierte Bildung: Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis*.

- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein?: Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung.*
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Neue Mittelschule. (2019). Abgerufen 2. September 2019, von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/nms/index.html>
- Candel, M. J. J. M., & Pennings, J. M. E. (1999). Attitude-based models for binary choices: A test for choices involving an innovation. *Journal of Economic Psychology*, 20(5), 547–569.
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining Evidence-Based Practices in Special Education. *Exceptional Children*, 75(3), 365–383.
- Cooke, R. A., & Rousseau, D. M. (1988). Behavioral Norms and Expectations: A Quantitative Approach To the Assessment of Organizational Culture. *Group & Organization Studies*, 13(3), 245–273.
- Dalheim, A., Harthug, S., Nilsen, R. M., & Nortvedt, M. W. (2012). Factors influencing the development of evidence-based practice among nurses: A self-report survey. *BMC Health Services Research*, 12(1).
- Davies, P. (1999). What is Evidence-based Education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121.
- Dawes, M., Summerskill, W., Glasziou, P., Cartabellotta, A., Martin, J., Hopayian, K., ... Osborne, J. (2005). Sicily statement on evidence-based practice. *BMC Medical Education*, 5(1).

- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., ... Jalongo, N. S. (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in school mental health promotion*, 1(3), 6–28.
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The Study of Implementation: Current Findings From Effective Programs that Prevent Mental Disorders in School-Aged Children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 193–221.
- Eder, F., Altrichter, H., Bacher, J., Hofmann, F., & Weber, C. (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. 32.
- Euler, D., & Sloane, P. F. E. (1998.). *Implementation als Problem der Modellversuchsforschung*. 17.
- Faßmann zu Noten in der Volksschule: „Es ist eine politische Entscheidung“. (2018). Abgerufen 3. September 2019, von DER STANDARD website: <https://www.derstandard.at/story/2000089083589/fassmann-zu-noten-in-der-volksschule-es-ist-eine-politische>
- Felner, R. D., Favazza, A., Shim, M., Brand, S., Gu, K., & Noonan, N. (2001). Whole School Improvement and Restructuring as Prevention and Promotion. *Journal of School Psychology*, 39(2), 177–202.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Dean L. Fixsen Sandra F. Naoom Karen A. Blase Robert M. Friedman Frances Wallace*. 126.
- Frambach, R. T., & Schillewaert, N. (2002). Organizational innovation adoption: A multi-level framework of determinants and opportunities for future research. *Journal of Business Research*, 55(2), 163–176.

- Frantz, I., & Heinrichs, N. (2015). Implementation von in der Forschung untersuchten Präventionsprogrammen in die Praxis: Akzeptanz und Barrieren. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 44(1), 56–61.
- Gerke, D., Lewis, E., Prusaczyk, B., Hanley, C., Baumann, A., & Proctor, E. (2017). *Implementation Outcomes*.
- Glisson, C. (2015). The Role of Organizational Culture and Climate in Innovation and Effectiveness. *Human service organizations, management, leadership & governance*, 39(4), 245–250.
- Goldman, H. H., Ganju, V., Drake, R. E., Gorman, P., Hogan, M., Hyde, P. S., & Morgan, O. (2001). Policy Implications for Implementing Evidence-Based Practices. *Psychiatric Services*, 52(12), 1591–1597.
- Gray, M. J., Elhai, J. D., & Schmidt, L. O. (2007). Trauma Professionals' Attitudes Toward and Utilization of Evidence-Based Practices. *Behavior Modification*, 31(6), 732–748.
- Haring, R., & Siegmüller, J. (2018). *Evidenzbasierte Praxis in den Gesundheitsberufen* (1. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Hasselhorn, M., & Kuger, S. (2014). Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), 299–314.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2003). River of Ideology, Islands of Evidence. *Exceptionality*, 11(4), 191–208.
- Kelly, B., & Perkins, D. F. (2012). *Handbook of Implementation Science for Psychology in Education*. Cambridge University Press.

- Klieme, E. (2004). *Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Einführung in den Thementeil*. 13.
- Klingner, J. K., Ahwee, S., Pilonieta, P., & Menendez, R. (2003). Barriers and Facilitators in Scaling up Research-Based Practices. *Exceptional Children*, 69(4), 411–429.
- Kuhr, L., & Kulawiak, P. R. (2018). *Wissen was wirkt: Modelle evidenzbasierter Pädagogik*. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 7
- Langley, A. K., Nadeem, E., Kataoka, S. H., Stein, B. D., & Jaycox, L. H. (2010). Evidence-Based Mental Health Programs in Schools: Barriers and Facilitators of Successful Implementation. *School Mental Health*, 2(3), 105–113.
- Lassnigg, L., Bruneforth, M., & Vogtenhuber, S. (2016). Ein pragmatischer Zugang zu einer Policy-Analyse: Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich. *Bruneforth, M., Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen-*
- Lehrpersonen. (2018). Abgerufen 8. September 2019, von Statistik Austria website: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/lehrpersonen/119681.html
- Levant, R. F., & Hasan, N. T. (2008). Evidence-based practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(6), 658–662.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill
- McCoy, A. R., & Reynolds, A. J. (1998). Evaluation implementation. In H. J. Walberg & A. J. Reynolds (Eds.), *Advances in educational productivity*, Vol 7: Evaluation research in educational productivity. Greenwich, CT: Elsevier/JAI.

- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193.
- Otto, H.-U., Polutta, A., & Ziegler, H. (2009). *Evidence-based Practice—Modernising the Knowledge Base of Social Work?* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Pagoto, S. L., Spring, B., Coups, E. J., Mulvaney, S., Coutu, M., & Ozakinci, G. (2007). Barriers and facilitators of evidence-based practice perceived by behavioral science health professionals. *Journal of Clinical Psychology*, 63, 705.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122–128.
- Petri, G. (2004). Schulentwicklung auf empirisch-wissenschaftlicher Grundlage. *Schulentwicklung*, Band 35, Wien: StudienVerlag.
- Philipp, M., & Souvignier, E. (Hrsg.). (2016). *Implementation von Lesefördermaßnahmen: Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (1. Auflage). Münster New York: Waxmann.
- Proctor, E. K., Landsverk, J., Aarons, G., Chambers, D., Glisson, C., & Mittman, B. (2009). Implementation Research in Mental Health Services: An Emerging Science with Conceptual, Methodological, and Training challenges. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 36(1), 24–34.
- Ramsey, A. T., & van den Berk-Clark, C. (2015). Provider-agency fit in substance abuse treatment organizations: Implications for learning climate, morale, and evidence-based practice implementation. *BMC Research Notes*, 8.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. ed., Free Press trade paperback ed.).

- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *BMJ*, *312*(7023), 71.
- Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M., & Schmidt, B. M. (2012). *Förderung der Lesekompetenz*. 54.
- Scheirer, M. A., Shediach, M. C., & Cassady, C. E. (1995). Measuring the implementation of health promotion programs: The case of the Breast and Cervical Cancer Program in Maryland. *Health Education Research*, *10*(1), 11–25.
- Schwarzer, R. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: R. Schwarzer.
- Siegel, S. M., & Kaemmerer, W. F. (1978). *Measuring the Perceived Support for Innovation in Organizations*. 10.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, *31*(7), 15–21.
- Williams, N., & Glisson, C. (2014). *The Role of Organizational Culture and Climate in the Dissemination and Implementation of Empirically Supported Treatments for Youth*.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Altersverteilung der Stichprobe.....32

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Skalenkennwerte.....	34
Tabelle 2. Interkorrelationsmatrix der intervallskalierten Variablen.....	34
Tabelle 3. Interkorrelationsmatrix der Subskalen.....	35
Tabelle 4. Korrelationstabelle für nominale Variablen mit Bezug auf EBPAS	36
Tabelle 5. Multiple lin. Regression (Rückwärts-Verfahren) bzgl. EBPAS.....	40
Tabelle 6. Multiple lin. Regression (Rückw.--Verf.) bzgl. EBPAS-Offenheit...	44
Tabelle 7. Test auf Mittelwertgleichheit bzgl. Schulform NMS/AHS.....	46
Tabelle 8. Test auf Mittelwertgleichheit bzgl. Fächergruppen.....	47

Anhang

Kurzzusammenfassung

Abstract

Fragebogen

Originalitems von EBPAS und SSSI

Kurzzusammenfassung

Wie auch international, setzt sich in Österreich die Erkenntnis durch, dass Schulentwicklung einer soliden evidenzbasierten Grundlage bedarf. Die Wirksamkeit evidenzbasierter Methoden hängt aber auch entscheidend von ihrer Umsetzung ab. Die Überbrückung dieses „Research-Practice-Gap“ ist Gegenstand der Implementationsforschung: Sie beschäftigt sich u.a. mit der Identifikation von hindernden und fördernden Faktoren für eine erfolgreiche Implementation. Ein fördernder Faktor von zentraler Bedeutung ist die Einstellung zu evidenzbasierter Praxis (EBP) der beteiligten Akteurinnen und Akteure. Es ist daher von Interesse, was für Faktoren mit der Einstellung zu EBP in Zusammenhang gebracht werden können.

In dieser Arbeit wird ermittelt, inwieweit sich für andere Berufsfelder bekannte Faktoren auf die Lehrkräfte der österreichischen Sekundarstufe 1 übertragen lassen. Zusätzlich wird explorativ untersucht, ob ein Unterschied zwischen Lehrkräften an Neuen Mittelschulen (NMS) und Lehrkräften an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) sowie zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Fachrichtung bzgl. der Einstellung zu EBP besteht.

Eine Analyse der Daten der bereinigten Stichprobe von 187 befragten Lehrkräften der österreichischen Sekundarstufe 1 zeigt, dass die Mehrheit zwar bereit ist, evidenzbasierte Unterrichtsmethoden anzuwenden, aber doch an deren Wirksamkeit zweifelt. Dem Gefühl, dass die Ideen, Verfahren und Prozesse, mit denen die Lehrkräfte arbeiten, von ihnen selbst ausgehen und entwickelt werden, kann ein signifikant positiver Zusammenhang zur Einstellung zu EBP nachgewiesen werden. Die Selbstwirksamkeitserwartung hat einen signifikant positiven Einfluss auf die Offenheit gegenüber EBP. Weibliche Lehrkräfte und solche, die eigeninititiv Fachliteratur lesen, zeigen ebenfalls eine signifikant positivere Einstellung zu EBP. Dem Alter konnte ein signifikant negativer Zusammenhang nachgewiesen werden. Sowohl zwischen AHS- und NMS-Lehrkräften, als auch zwischen Lehrkräften, die Fächer unterschiedlicher Fächergruppen unterrichten, zeigt sich kein signifikanter Unterschied bzgl. der Einstellung zu EBP.

Abstract

It has been realised internationally, as well as in Austria, that school development needs to be soundly evidence based. The efficacy of evidence based methods also crucially depends on their implementation. Bridging this “research practise gap” is an object of implementation research which covers, among other aspects, identifying barriers and facilitators of successful implementations. The attitude towards evidence based practise (EBP) of the involved actors is a facilitator of central importance. Hence, it is of interest on which factors EBP depends.

This thesis investigates to which degree factors known from other professional domains can be transferred to the field of teaching at level 2 according to ISCED in Austria. In addition, this thesis explores whether a difference in the attitude towards EBP exists between teachers at Neue Mittelschule (NMS) and teachers at Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS), as well as between teachers teaching different subjects.

Analysing the data of an adjusted sample of 187 surveyed teachers at level 2 according to ISCED in Austria shows that the majority agrees to practise evidence based methods, but also questions their efficacy. The feeling of ownership of the ideas, procedures and processes significantly positively affects the teachers’ attitude towards EBP. Self-efficacy has a significantly positive influence on the openness towards EBP. Female teachers and those self-initiatively reading specialised literature also show a significantly more positive attitude towards EBP. A significantly negative effect could be proven for the age. A significant difference of their attitude towards EBP neither manifests between AHS and NMS teachers nor between those teaching in a different subject group.

Fragebogen

Herzlich Willkommen!

Liebe Lehrkräfte der Sekundarstufe 1,

vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, um an meiner Studie teilzunehmen. Mit Ihrer Teilnahme unterstützen Sie mich wesentlich bei der Erstellung meiner Masterarbeit im Rahmen des Psychologiestudiums an der Universität Wien.

Ziel der Studie ist es, die **Sichtweise von Lehrkräften zum Thema „Schul- und Unterrichtsgestaltung“** besser kennenzulernen. Wissenschaftliche Arbeiten wie diese ermöglichen es, die Bedürfnisse von Lehrkräften abzubilden und ggf. Impulse für Verbesserungen zu geben.

Das Beantworten der Fragen wird **15-20 Minuten** dauern. Als Dankeschön für Ihre Mühe verlose ich nach Abschluss der Erhebung **3 x 50€** in Form von Amazongutscheinen unter allen TeilnehmerInnen, die den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben.

Ich möchte Sie bitten auf den folgenden Seiten Ihre ganz persönliche Meinung mitzuteilen. Ich bin vor allem an Ihrer individuellen Sichtweise und Einschätzung interessiert. Bei der Beantwortung der Fragen gibt es weder „richtige“ noch „falsche“ Antworten. Sollten Sie sich bei einer Frage nicht sicher sein, so wählen Sie bitte diejenige Antwortalternative aus, die Ihre Ansicht am ehesten widerspiegelt. **Ihre Daten werden selbstverständlich anonym und vertraulich behandelt und unter keinen Umständen an Dritte weitergegeben.**

Ich danke Ihnen sehr herzlich für Ihre Unterstützung!

Falls Sie Fragen oder Anmerkungen zu meiner Studie haben, kontaktieren Sie mich bitte jederzeit unter folgender E-Mail Adresse: Schulgestaltung@gmx.at oder nützen Sie das Textfeld "Anmerkungen" am Ende des Fragebogens.

Sind Sie momentan als Lehrkraft für die Sekundarstufe I tätig?

- Ja, ich arbeite derzeit als Lehrkraft für die Sekundarstufe I.
- Nein, ich arbeite derzeit nicht als Lehrkraft für die Sekundarstufe I.
- Ja, aber ich bin derzeit karenziert.

An welcher Schulform unterrichten Sie derzeit?

- Neue Mittelschule
- Gymnasium
- Realgymnasium
- Wirtschaftskundliches Realgymnasium
- Andere

Im Folgenden werden Ihnen einige Fragen zu Ihrer persönlichen Einstellung zur Verwendung neuer Unterrichtsmethoden gestellt.

Bitte beantworten Sie, inwieweit Sie den Aussagen zustimmen.

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teil- weise zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
Ich verwende gerne neue Unterrichtsmethoden, um meine SchülerInnen zu unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wäre bereit neue Arten von Unterrichtsmethoden auszuprobieren, auch wenn ich dafür einem Lehrleitfaden folgen müsste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß besser als akademische WissenschaftlerInnen, wie ich meinen SchülerInnen etwas beibringen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde verschiedene neue Arten von Unterrichtsmethoden ausprobieren, die von WissenschaftlerInnen entwickelt wurden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wissenschaftlich entwickelte Methoden sind in der Praxis nicht nützlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfahrungen im Klassenzimmer sind wichtiger als wissenschaftlich entwickelte Unterrichtsmethoden, die einem Lehrleitfaden folgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch einen Lehrleitfaden vorgegebene Unterrichtsmethoden würde ich nicht anwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde eine neue Unterrichtsmethode ausprobieren, selbst wenn sie sich sehr davon unterscheiden würde, wie ich meinen Unterricht üblicherweise gestalte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie ein Training zu einer neuen Unterrichtsmethode erhalten haben, wie wahrscheinlich wäre es, dass sie diese später anwenden, wenn...

	Sehr unwahrscheinlich	Eher unwahrscheinlich	Unent- schieden	Eher wahr- scheinlich	Sehr wahr- scheinlich
... sie auf Sie intuitiv ansprechend wirkte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sie Ihnen sinnvoll vorkäme?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sie von Ihrer Schulleitung vorgeschrieben würde?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sie von der Politik vorgeschrieben würde?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Ihre KollegInnen sie anwendeten und zufrieden damit wären?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Sie das Gefühl hätten, ausreichend Training bekommen zu haben, um sie korrekt anzuwenden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Fragen befassen sich mit dem Umgang mit Herausforderungen in Ihrem Berufsalltag. Bitte antworten Sie so wahrheitsgemäß wie möglich.
In wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll und ganz zu
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten SchülerInnen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen SchülerInnen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der SchülerInnen noch besser einstellen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die SchülerInnen eingehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner SchülerInnen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, die SchülerInnen für neue Projekte zum Modellversuch zu begeistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Veränderungen im Rahmen des Modellversuchs auch gegenüber skeptischen KollegInnen durchsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die nun folgenden Fragen beziehen sich auf ihre persönliche Sicht auf die Organisation und das Klima der Schule, an der sie momentan unterrichten. Auch hier gibt es keine richtigen und falschen Antworten. Es geht nur um ihr persönliches Empfinden.

Bitte beantworten Sie, inwieweit die Aussagen Ihrer Meinung nach auf Ihre Schule zutreffen.

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teil- weise zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
Meine Schule strebt immer danach, neue Lösungen zu finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Schule kann als flexibel und veränderungswillig beschrieben werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich persönlich kann mich mit den Herangehensweisen, mit denen ich arbeite, identifizieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung respektiert unsere Kreativität bei der Unterrichtsgestaltung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An meiner Schule dürfen wir versuchen, dieselben Probleme auf unterschiedliche Weise zu lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich helfe dabei, Entscheidungen an meiner Schule zu treffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kreativität wird an meiner Schule gefördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An meiner Schule wird zwar viel geredet, aber wenig in die Tat umgesetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Von uns Lehrkräften wird erwartet, dass wir Probleme auf die selbe Art und Weise lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diejenigen, die an unserer Schule das Sagen haben, ernten üblicherweise die Lorbeeren für anderer Leute Ideen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt eine Person oder Gruppe an meiner Schule, die meint allen anderen Vorschreibungen machen zu müssen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal verschlechtern unsere Herangehensweisen die Situation, obwohl unsere Ziele nicht schlecht sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung unserer Schule kann am ehesten als unterstützend beschrieben werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung meiner Schule sagt oft das eine, tut aber das andere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Schule werden manchmal selbst Grundannahmen neu überprüft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teil- weise zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
Individualität wird in unserem Kollegium gefördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Menschen an meiner Schule suchen immer nach neuen Möglichkeiten, um Probleme anzugehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere Methoden scheinen mit dem übereinzustimmen, was wir versuchen zu erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Personen an der Spitze meiner Schule haben mehr Macht als die Personen unter ihnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfolg wird an meiner Schule nach Ergebnissen bewertet, nicht nach der Art der Umsetzung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man gilt an unserer Schule schnell als provokant, wenn man ungewöhnliche Dinge tut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung tut so, als ob wir nicht besonders kreativ seien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist ziemlich egal was mit der Schule passiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich den Zielen der Schule verpflichtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Methoden, die an meiner Schule verwendet werden, scheinen zur Zielerreichung angemessen zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die meisten meiner KollegInnen fühlen sich in ihrer Position innerhalb der Schule als untergeordnet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine persönlichen Ziele und die der Schule sind sich ähnlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkräfte an meiner Schule arbeiten lieber dort als irgendwo anders.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An meiner Schule tendieren wir dazu, erfolgreich erprobte Wege beizubehalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich gut unterstützt, wenn ich neue Ideen einbringe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teil- weise zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
Neue Ideen können von jedem an meiner Schule eingebracht werden und werden gleichsam positiv aufgenommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Großen und Ganzen fühle ich mich meiner Schule verpflichtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir probieren ständig neue Herangehensweisen aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir Lehrkräfte an unserer Schule werden dazu ermutigt, unsere eigenen Interessen zu entwickeln, selbst wenn sie von denen der Schule abweichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mitglieder des Kollegiums fühlen sich von der Schulleitung dazu ermutigt, ihre Meinungen und Ideen auszudrücken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkräfte fühlen sich meiner Schule sehr verbunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alle meine KollegInnen sind sich dessen bewusst, dass es im Umgang mit neuen Problemen und Aufgaben zu Frust kommt. Dadurch kann damit konstruktiv umgegangen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe an meiner Schule die Möglichkeit, neue Ideen auszuprobieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich verantwortlich in meinem Beruf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An meiner Schule ist die Art und Weise wie etwas unterrichtet wird genauso wichtig, wie der Inhalt, der unterrichtet wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Schule ist aufgeschlossen und empfänglich für Veränderungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Motto an unserer Schule könnte sein: „Je ähnlicher wir denken, desto besser werden die Ergebnisse unserer Arbeit sein.“	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Fähigkeit, originelle Ideen und Methoden einzubringen, wird von der Schulleitung respektiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Schule scheint eher auf den Erhalt des Status Quo bedacht zu sein als auf Veränderung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufgabe der Schulleitung ist es, alle Mitglieder der Schule zu ermutigen und in ihrer persönlichen Entwicklung zu fördern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teil- weise zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
Der beste Weg, um an meiner Schule zurechtzukommen, ist genauso zu denken wie alle anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Eigenständigkeit der Lehrkräfte wird an meiner Schule gefördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Niemand fragt mich nach Verbesserungsvorschlägen für die Abläufe an meiner Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An meiner Schule ist üblicherweise nur eine Person der Urheber neuer Ideen und Strategien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Macht der endgültigen Entscheidung liegt an unserer Schule immer in den Händen derselben Personen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kreative Anstrengungen werden an meiner Schule üblicherweise ignoriert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn an meiner Schule einmal eine Lösung für ein Problem gefunden wurde, dann wird sie dauerhaft beibehalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An meiner Schule kann man eine Menge Ärger bekommen, wenn man anders ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe die Möglichkeit, an meiner Schule mitzubestimmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkräfte an meiner Schule probieren sowohl neue Herangehensweisen als auch alt bewährte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es sind immer andere Menschen, die an meiner Schule die Entscheidungen treffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt Personen, die von der Schulleitung bevorzugt werden und deren Ideen dadurch eher umgesetzt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufgabe der Lehrkräfte an meiner Schule ist es, nach den Anweisungen „von oben“ zu handeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich stimme meistens damit überein, wie die Dinge an meiner Schule gemacht werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt wenig Raum für Veränderungen an meiner Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schule vertritt nicht meine Ansichten, ich arbeite dort nur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Haben Sie in den vergangen 12 Monaten freiwillig an einer oder mehreren nicht verpflichtenden beruflichen Fort- bzw. Weiterbildungen teilgenommen?

- Ja
- Nein

Haben Sie in den vergangenen 12 Monaten wissenschaftliche Fachliteratur gelesen, um sich selbst fachlich weiterzubilden?

- Ja
- Nein

Welche Fächer unterrichten Sie hauptsächlich?

- Bewegung und Sport
- Bildnerische Erziehung
- Biologie und Umweltkunde
- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Ernährung und Haushalt
- Ethik
- Französisch
- Geographie und Wirtschaftskunde
- Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung
- Griechisch
- Informatik und Informatikmanagement
- Italienisch
- Religion
- Latein
- Mathematik
- Mediengestaltung
- Musikerziehung
- Physik
- Psychologie und Philosophie
- Russisch
- Spanisch
- Werken
- Anderes

Zum Abschluss nun noch einige soziodemographische Fragen. Die Auswertung erfolgt auch hier selbstverständlich **komplett anonym** und ermöglicht keinerlei Rückschlüsse auf Ihre Person.

In welchem Bundesland unterrichten Sie derzeit?

- Wien
- Niederösterreich
- Oberösterreich
- Steiermark
- Tirol
- Kärnten
- Salzburg
- Vorarlberg
- Burgenland

Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie als Lehrkraft?

[Bitte ganze Zahl angeben]

Jahre

Wie alt sind Sie?

- 20-24 Jahre
- 25-29 Jahre
- 30-34 Jahre
- 35-39 Jahre
- 40-44 Jahre
- 45-49 Jahre
- 50-54 Jahre
- 55-59 Jahre
- 60-64 Jahre
- 65 Jahre oder älter

Welches Geschlecht haben Sie?

- weiblich
- männlich
- divers

Ist Ihnen während der Teilnahme an dieser Befragung etwas negativ aufgefallen? Waren die Fragen an einer Stelle nicht klar oder war Ihnen die Beantwortung unangenehm? Bitte schreiben Sie kurz ein paar Stichworte dazu.

Vielen Dank für die Teilnahme an meiner Studie! Ich weiß es sehr zu schätzen, dass Sie sich die Zeit genommen haben.

Wenn Sie an der Verlosung für die Amazongutscheine teilnehmen möchten, dann geben Sie untenstehend bitte Ihre Emailadresse an. **Diese wird selbstverständlich getrennt gespeichert, sodass kein Rückschluss zu Ihren anderen Angaben möglich ist und Ihre Anonymität gewahrt bleibt.**

Die GewinnerInnen werden nach Abschluss der Erhebung ermittelt und benachrichtigt.

Viel Glück! :-)

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mich noch weiter unterstützen würden und diesen Fragebogen an Ihre Kolleginnen und Kollegen weiterleiten könnten! Vielen Dank!

Originalitems von EBPAS und SSSI

Originalitems EBPAS

Nr.	Originalitem	Übersetzung mit Anpassung an den Schulkontext
1	I like to use new types of therapy/interventions to help my clients.	Ich verwende gerne neue Unterrichtsmethoden, um meine SchülerInnen zu unterstützen.
2	I am willing to try new types of therapy/interventions even if I have to follow a treatment manual.	Ich wäre bereit neue Arten von Unterrichtsmethoden auszuprobieren, auch wenn ich dafür einem Lehrleitfaden folgen müsste.
3	I know better than academic researchers how to care for my clients.	Ich weiß besser als akademische WissenschaftlerInnen, wie ich meinen SchülerInnen etwas beibringen kann.
4	I am willing to use new and different types of therapy/interventions developed by researchers.	Ich würde verschiedene neue Arten von Unterrichtsmethoden ausprobieren, die von WissenschaftlerInnen entwickelt wurden.
5	Research based therapy/interventions are not useful in practice.	Wissenschaftlich entwickelte Methoden sind in der Praxis nicht nützlich.
6	Clinical experience is more important than using manualized therapy/interventions.	Erfahrungen im Klassen-zimmer sind wichtiger als wissenschaftlich entwickelte Unterrichtsmethoden, die einem Lehrleitfaden folgen.
7	I would not use manualized therapy/interventions.	Durch einen Lehrleitfaden vorgegebene Unterrichtsmethoden würde ich nicht anwenden.
8	I would try a new therapy/intervention even if it were very different from what I am used to doing.	Ich würde eine neue Unterrichtsmethode ausprobieren, selbst wenn sie sich sehr davon unterscheiden würde, wie ich meinen Unterricht üblicherweise gestalte.
9	If you received training in a therapy or intervention that was new to you, how likely would you be to adopt it if:	Wenn Sie ein Training zu einer neuen Unterrichtsmethode erhalten haben, wie wahrscheinlich wäre es, dass sie diese später anwenden, wenn...
9	it was intuitively appealing?	... sie auf Sie intuitiv ansprechend wirkte?
10	it "made sense" to you?	... sie Ihnen sinnvoll vorkäme?
11	it was required by your supervisor?	<i>entfernt</i>
12	it was required by your agency?	... sie von Ihrer Schulleitung vorgeschrieben würde?
13	it was required by your state?	... sie von der Politik vorgeschrieben würde?
14	it was being used by colleagues who were happy with it?	...Ihre KollegInnen sie anwendeten und zufrieden damit wären?
15	you felt you had enough training to use it correctly?	... Sie das Gefühl hätten ausreichend Training bekommen zu haben, um sie korrekt anzuwenden?

Originalitems SSSI

Nr.	Originalitem	Übersetzung mit Anpassung an den Schulkontext
1	This organization is always moving toward the development of new answers.	Meine Schule strebt immer danach neue Lösungen zu finden.
2	This organization can be described as flexible and continually adapting to change.	Meine Schule kann als flexibel und veränderungswillig beschrieben werden.
3	I can personally identify with the ideas with which I work.	Ich persönlich kann mich mit den Herangehensweisen mit denen ich arbeite identifizieren.
4	Our ability to function creatively is respected by the leadership.	Die Schulleitung respektiert unsere Kreativität bei der Unterrichtsgestaltung.
5	Around here people are allowed to try to solve the same problem in different ways.	An meiner Schule dürfen wir versuchen die selben Probleme auf unterschiedliche Weisen zu lösen.
6	I help make decisions here.	Ich helfe dabei Entscheidungen an meiner Schule zu treffen.
7	Creativity is encouraged here.	Kreativität wird an meiner Schule gefördert.
8	People talk a lot around here, but they don't practice what they preach.	An meiner Schule wird zwar viel geredet, aber wenig in die Tat umgesetzt.
9	People around here are expected to deal with problems in the same way.	Von uns Lehrkräften wird erwartet, dass wir Probleme auf die selbe Art und Weise lösen.
10	The people in charge around here usually get the credit for others' ideas.	Diejenigen, die an unserer Schule das Sagen haben, ernten üblicherweise die Lorbeeren für anderer Leute Ideen.
11	There is one person or group here who assumes the role of telling others what to do.	Es gibt eine Person oder Gruppe an meiner Schule, die meint allen anderen Vorschreibungen machen zu müssen.
12	Sometimes the way things are done around here makes matters worse, even though our goals aren't bad.	Manchmal verschlechtern unsere Herangehensweisen die Situation, obwohl unsere Ziele nicht schlecht sind.
13	The role of the leader in this organization can best be described as supportive.	Die Schulleitung unserer Schule kann am ehesten als unterstützend beschrieben werden.
14	The leaders in this organization talk one game but act another.	Die Schulleitung meiner Schule sagt oft das eine, tut aber das andere.
15	In this organization, we sometimes reexamine our most basic assumptions.	In meiner Schule werden manchmal selbst Grundannahmen neu überprüft.
16	The members of our organization are encouraged to be different.	Individualität wird in unserem Kollegium gefördert.
17	People in this organization are always searching for fresh, new ways of looking at problems.	Die Menschen an meiner Schule suchen immer nach neuen Möglichkeiten, um Probleme anzugehen.

Nr.	Originalitem	Übersetzung mit Anpassung an den Schulkontext
18	The way we do things seems to fit with what we're trying to do.	Unsere Methoden scheinen mit dem übereinzustimmen, was wir versuchen zu erreichen.
19	Persons at the top have much more power than persons lower in this organization.	Die Personen an der Spitze meiner Schule haben mehr Macht als die Personen unter ihnen.
20	Work in this organization is evaluated by results, not how they are accomplished.	Erfolg wird an meiner Schule nach Ergebnissen bewertet, nicht nach der Art der Umsetzung.
21	A person can't do things that are too different around here without provoking anger.	Man gilt an unserer Schule schnell als provokant, wenn man ungewöhnliche Dinge tut.
22	The leadership acts as if we are not very creative.	Die Schulleitung tut so, als ob wir nicht besonders kreativ seien.
23	I really don't care what happens to this organization.	Mir ist ziemlich egal was mit der Schule passiert.
24	I am committed to the goals of this organization.	Ich fühle mich den Zielen der Schule verpflichtet.
25	The methods used by our organization seem well suited to its stated goals.	Die Methoden, die an meiner Schule verwendet werden, scheinen zur Zielerreichung angemessen zu sein.
26	Most people here find themselves at the bottom of the totem pole.	Die meisten meiner KollegInnen fühlen sich in ihrer Position innerhalb der Schule als untergeordnet.
27	My goals and the goals of this organization are quite similar.	Meine persönlichen Ziele und die der Schule sind sich ähnlich.
28	Members of this organization would rather be working here than anywhere else.	Die Lehrkräfte an meiner Schule arbeiten lieber dort als irgendwo anders.
29	In this organization we tend to stick to tried and true ways.	An meiner Schule tendieren wir dazu erfolgreich erprobte Wege beizubehalten.
30	Assistance in developing new ideas is readily available.	Ich fühle mich gut unterstützt, wenn ich neue Ideen einbringe.
31	New ideas can come from anywhere in this organization and be equally well received.	Neue Ideen können von jedem an meiner Schule eingebracht werden und werden gleichsam positiv aufgenommen.
32	On the whole, I feel a sense of commitment to this organization.	Im Großen und Ganzen fühle ich mich meiner Schule verpflichtet.
33	We're always trying out new ideas.	Wir probieren ständig neue Herangehensweisen aus.
34	People in this organization are encouraged to develop their own interests, even when they deviate from those of the organization.	Wir Lehrkräfte an unserer Schule werden dazu ermutigt unsere eigenen Interessen zu entwickeln, selbst wenn sie von denen der Schule abweichen.

Nr.	Originalitem	Übersetzung mit Anpassung an den Schulkontext
35	Members of this organization feel encouraged by their superiors to express their opinions and ideas.	Mitglieder des Kollegiums fühlen sich von der Schulleitung dazu ermutigt ihre Meinungen und Ideen auszudrücken.
36	The people here are very loyal to this place.	Die Lehrkräfte fühlen sich meiner Schule sehr verbunden.
37	Members of this organization realize that in dealing with new problems and tasks, frustration is inevitable; therefore it is handled constructively.	Alle meine KollegInnen sind sich dessen bewusst, dass es im Umgang mit neuen Problemen und Aufgaben zu Frust kommt. Dadurch kann damit konstruktiv umgegangen werden.
38	I have the opportunity to test out my own ideas here.	Ich habe an meiner Schule die Möglichkeit neue Ideen auszuprobieren.
39	I feel a real sense of responsibility for my work.	Ich fühle mich verantwortlich in meinem Beruf.
40	In this organization, the way things are taught is as important as what is taught.	An meiner Schule ist die Art und Weise wie etwas unterrichtet wird genauso wichtig, wie der Inhalt, der unterrichtet wird.
41	This organization is open and responsive to change.	Meine Schule ist aufgeschlossen und empfänglich für Veränderungen.
42	A motto of this organization is "the more we think alike, the better job we will get done."	Das Motto an unserer Schule könnte sein: „Je ähnlicher wir denken, desto besser werden die Ergebnisse unserer Arbeit sein.“
43	My ability to come up with original ideas and ways of doing things is respected by those at the top.	Meine Fähigkeit originelle Ideen und Methoden einzubringen wird von der Schulleitung respektiert.
44	This place seems to be more concerned with the status quo than with change.	Meine Schule scheint eher auf den Erhalt des Status Quo bedacht zu sein, als auf Veränderung.
45	The role of the leader here is to encourage and support individual members' development.	Die Aufgabe der Schulleitung ist es alle Mitglieder der Schule zu ermutigen und in ihrer persönlichen Entwicklung zu fördern.
46	The best way to get along in this organization is to think the way the rest of the group does.	Der beste Weg, um an meiner Schule zurechtzukommen, ist genauso zu denken wie alle anderen.
47	Individual independence is encouraged in this organization.	Die Eigenständigkeit der Lehrkräfte wird an meiner Schule gefördert.
48	Nobody asks me for suggestions about how to run this place.	Niemand fragt mich nach Verbesserungsvorschlägen für die Abläufe an meiner Schule.
49	One individual is usually the originator of ideas and policies in this organization, —.	An meiner Schule ist üblicherweise nur eine Person der Urheber neuer Ideen und Strategien.
50	In this organization, the power of final decision can always be traced to the same few people.	Die Macht der endgültigen Entscheidung liegt an unserer Schule immer in den Händen der selben Personen.

Nr.	Originalitem	Übersetzung mit Anpassung an den Schulkontext
51	Creative efforts are usually ignored here.	Kreative Anstrengungen werden an meiner Schule üblicherweise ignoriert.
52	Once this organization develops a solution to a particular problem, that solution becomes a permanent one.	Wenn an meiner Schule einmal eine Lösung für ein Problem gefunden wurde, dann wird sie dauerhaft beibehalten.
53	Around here, a person can get into a lot of trouble by being different.	An meiner Schule kann man eine Menge Ärger bekommen, wenn man anders ist.
54	I have a voice in what goes on in this organization.	Ich habe die Möglichkeit an meiner Schule mitzubestimmen.
55	People here try new approaches to tasks, as well as tried and true ones.	Die Lehrkräfte an meiner Schule probieren sowohl neue Herangehensweisen als auch alt bewährte.
56	Others in our organization always seem to make the decisions.	Es sind immer andere Menschen, die an meiner Schule die Entscheidungen treffen.
57	The leader's "pets" are in a better position to get their ideas adopted than most others.	Es gibt Personen, die von der Schulleitung bevorzugt werden und deren Ideen dadurch eher umgesetzt werden.
58	The main function of members in this organization is to follow orders that come down through channels.	Die Aufgabe der Lehrkräfte an meiner Schule ist es nach den Anweisungen „von oben“ zu handeln.
59	I mostly agree with how we do things here.	Ich stimme meistens damit überein, wie die Dinge an meiner Schule gemacht werden.
60	There is little room for change here.	Es gibt wenig Raum für Veränderungen an meiner Schule.
61	These aren't my ideas, I just work here.	Die Schule vertritt nicht meine Ansichten, ich arbeite dort nur.