



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Implementierung der Zentralmatura in Österreich: Akzeptanz bei Lehrkräften

verfasst von / submitted by

Mag. Kristina Lopatina, Bakk. BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Science (MSc)

Wien, 2016 / Vienna 2016

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

A 066 840

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

Masterstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

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

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Personen danken, die mich bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit unterstützt haben. Zu aller erst gilt mein Dank allen Lehrkräften, die sich dazu bereit erklärt haben, den Fragebogen auszufüllen und ihn an Kollegen und Kolleginnen weitergeleitet haben, ohne sie wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

Außerdem möchte ich meiner Mutter und meinen Freunden danken, die mich stets unterstützt und ermutigt haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Theoretischer Hintergrund	11
2.1. Implementationsforschung im Bildungsbereich.....	11
2.2. Einflussfaktoren auf die Implementation	13
2.3. Implementationsstrategien	17
2.3.1. Top-Down Strategien	17
2.3.2. Bottom-Up Strategien.....	18
2.3.3. Weitere Strategien	19
2.4. Akzeptanz der Bildungsinnovationen durch Lehrkräfte	19
2.4.1. <i>Concerns-Based Adoption Model (CBAM)</i>	20
2.4.2. <i>Stages of Concern (SoC)</i>	22
2.4.3. Akzeptanz der standardisierten Reifeprüfungen durch Lehrkräfte	25
2.5. Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte	26
2.5.1. Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit	27
2.5.2. Selbstwirksamkeit und standardisierte Reifeprüfungen	28
2.6. Schulklima.....	28
2.7. Unterstützungsmaßnahmen der Schule	29
3. Fragestellungen/Hypothesen	31
4. Methode	35
4.1. Untersuchungsdesign	35
4.2. Stichprobenzuschreibung	35
4.3. Messinstrumente.....	36
4.3.1. Akzeptanz der Lehrkräfte	36
4.3.2. Individuelle Selbstwirksamkeitserwartung	38
4.3.3. Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung.....	38
4.3.4. Schulklima.....	39
4.3.5. Weitere Datenerhebungen	40
4.4. Reliabilitätsprüfungen und Tests zur Normalverteilung	41
4.5. Vorgehen	43

4.6. Quantitative Analyseverfahren	44
5. Ergebnisse	47
5.1. Ergebnisse der Untersuchung	47
5.2. Zusatzergebnisse.....	57
6. Diskussion	59
6.1. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	59
6.2. Limitationen der Forschungsarbeit	65
6.3. Ausblick.....	65
Literaturverzeichnis.....	67
Abbildungsverzeichnis	75
Tabellenverzeichnis.....	77
Anhang	79

1. Einleitung

Mit dem Schuljahr 2014/2015¹ ist es zu einer Neuerung im österreichischen Schulsystem gekommen. Die traditionelle Matura an der Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) wurde durch eine standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung, die Zentralmatura, ersetzt². Die Zentralmatura setzt sich aus drei Säulen zusammen: der vorwissenschaftlichen Arbeit mit Präsentation und Diskussion, der schriftlichen Klausurprüfung und der mündlichen Prüfung. Die Maturanten und Maturantinnen können entscheiden, ob sie vier schriftliche und zwei mündliche oder drei schriftliche und drei mündliche Prüfungen ablegen wollen. Die Prüfungsaufgaben der schriftlichen Prüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und einigen lebenden Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch) sowie Altgriechisch und Latein sind standardisiert³. Die Aufgabenstellungen der mündlichen Prüfungen werden dagegen nicht vereinheitlicht. Negativ beurteilte schriftliche Prüfungen können, entweder wiederholt oder durch mündliche Prüfungen kompensiert werden (Bundeskanzleramt, 2016).

Prüfungen schulübergreifend vergleichbar zu machen und die Erbringung besserer Leistungen durch Schüler und Schülerinnen, sind die Hoffnungen hinter dieser Reform. Doch wie bei vielen Innovationen im Bildungsbereich stößt auch die Zentralmatura auf Widerstände (Rogers & Shoemaker, 1971; Euler & Sloane, 1998). Diese Ablehnung kann auf viele Gründe zurückgeführt werden. Unter anderem wird die anwendungsorientierte Forschung von der wissenschaftlichen Gemeinschaft oft nicht genug anerkannt, was zu einer Vernachlässigung der Generierung praxisrelevanten Wissens führt und die Einführung einer Reform in der Praxis vor unerwartete Probleme stellen kann. Auf der anderen Seite wird der eigentliche Transferprozess, der bei der Einführung einer Innovation eine wesentliche Rolle spielt, kaum berücksichtigt und erforscht.

¹ An 400 Allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich wurden bereits im Schuljahr 2013/2014 im Schulversuch zentral vorgegebene Klausuren eingesetzt (Bundeskanzleramt, 2016).

² An der Berufsbildenden höheren Schule (BHS) ist die Zentralmatura seit 2015/2016 eingeführt worden.

³ Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) Wien stellt die zentralen Aufgabenstellungen bereit.

Zudem stellt die Zentralmatura eine von oben angeordnete Reform dar, weswegen bei vielen Lehrkräften, aufgrund der kaum vorhandenen Einflussmöglichkeiten, mit niedriger Akzeptanz zu rechnen ist. Für eine erfolgreiche Einführung und Übernahme einer Innovation ist die Motivation und Akzeptanz der Lehrkräfte jedoch entscheidend, damit Ziele der Zentralmatura wie ein besseres Unterrichtsniveau und mehr Gerechtigkeit bei der Notenvergabe, auch erreicht werden können (Oerke, 2012). Dabei steigt die Motivation der Lehrkräfte eine Neuerung umzusetzen, wenn sie die Bedeutsamkeit der Maßnahme wahrnehmen, sich die Umsetzung zutrauen und die Möglichkeit haben bei dem Projekt mitzubestimmen (Schellenbach-Zell, 2009). Eine Lehrkraft, die von der Reform überzeugt und motiviert ist, kann auch das Lernen und den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen erfolgreich beeinflussen (Chambers & Callaway, 2008).

Außerdem kann die Implementation einer Schulreform, wie die Zentralmatura, eher erfolgreich sein, wenn die Lehrkräfte hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben, weil dadurch auch neue und schwierige Aufgaben optimal bearbeitet werden können (Schwarzer & Schmitz, 1999; Schwarzer & Jerusalem, 1999). Zudem kamen Studien zu dem Ergebnis, dass die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte einen Einfluss auf Burnout hat. Die kollektive Selbstwirksamkeit kann als Element zur Prävention von Burnout und als Bestandteil zur Unterstützung der Schulreformbewegungen gesehen werden. Somit ist die Selbstwirksamkeit für die Umsetzung von Innovationsprozessen von wesentlicher Bedeutung und ist auch ein wichtiger Bestandteil der systematischen Schulberatung (Schwarzer & Schmitz, 1999; Schmitz & Schwarzer, 2000).

Neben den Eigenschaften der Lehrkräfte spielen auch das Schulklima und die schulische Unterstützung seitens der Schulleitung auf der Schulebene eine wesentliche Rolle für die Akzeptanz einer eingeführten Maßnahme. Günstiges Schulklima und eine effektive Schulleitung, die die Lehrkräfte auf die Einführung gut vorbereitet und während dessen ausreichend unterstützt, fördern die Akzeptanz einer Innovation (Jäger, 2012; Holtappels, 2005).

In der folgenden Masterarbeit wird die Akzeptanz der Lehrkräfte in Bezug auf die Zentralmatura in Österreich, untersucht. Im theoretischen Teil wird zunächst auf die Implementationsforschung im Allgemeinen und dann im Bildungsbereich eingegangen. Es werden Faktoren, die Einfluss auf die Implementation einer Innovation haben können und verschiedene Implementationsstrategien beschrieben. Danach werden das *Concerns-Based Adoption Model* von Hall und Hord (2006), das den theoretischen Rahmen der Untersuchung bildet und die, für die Studie relevante Dimension, *Stages of Concern*, vorgestellt. Nachfolgend wird die Relevanz der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte sowie das Schulklima und die schulische Unterstützung, für die Akzeptanz einer Innovation im Bildungsbereich näher erläutert und es werden einige Studien dazu vorgestellt.

Da die österreichische Zentralmatura eine relativ neue Reform darstellt, sind noch kaum veröffentlichte Studien dazu vorhanden, weswegen auf Untersuchungen aus Deutschland zum Zentralabitur zurückgegriffen wird. Im Anschluss daran werden Fragestellungen und Hypothesen aus der vorgestellten Literatur abgeleitet. Zunächst wird der Frage nachgegangen, inwieweit - gemessen über SoC Profile – Lehrkräfte die Zentralmatura in Österreich akzeptieren und sich mit ihr auseinandersetzen. Danach wird untersucht, ob es zwischen der kollektiven und individuellen Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und der Einführung der Zentralmatura einen Zusammenhang gibt. Und, ob die schulischen Rahmenbedingungen wie das Schulklima und schulische Unterstützung mit der Akzeptanz positiv zusammenhängen. Außerdem werden die Anzahl der Dienstjahre und die Erfahrung der Lehrkräfte mit der Zentralmatura in die Fragestellung miteinbezogen.

Danach folgt der methodische Teil der Masterarbeit. Zunächst werden das Untersuchungsdesign, die Stichprobensammensetzung, die Messinstrumente und das Vorgehen bei der Untersuchung erläutert. Darauf folgend werden die Ergebnisse, die für die Beantwortung der Fragestellungen und Hypothesen relevant sind, vorgestellt. Dann werden die Ergebnisse interpretiert und diskutiert sowie die Limitationen der Studie angerissen. Anschließend wird ein kurzer Ausblick für die zukünftige Forschung gegeben.

2. Theoretischer Hintergrund

Das folgende Kapitel umfasst Theorien, Modelle und empirische Befunde der Implementationsforschung. Zunächst werden die Definition und der Ursprung der Implementationsforschung erläutert. Danach wird die Bedeutung der Implementationsforschung im Bildungsbereich dargestellt und es werden die Einflussfaktoren sowie Strategien erklärt. Anschließend wird das *Concerns-Based Adoption Model* von Hall und Hord (2006) und die Dimension *Stages of Concern*, die für die Messung der Akzeptanz der Lehrkräfte wichtig ist, dargelegt. Schließlich folgen Studien, die den aktuellen Wissensstand zur Thematik abbilden. Die Studien behandeln Eigenschaften der Lehrkräfte und Rahmenbedingungen der Schule, die die Akzeptanz einer Reform, wie die Zentralmatura, begünstigen können. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, stammen viele Studien aus Deutschland und behandeln das Zentralabitur, das der österreichischen standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung sehr ähnlich ist.

2.1. Implementationsforschung im Bildungsbereich

Implementation wird allgemein als „a specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimensions“ (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005), definiert. Implementation wird dabei nicht als ein einmaliges Ereignis angesehen, sondern als ein fortlaufender Prozess von der Exploration bis zu der vollständigen Implementation (Ogden & Fixsen, 2014).

Das Konzept der Implementationsforschung wird als „The scientific study of methods to promote the systematic uptake of clinical research findings and other evidence-based practices into routine practice . . .“ (ICEBeRG, 2006) verstanden. Und als Teilbereich der Unterrichtsforschung wird Implementations- und Transferforschung als die Untersuchung von Prozessen der Verankerung und Umsetzung von Innovationen an schulischen Einrichtungen, bezeichnet. In der Bildungsforschung wird Transfer von Innovationen als Verbreitung wissenschaftlich fundierter Innovationen im Bildungssystem verstanden. Somit bedeutet Transfer im Bildungsbereich die Verbreitung oder Weitergabe vom Transferierten (Gräsel, 2010).

Da der Begriff Innovation bei der Implementationsforschung eine zentrale Bedeutung einnimmt, wird zunächst eine Festlegung vorgenommen, was unter dem Begriff im Bildungsbereich zu verstehen ist. Im lateinischen steht das Wort *innovatio* für Veränderung und Erneuerung (Sieve, 2015). Innovationen im Schulsystem werden von Holtappels (2013) als Verfahren und Maßnahmen, die eine Erneuerung von: (1) Aufgaben, Inhalten, Programmen, (2) Personen oder (3) des sozialen Systems, beschrieben. Eine Innovation lässt sich damit in drei Dimensionen einteilen:

- Inhalt = Gegenstand der Innovation
- Prozess = Verlauf des Wandels
- Potenzial = Bedeutungshaftigkeit für die Akteure (Rürup & Rübken, 2012)

Rogers (1995) konzentriert sich bei der Untersuchung der Umsetzung von Innovationen im Bildungsbereich auf die Lehrer und Lehrerinnen, die dabei als zentrale Akteure eine Rolle spielen. Dieses Innovationsverständnis, das sich auf der Mikroebene ansiedeln lässt, hat sich gut etabliert. Dabei geht es um die subjektive Wahrnehmung einer Innovation und wie die Person damit umgeht.

Ziel einer Innovation ist es die bisherige Vorgehensweise mit der Zeit abzulösen. Dieser Prozess ist die eigentliche Implementation, der erst erreicht ist, wenn die Innovation zur Routine wird und die bisherige Vorgehensweise ersetzt hat (Fullan, 2007). Im deutschsprachigen Raum wird dabei von der Institutionalisierung der Innovation gesprochen (Holtappels, 2013). Um zu bestimmen, wie erfolgreich die Institutionalisierung ist, schlägt Coburn (2003) vier Indikatoren vor, wobei nur die Verbreitung einen quantitativen Erfolgsindikator darstellt und die restlichen drei qualitative Erfolgsindikatoren sind:

- Quantitative Verbreitung
- Tiefe: Je tiefer die Lehrkräfte eine Innovation übernehmen, desto stärker werden ihre Überzeugungs- und Handlungsmuster verändert.
- Identifikation: Die Identifikation der Lehrkräfte mit der Reform.
- Nachhaltigkeit: Dauerhafte Veränderung durch die Reform.

Allerdings zeigen verschiedenen Studien, dass Implementationsprozesse im Bildungsbereich sehr langsam und nur selten linear verlaufen (Fullan, 1999; Rolff, 1993; Terhart & Klieme, 2006). Der Prozess stößt auch auf Widerstände, da jede Neuerung auch mit Aufwand und den daraus resultierenden Ängsten verbunden ist.

2.2. Einflussfaktoren auf die Implementation

Ihre Anfänge hat die Implementations- und Transferforschung in der Diffusionsforschung, die der Soziologie und Wirtschaftswissenschaften zugehörig ist (Rogers, 2003). Dabei wird untersucht, wie sich Neuerungen verbreiten und die Verbreitung gilt hierbei als Erfolgsindikator. Die Akzeptanz der Innovation spielt dabei eine besondere Rolle und zeigt oft einen bestimmten Verlauf (Gräsel, Jäger & Willke, 2006). Am Anfang der Einführung nehmen nur die *early adopters* die Innovation an, dann steigt die Verbreitung stark an, bis sie ab einem bestimmten Schwellenwert wieder abflacht, erst da nehmen auch die *late adopters* die Innovation an (Rogers, 2003). Bestimmte Einflussfaktoren können diesen Verlauf begünstigen, sie lassen sich auf folgenden Dimensionen positionieren: Merkmale der Innovation selbst, Eigenschaften der Lehrkräfte, Eigenschaften der Einzelschulen und Eigenschaften des Umfeldes sowie der Transferunterstützung (Gräsel et al., 2006). Im Bildungssystem beeinflussen die genannten Faktoren den Erfolg einer Implementation von Innovationen folgendermaßen:

1. Eigenschaften einer Innovation

Nach Rogers (2003) sind fünf Eigenschaften einer Innovation dafür verantwortlich, ob der Transfer einer Innovation gestört oder gefördert wird. Je mehr folgender Merkmale die Innovation aufweist, desto reibungsloser verläuft die Implementation:

- Vorteil gegenüber bestehender Praxis: Die Lehrkräfte müssen die Vorteile der Reform im Vergleich zu der bisherigen Praxis erkennen (*relative advantage*).
- Neuerung steht im Einklang mit bestehenden Werten/Einstellungen der Lehrkräfte (*compability*).

- Geringe Komplexität: Die Reform ist klar verständlich und nicht schwer zu erlernen (*complexity*)
- Teilweise Einführung: Die Reform kann in kleinen Schritten eingeführt werden, sodass die Lehrkräfte sich langsam an die Neuerung gewöhnen können (*trialability*).
- Ergebnisse schnell sichtbar: Je schneller die (positiven) Ergebnisse der Reform sichtbar sind, desto besser verläuft der Transfer (*observability*).

Porter (1994) legt noch weitere Eigenschaften dar, die den Transfer einer Innovation, vor allem im Bildungsbereich, fördern können. Die Reform sollte von den Lehrkräften als transparent und langlebig wahrgenommen werden. Außerdem ist es für die Implementation förderlich, wenn die Lehrkräfte durch Schulungen, Fortbildungen und Besprechung von ihrer Schule unterstützt werden.

2. Eigenschaften der Lehrkräfte

Lehrkräfte werden als zentrale Akteure (*change agents*) bei der Einführung einer Reform angesehen, da sie die Innovation direkt in ihren Klassenzimmern umsetzen sollen. Somit wird den Lehrkräften eine entscheidende Rolle zugeteilt, die ihre Motivation voraussetzt eine Innovation zu realisieren (Jäger, 2004; Jäger, Reese, Prenzel & Drechsel, 2004). Die Motivation und Kooperation der Lehrkräfte eine Reform umzusetzen, hängt von mehreren Faktoren ab. Zum einen müssen die Lehrkräfte die Reform als bedeutsam erleben. Wenn das der Fall ist, dann stellt sich für die Lehrkräfte die Frage, ob sie sich kompetent genug fühlen die Reform richtig umzusetzen. Dabei spielen die individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine wichtige Rolle. Bei hohen individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fühlt sich eine Lehrkraft kompetent genug, auch neue und schwierige Aufgaben, die bei der Einführung einer Reform entstehen können, zu bearbeiten (Schwarzer & Schmitz, 1999). Außerdem möchten die Lehrkräfte nicht nur von oben herab instruiert werden, sondern auch die Möglichkeit haben bei der Neuerung mitzubestimmen (Schellenbach-Zell, 2009).

Es ist ein Mindestgrad an Akzeptanz seitens der Lehrkräfte erforderlich, damit eine Reform erfolgreich sein kann (Fullan, 1999; Knapp, 1997). Studien belegen, die positive Wirkung der Akzeptanz auf die Bereitschaft der Lehrkräfte sich mit einer Innovation zu beschäftigen (Coburn, 2003; Gräsel, 2010; Gräsel, 2011). Die Akzeptanz ist im Sinne einer affektiv-kognitiven Auseinandersetzung zu verstehen und ist durch verschiedene Faktoren beeinflussbar. Die vorhandenen Wissensstrukturen und die Informationen über die Reform sind zwei Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen können. Wenn die beiden Faktoren nicht zusammenpassen, dann werden die neuen Informationen entweder ignoriert oder so verändert, dass sie in das eigene Konzept passen (Chinn & Brewer, 1993). Dadurch können sich Widerstände und Schwierigkeiten bei der Implementation ergeben. Um diesen entgegen zu wirken, sind soziale Interaktionen, Kooperationen und Fortbildungen von wichtiger Bedeutung (Coburn, 2003).

Deswegen ist der nächste Faktor, der für die Akzeptanz einer Innovation wichtig ist, die Kooperation bzw. die kooperationsbezogenen Einstellungsmuster. Dazu zählen auch die kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die davon ausgehen, dass ein Lehrkräftekollegium, das von der Lehrkraft als kompetent genug wahrgenommen wird, mit der Einführung einer Reform besser zu Recht kommt, als ein weniger kompetentes Kollegium (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Studien belegen die positive Wirkung von Kooperation auf die Implementation von Innovationen (Maag Merki, 2009; Siskin, 1991). Allerdings scheint die Kooperation im Alltag der Einzelschulen eher schlecht zu sein (Maag Merki, 2009). Es gibt zwar einen regen Austausch unter den Kollegen und Kolleginnen von Unterrichtsmaterialien und organisatorischen Informationen, aber arbeitsteilige Kooperation findet eher selten statt (Soltau & Mienert, 2010).

Einen weiteren Grund, warum Lehrkräfte eine entscheidende Rolle bei der Umsetzung von zentralen Reifeprüfungen spielen, liefern Chambers und Callaway (2008). Sie sind in ihrer Studie zu dem Schluss gekommen, dass wenn Lehrkräfte überzeugt davon sind, den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen beeinflussen zu können, dann gelingt ihnen das eher, als Lehrkräften, die weniger davon überzeugt sind.

3. Eigenschaften der Einzelschulen

Zu den Merkmalen der Einzelschulen, die die Implementation einer Innovation beeinflussen können, zählen neben der Größe, Lage und Ausstattung der Schule, auch das Schulklima, Kooperation im Kollegium und Unterstützung seitens der Schulleitung (Sieve, 2015).

Schulklima ist ein relevanter Indikator für Schulqualität. Bei positivem Schulklima gelingt auch die Implementation einer Reform wesentlich besser als bei schlechtem Klima (Jäger, 2012). Auch unterstützende Schulleitung hat eine positive Auswirkung auf die Lehrkräfte, aber ebenso auf die Eltern und das Umfeld der Schule (Bonsen, Gathen & Pfeiffer, 2002). Um eine Innovation erfolgreich implementieren zu können, sind unterstützende Maßnahmen seitens der Schulleitung unumgänglich. Dazu zählen Fortbildungsmaßnahmen und Förderung der Bildung von Lerngemeinschaften innerhalb der Schule, die sich z. B. einmal im Monat zum Informationsaustausch treffen (George, Hall & Stiegelbauer, 2006).

Und schließlich ist auch die Kooperation im Kollegium, wie schon bei den „Eigenschaften der Lehrkräfte“ erwähnt, wichtig, da ein funktionierendes und gut bewertetes Kollegium sich positiv auf die Implementierung von Reformprojekten auswirken kann (Borko, 2004; Fullan, 2001). Außerdem werden die Innovationen „tiefer“ übernommen, wenn Lehrkräfte sich gegenseitig unterstützen, in Teams zusammenarbeiten und über die gemeinsamen Kenntnisse reflektieren (Gräsel, 2010).

4. Eigenschaften des Umfeldes und der Transferunterstützung

Die Stabilität des Umfeldes trägt zu einem innovationsförderlichen Klima der Lehrkräfte bei, denn ein ständiger Wechsel vom Kollegium und eine Flut an Neuerungen erschweren die Übernahme von Innovationen (Cuban, 1984; Fullan, 2001).

Auch schulübergreifende Netzwerke wirken sich positiv auf Reformen aus, weil dadurch ein Diskurs und enge Zusammenarbeit von Lehrkräften entstehen kann, die eine Verbreitung von Innovationen fördern und der Transfer tiefer übernommen

wird (Coburn, 2003; Fussangel, 2008; McLaughlin, 1994; Rosenholtz, 1991). In der Studie „Chemie im Kontext“, hat sich herausgestellt, dass schulübergreifende Zusammenarbeit von Lehrkräften, bei der über die Neuerung viel diskutiert und Unterrichtsmaterialien ausgetauscht wurden, ein wichtiger Prädiktor für die Akzeptanz der Neuerung war (Gräsel, Fussangel & Schellenbach-Zell, 2008).

Ein weiterer Faktor, der wichtig für die Implementation einer Innovation ist, stellt die Lehrkräftefortbildung über die zu verbreitende Neuerung dar. Dabei stellt sich die Frage, wie eine Lehrkräftefortbildung idealerweise gestaltet werden kann, um die Verbreitung und Akzeptanz von Innovationen zu unterstützen. Die Literatur kommt zu dem Ergebnis, dass langfristige Fortbildungen, bei denen die Lehrkräfte sowohl über die Innovation informiert werden als auch darüber reflektieren können, eine gute Basis darstellen (Borko, 2004; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallagher, 2007).

2.3. Implementationsstrategien

Die Verbreitung von Innovationen kann durch unterschiedliche Strategien erfolgen. Vor allem international werden oft andere Transferstrategien verwendet als im deutschsprachigen Raum. Im anglo-amerikanischen Raum stehen die Outputs im Fokus, während im deutschsprachigen Raum die genaue Umsetzung einer Innovation bevorzugt wird. Im Folgenden werden zuerst die klassischen Top-Down Strategien, zu der die Zentralmatura zählt und dann die partizipativen Bottom-Up Strategien beschrieben. Im Anschluss werden die evidenzbasierte Strategie und Transfer durch Design-Forschung erwähnt.

2.3.1. Top-Down Strategien

Die Zentralmatura ist eine typische Top-Down Strategie. Das bedeutet, dass die Schulen an der Entwicklung der Reform nicht beteiligt werden, sondern eine externe Instanz für die Planung und Einführung zuständig ist (Gräsel & Parchmann, 2004). Top-Down Strategien werden daher auch als Machtstrategien bezeichnet, da sie sowohl die Ziele als auch die Methoden der Innovation festlegen (Euler & Sloane, 1998).

Die fehlende Autonomie der Lehrkräfte kann dazu führen, dass ein Kontrollverlust erlebt wird, weswegen eine Reform eher abgelehnt werden kann (Oerke, 2012). Hinzu kommt, dass desinteressierte oder verweigernde Haltung für die Lehrkräfte folgenreich sein kann, weil es sich bei der Zentralmatura nicht nur um eine inputorientierte Innovation handelt. In einem Output Steuerungssystem kann über die Messung der Leistungen der Schüler und Schülerinnen, zumindest teilweise, überprüft werden, ob die Lehrkraft sich erfolgreich mit der Reform auseinandergesetzt hat oder nicht. Was wiederum einen enormen zusätzlichen Druck und Stress auf die Lehrkräfte ausüben kann (Pant, Vock, Pöhlmann & Köller, 2008).

Eine Top-Down Strategie wird dann als erfolgreich angesehen, wenn sie so genau wie möglich umgesetzt wurde. Somit treten die positiven Effekte, wie bessere Noten bei Schüler und Schülerinnen, erst dann ein, wenn die Innovation exakt übernommen wurde. Diese Hypothese wird von O`Donnell (2008) in einer Metaanalyse bestätigt, je genauer die Innovationen eingeführt werden, desto bessere Effekte zeigen sie.

2.3.2. Bottom-Up Strategien

Bei den Bottom-Up Strategien handelt es sich um partizipative Transferstrategien. Das heißt, dass die Neuerungen erst durch gemeinsame Arbeit von Forschung und Praxis verwirklicht werden. Erfahrungen der Lehrkräfte werden bei der Ausarbeitung und Planung miteinbezogen. Die Maßnahmen werden laufend evaluiert und verbessert. Können sich möglichst viele Beteiligten mit der Innovation identifizieren, dann wird von Transfererfolg gesprochen (Gräsel & Parchmann, 2004). Durch interne Evaluationsverfahren geben dezentrale Zielformulierungs- und Entscheidungsstrukturen vor, ob und wie eine Reform umgesetzt werden soll (Berman, 1978).

Obwohl die Implementation der Zentralmatura ein typischer Top-Down Prozess ist, kann die Unterrichtsqualität *bottom-up* durch Eigeninitiative und Engagement der Lehrkräfte verbessert werden (Dutro, Fisk, Koch, Roop & Wixson, 2002; Neuweg, 2004). Bottom-Up Prozesse setzen allerdings Akzeptanz der Reform und die Motivation sie umzusetzen voraus. Eine Lehrkraft, die von der Sinnhaftigkeit der Reform überzeugt ist, ist auch eher dazu bereit sich mehr damit auseinander zu setzen und den Unterricht

optimal darauf auszurichten. Jedoch werden den Lehrkräften, häufig gerade am Anfang der Implementation einer Reform, nur wenige Unterstützungssysteme bereitgestellt (Altrichter, 2008; Altrichter & Heinrich, 2006). Was dazu führen kann, dass zahlreiche Lehrkräfte sich überfordert fühlen und die Reform ablehnen (Schmidt & Datnow, 2005; Valli & Buese, 2007).

2.3.3. Weitere Strategien

Zwei weitere Implementationsstrategien sind die *evidenzbasierte Strategie* und *Transfer durch Design-Forschung*. Bei den *evidenzbasierten* Strategien spielen die positiven Effekte, die erreicht werden sollen, eine bedeutsamere Rolle, als die exakte Umsetzung der Reform (Fullan, 2001). Die positiven Effekte betreffen in der Regel einen Anstieg von Leistungen von Schüler und Schülerinnen. Dabei werden während der Einführung und auch danach die positiven und negativen Elemente erfasst und bei den Resultaten mitberücksichtigt (Pant et al., 2008).

Transfer durch Design-Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht nur auf Theorien aufgebaut ist, sondern auch zu neuen Theorien führen soll (Ruthven, Laborde, Leach & Tigerghien, 2009). Diese Strategie, für dessen Erkenntnisgewinnung hauptsächlich Experimente, Quasi-Experimente und Feldstudien verwendet werden (Stark, 2004), gewinnt immer mehr an Bedeutung (Design-Based Research Collective, 2003). So wird Design-Forschung auch als ein komplexer Prozess der Entwicklung und Prüfung von Innovationen gesehen. Die Nachteile sind allerdings ein hoher zeitlicher Aufwand und ein großer Ressourcenverbrauch (Pant et al., 2008).

2.4. Akzeptanz der Bildungsinnovationen durch Lehrkräfte

In welchem Ausmaß Lehrkräfte eine Bildungsinnovation akzeptieren oder ablehnen, kann mit dem Konstrukt der *Concerns* aus der Implementationsforschung untersucht werden. Der Begriff *Concerns* (Beschäftigung, Auseinandersetzung) geht auf Studien von Fuller (1969) über die angehenden Lehrkräfte zurück und beschreibt die eigenen Wahrnehmungen und Emotionen im Hinblick auf verschiedene Aspekte der eigenen pädagogischen Arbeit. Fuller konnte herausfinden, dass Lehrkräfte zu Beginn ihrer

Karriere unterschiedliche Phasen der Auseinandersetzung durchlaufen. Am Anfang dominieren die selbstbezogenen *Concerns*, welche die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle behandeln. Danach stehen die aufgabenbezogenen *Concerns* im Vordergrund, bei denen die organisatorischen Herausforderungen wichtiger werden und schließlich stehen die impactbezogenen (wirkungsbezogenen) *Concerns* im Fokus der Aufmerksamkeit. Dabei setzt sich die Lehrperson mit den Auswirkungen der eigenen Lehrmethoden auf die Schüler und Schülerinnen auseinander.

Dieser Ansatz konnte auch auf die Lehrkräfte übertragen werden, die schon länger im Bildungswesen arbeiten und mit einer Reform konfrontiert werden, die ihren üblichen Arbeitsalltag deutlich verändern soll. Hall und Hord (2006) haben diesen Ansatz in ihrem *Concerns-Based Adoption Model* untergebracht, vor allem im Prozess- und Stufenmodell der Akzeptanz durch Lehrkräfte, *Stages of Concern* (SoC).

2.4.1. *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM)

Hall und Hord (2006) beschreiben *Concerns* als: „The composite representation of the feelings, preoccupation, thought, and consideration given to a particular issue or task is called concern. (...) All in all, the mental activity composed of questioning, analyzing, and re-analyzing, considering alternative actions and reactions, and anticipating consequences is called concern“ (ebd., S. 138).

Eine ausführlichere Definition liefern George et al. (2006): „Certain things in our world, however, get our attention, because of external forces (the influence of others), internal forces, or a combination of the two. The way we perceive these things depends on what they are and who we are. Our entire psychosocial being – our personal history, personality dynamics, motivations, needs, feelings, education, roles, and status – shapes how we perceive, feel about, and cope with our environments. Whenever something heightens our feelings and thoughts, we are registering concern about it“ (ebd., S. 7).

Das *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM) lässt sich in drei Dimensionen einteilen: *Stages of Concern* (SoC), *Levels of Use* (LoU) und *Innovation Configurations* (IC). Mit dem CBAM kann bestimmt werden, auf welcher Stufe des Implementationsprozesses

sich eine Person befindet, sodass eventuelle Probleme frühzeitig erkannt und notwendige Unterstützungsmaßnahmen eingeleitet werden können (George et al., 2006). In Abbildung 1 sind die Grundzüge des CBAM dargestellt, um einen Überblick über das Modell zu bekommen. Im Anschluss wird die Dimension *Stages of Concern* (siehe Kapitel 2.4.2.) ausführlicher erklärt, da sie für die vorliegende Studie relevant ist.

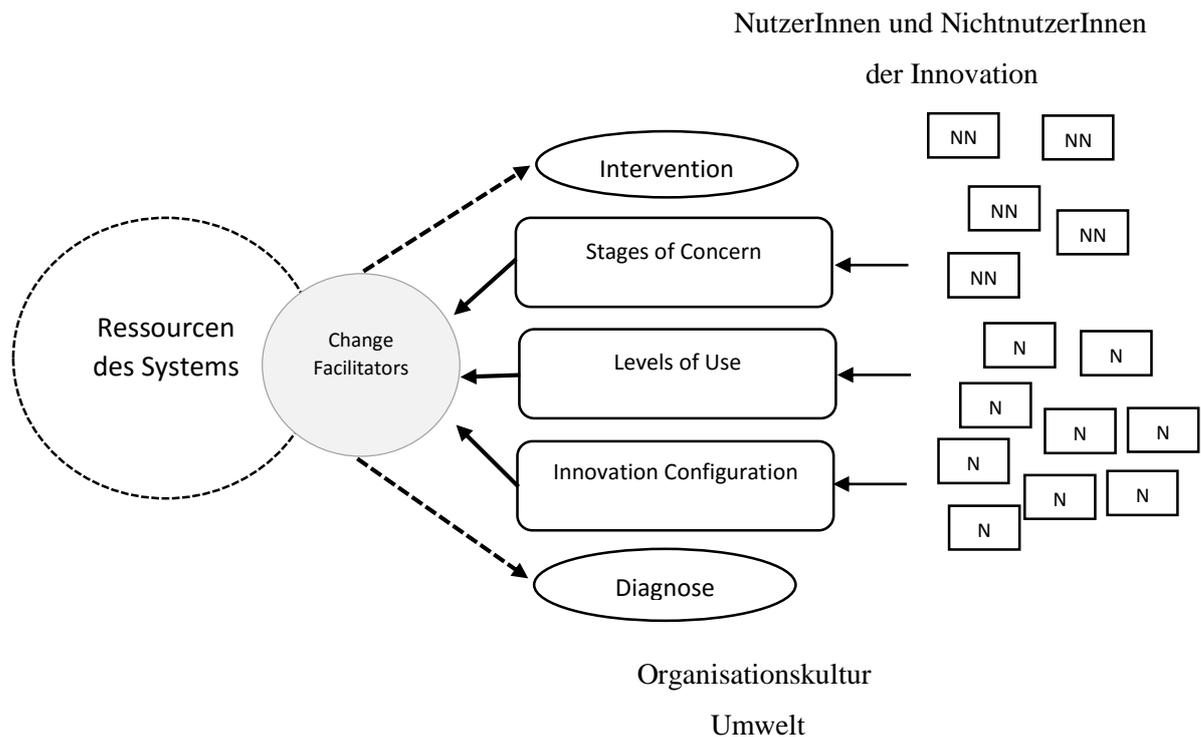


Abbildung 1. Das Concerns-Based Adoption Model (verändert nach George et al., 2006).

An Implementationsprozessen im Bildungssystem sind drei Gruppen von Personen beteiligt: Nutzer, die die Innovation anwenden (N), Nichtnutzer, die die Innovation nicht anwenden (NN) und die *change facilitators* (CF), die für die Planung sowie Unterstützung verantwortlich sind, wie z.B. die Schulleitung. Um herauszufinden, ob der Implementationsprozess gut oder schlecht verläuft und, um rechtzeitig intervenieren zu können, werden Daten zu drei folgenden Dimensionen ermittelt:

- Affektiv-kognitive Auseinandersetzung (*Stages of Concern*): Dabei werden die innovationsbezogenen Einstellungen, Kenntnisse und Bedenken der Lehrkräfte erhoben.

- Nutzung Verhaltensmuster (*Levels of Use*): Dabei wird die aktuelle Nutzung der Innovation ermittelt.
- Ausgestaltung der Innovation (*Innovation Configuration*): Dabei werden die Rahmenbedingung der Innovation und auch die Innovation an sich untersucht (George et al., 2006).

Die Wesenszüge der ersten Dimension (*Stages of Concern*) werden im folgenden Kapitel näher erläutert.

2.4.2. *Stages of Concern (SoC)*

Unter *Stages of Concern* werden Stadien der affektiv-kognitiven Auseinandersetzung mit einer Innovation verstanden (Hall & Hord, 2006). Im Modell werden sieben Stufen von *Concerns* unterschieden, die verschiedene Intensitäten haben können. Am Anfang (0 - Bewusstsein), haben die Lehrkräfte keine Motivation sich mit der Innovation zu beschäftigen, weil sie auch noch kaum eine Vorstellung davon haben. In der nächsten Phase, der selbstbezogenen *Concerns*, (I- Information), fängt eine Auseinandersetzung mit der Innovation an, indem sich Lehrkräfte notwendige Informationen einholen.

Nach der Informationsbeschaffung fragen sich die Lehrkräfte, welche Auswirkungen die Reform auf ihr berufliches und privates Leben haben wird (II - persönliche Betroffenheit). Die nächste Stufe gehört zu den aufgabenbezogenen *Concerns* (III - Aufgabenmanagement) und betrifft die organisatorischen und logistischen Anforderungen, die an die Innovation angepasst werden sollen. Die letzten drei Stufen werden zu den wirkungsbezogenen *Concerns* gezählt. Auf der nächsten Stufe (IV - Auswirkung auf die Lernende) werden die positiven und negativen Auswirkungen auf die Schüler und Schülerinnen behandelt. Danach folgt die Stufe, die sich mit anderen Lehrkräften auseinandersetzt (V-Kooperation) und schließlich wird darüber nachgedacht, wie die Innovation umgesetzt und weiterentwickelt werden kann (VI – Revision/Optimierung). Im Fall der Zentralmatura geht es um die Überarbeitung der eigenen Unterrichtsgestaltung. Einen Überblick der einzelnen Stufen, sowie deren exakte Definition, nach der später die Interpretation der erhobenen Daten erfolgt, findet sich in Tabelle 1. Eine Innovation gilt dann als erfolgreich implementiert, wenn die

Lehrkräfte die Stufen 4, 5, 6 der wirkungsbezogenen *Concerns* erreicht haben und sich über die Wirkung der Innovation Gedanken machen (Capaul, 2002). Auf diesen Stufen sind Lehrkräfte interessiert und bereit sich über die Innovation auszutauschen, was eine Voraussetzung für die Institutionalisierung einer Innovation ist. Wenn sich allerdings der Großteil der Lehrkräfte auf den Stufen 0 bis 2 befindet, dann können sie sich mit der Innovation kaum identifizieren und der Implementationsprozess befindet sich in einer kritischen Phase (ebd.)

Tabelle 1
Stages of Concern (George et al., 2006)

SoC-Skalen	Interpretation der Skalen
0 Bewusstsein selbstbezogen	Die Person äußert nur wenig Interesse oder Kontakt zur Innovation.
1 Information selbstbezogen	Die Person kennt die Innovation (u. U. nur rudimentär) und äußert das Bedürfnis nach grundlegenden Informationen. Persönliche Belange befinden sich auf dieser Stufe (im Gegensatz zu Stufe 2) im Hintergrund.
2 Persönliche Betroffenheit selbstbezogen	Die Person interessiert sich über die Anforderungen, die die Innovation an sie stellen wird. Es werden in erster Linie persönliche Belange (z. B. Veränderung der Rollensituation, potenzielle Konfliktsituationen mit anderen involvierten Personen, etc.) betrachtet.
3 Aufgabenmanagement aufgabenbezogen	Die Person interessiert sich für organisatorische Aufgaben und Prozesse, die sich bei der Umsetzung der Innovation ergeben. Sie äußert ein Bedürfnis nach einer effektiven Nutzung der Innovation.
4 Auswirkungen auf Lernende wirkungsbezogen	Die Person interessiert sich für die Auswirkungen und die Relevanz, die die Innovation und ihre Umsetzung auf die Leistung der Schüler und Schülerinnen hat oder haben kann.
5 Kooperation wirkungsbezogen	Die Person interessiert sich für die Zusammenarbeit mit anderen, in die Innovation involvierten Personen.
6 Revision / Optimierung wirkungsbezogen	Die Person interessiert sich für eine Veränderung der Innovation, um ihren Nutzen zu vergrößern. Dies kann auch Überlegungen über den Ersatz der Innovation durch bessere Alternativen bedeuten.

Hall und Hord (2006) betonen, dass sich die Schwerpunkte der affektiv-kognitiven Auseinandersetzung im Laufe des Implementationsprozesses langsam verschieben. Die anfangs vorherrschenden selbstbezogenen *Concerns*, wechseln mit zunehmender Information und Vertrautheit zu den aufgabenbezogenen *Concerns*. Nach einer Weile werden auch die aufgabenbezogenen *Concerns*, wenn die Routine eingesetzt hat, von

den wirkungsbezogenen *Concerns* abgelöst. Dabei sprechen Hall und Hord (2006) vom perfekten Implementationsverlauf, der einem Wellenkamm gleicht. Leider ist dieser ideale Verlauf nur selten in der Realität anzutreffen. Viele Studien zeigen multimodale Profile mit mehreren Höhepunkten in verschiedenen Stufen (Bitan-Friedlander, Dreyfus & Milgrom, 2004; George et al., 2006; Pant et al., 2008, Oerke, 2012). Abbildung 2 zeigt ein Beispiel mit drei unterschiedlichen Profilen.

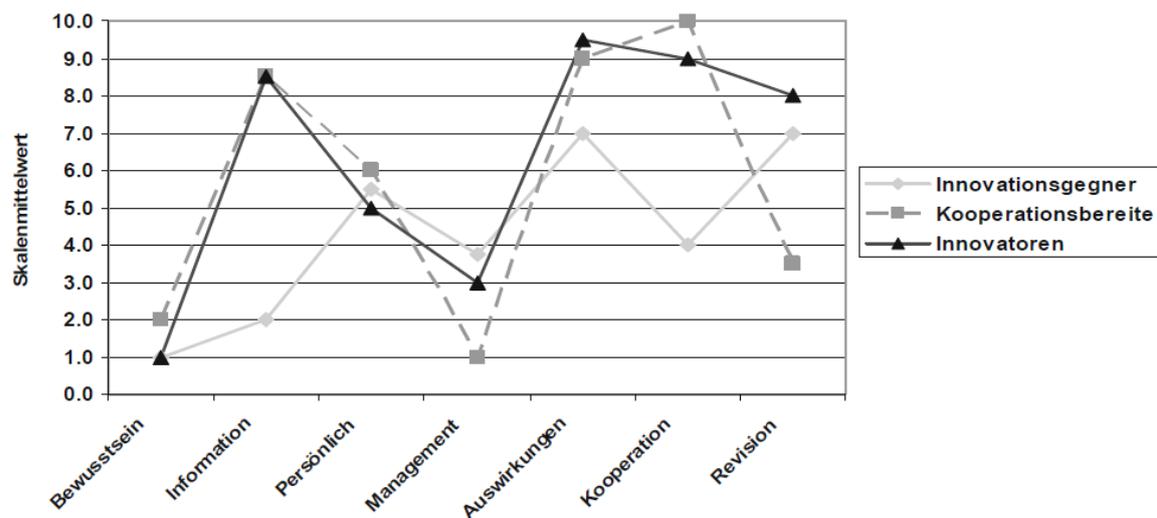


Abbildung 2. Stages of Concern-Profile von „Innovationsgegnern“, „Kooperationsbereiten“ und „Innovatoren“ adaptiert nach Bitan-Friedlander et al. (2004).

Die Innovationsgegner haben weder Interesse an Informationen noch an einer Kooperation mit anderen Lehrkräften. Sie machen sich hauptsächlich Gedanken darüber, wie sich die Innovation auf sie persönlich auswirkt und mit welchen Veränderungen sie sich auseinander setzen müssen. Diese Lehrkräfte sind wenig offen Veränderungen gegenüber, die nicht zu ihren Einstellungen passen (Sieve, 2015).

Die Kooperationsbereiten stehen dagegen der Innovation eher offen gegenüber, was sich an den hohen Werten der Kategorie Kooperation herauslesen lässt. Sie fühlen sich allerdings noch nicht gut genug vorbereitet und haben ein sehr hohes Bedürfnis nach Informationen und Unterstützung (ebd.).

Die Innovatoren haben die höchsten Werte bei den wirkungsbezogenen *Concerns*. Das bedeutet, dass sie sich weniger um die Auswirkungen der Innovation auf sich selbst,

sorgen, sondern sich eher um die Auswirkungen auf die Lernenden Gedanken machen. Sie fühlen sich gut genug informiert und sind bereits sehr vertraut mit der Innovation, sodass sie ihren Unterricht nicht nur an die Innovation gut anpassen können, sondern auch bereit sind ihn laufend zu verbessern (ebd.).

Die erläuterten Beispielprofile zeigen, wie mit dem SoC bestimmt werden kann, wo sich eine Lehrkraft hinsichtlich der affektiv-kognitiven Auseinandersetzung bezüglich einer Innovation im Implementationsprozess befindet. Diese Information ist deswegen von bedeutender Relevanz, weil dadurch eine Einteilung von Lehrkräften hinsichtlich vergleichbarer Interessenskategorien und Wissen erfolgen kann, die für die Entwicklung von adressatengerechten Unterstützungsmaßnahmen hilfreich ist (George et al., 2006).

Obwohl das *Stages of Concern*-Konstrukt gut erprobt und bei Implementationen von Innovationen oft verwendet wird, steht es empirisch und konzeptionell in der Kritik. Häufiger Kritikpunkt ist die nicht ausreichende Ableitung der Entwicklungsstufen aus der Theorie sowie die wenig vorhandene Anbindung an psychologische Theorien (Watzke, 2007). Außerdem wird die prognostische Validität angezweifelt, weil manche Studien die sieben Stufen nicht in der originalen Stufung und Reihenfolge replizieren konnten (Bailey & Palsha, 1992; Shotsberger & Crawford, 1996; Slough & Chamblee, 2000; Cheung, Hattie & Ng, 2001; Watzke, 2007). Für die vorliegende Studie spielt dieser Umstand allerdings keine Rolle, weil es darum geht herauszufinden, auf welche Dimensionen die Lehrpersonen zu Beginn der Implementation der Zentralmatura den Fokus ihrer Auseinandersetzung richten und keine Beobachtung des Implementationsprozesses über längeren Zeitraum geplant ist.

2.4.3. Akzeptanz der standardisierten Reifeprüfungen durch Lehrkräfte

Die Einführung der Zentralmatura ist eine von oben angeordnete und durchgesetzte Reform, also eine Top-Down Strategie. Bei dieser Art von Einführung kann zumindest ein Teil der Lehrkräfte der Reform ablehnend gegenüberstehen, weil sie keine Einflussmöglichkeiten darauf haben und einen Kontrollverlust erleben (Oerke, 2012). Weil zu der Zentralmatura in Österreich noch kaum Studien publiziert worden sind,

werden einige Ergebnisse zu dem Zentralabitur in Deutschland, das der österreichischen Reform sehr ähnlich ist, dargelegt.

In Deutschland standen die Lehrkräfte am Anfang des Implementationsprozesses, dem Zentralabitur unsicher gegenüber (Maag Merki, 2008). Da die Lehrkräfte jedoch eine entscheidende Rolle bei der Implementation und für den Erfolg der Reform haben, ist es wichtig, dass sie sich umfangreich damit auseinandersetzen und beschäftigen (Oerke, 2012). Das SoC-Modell von Hall und Hord (2006) geht davon aus, dass eine gelungene Implementation ein Prozess, innerhalb der sieben Entwicklungsstufen in unterschiedlichen Ausprägungen, ist (siehe Kapitel 2.4.2.).

Oerke (2012) hat in der Studie zum Zentralabitur in Deutschland herausgefunden, dass Lehrkräfte die Reform, kurz nach der Einführung, weitgehend akzeptieren und sich aktiv mit ihr auseinandersetzen. Dabei stehen die Probleme und Leistungen der Schüler und Schülerinnen stärker im Fokus als Sorgen bezüglich der Folgen für die eigene Person. Unterschiede haben sich bezüglich des Geschlechts und der Erfahrung mit dem Zentralabitur gezeigt. Die höchsten *Concerns* wiesen Frauen und Lehrpersonen auf, die die geringste Erfahrung mit dem Zentralabitur hatten.

2.5. Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrkräfte ist ein wichtiger Indikator für Schulqualität (Jäger, 2012). Die individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden deswegen als wichtig erachtet, weil neue und schwierige Aufgaben, die, wie in diesem Fall bei der Einführung der Zentralmatura, entstehen können, auch bei Widerständen erfolgreich bearbeitet werden können (Schwarzer & Schmitz, 1999). Aber auch die kollektive Selbstwirksamkeit kann bei der Bewältigung von Herausforderungen eine wichtige Rolle spielen. So kann angenommen werden, dass ein Lehrkräftekollegium, wenn es überindividuell von der Handlungskompetenz der Gruppe überzeugt ist, mit der Einführung der Zentralmatura besser zu Recht kommt, als welches mit niedriger kollektiver Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

2.5.1. Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit

Aus der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1993) geht das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung, auch als Kompetenzerwartung bezeichnet, hervor. Das Konzept besagt, dass eine Person Vertrauen zu sich selber haben muss, um eine Situation trotz Schwierigkeiten, meistern zu können. Das Ausmaß der Selbstwirksamkeitserwartung hat Einfluss auf die Auswahl der Handlungen, auf die investierte Anstrengung im Zielerreichungsprozess und auf die Ausdauer hinsichtlich von Schwierigkeiten. Somit können sich die Kompetenzerwartungen auch auf den Grad des Handlungserfolgs auswirken (Schmitz & Schwarzer, 2000). Fühlt sich eine Lehrperson selbstwirksam, dann traut sie sich auch schwierige Aufgaben zu und arbeitet ausdauernder an der Lösung der Aufgaben. So können beispielsweise hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dazu beitragen, dass in ungewohnten sowie schwierigen Situationen mit Schülern und Schülerinnen selbstsicher interagiert wird (Jäger, 2012).

Die Selbstwirksamkeitserwartung kann in zwei Dimensionen geteilt werden: die Generalitätsdimension mit den Aspekten: allgemeine, bereichsspezifische und situationsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Und die Dimension mit der individuellen sowie kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1993; 1997). Bei der Erhebung und Interpretation von Selbstwirksamkeitserwartungen ist zu bedenken, dass subjektive Überzeugungen abgefragt werden und nicht die tatsächlichen Fähigkeiten. Was allerdings nicht unbedingt negativ zu sehen ist, weil Motivation und Leistung oft stärker von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinflusst werden, als tatsächliches Fähigkeitsniveau (Brockmeyer & Edelstein, 1997).

Studien belegen positive Effekte in Bezug auf die hohe individuelle Selbstwirksamkeit: Abnahme gesundheitlicher Probleme bei Schülern und Schülerinnen (Satow & Bäßler, 1998), mehr Einsatz im extracurricularen Unterricht, weniger Burnout bei Lehrkräften und eine geringere Wahrnehmung beruflicher Belastung (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schmitz, 2001). Außerdem führt eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung zur Aktivität und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme (Brockmeyer & Edelstein, 1997).

In Bezug auf die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung wurden folgende Effekte nachgewiesen: Lehrer- und Lehrerinnenteams, die sich als selbstwirksam empfinden sind in der Ausbildung ihrer Schüler und Schülerinnen, unabhängig von ihren Eigenschaften, erfolgreicher als ein Team, das sich als nicht kollektiv wirksam empfindet (Bandura, 1993). Außerdem spielt die kollektive Selbstwirksamkeit ebenfalls bei der Prävention von Burnout, für die Einführung von Innovationsprozessen und bei der Unterstützung von Schulreformbewegungen eine Rolle. Deswegen ist die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung ein wesentliches Element der systematischen Schulberatung (Schwarzer & Schmitz, 1999).

2.5.2. Selbstwirksamkeit und standardisierte Reifeprüfungen

Jäger (2012) kommt in der Studie zu dem Zentralabitur in Deutschland zum Ergebnis, dass die Erfahrung mit dem Zentralabitur sowohl mit der individuellen als auch mit der kollektiven Selbstwirksamkeit negativ korreliert. Die Autoren begründen das Ergebnis mit der fehlenden Autonomie der Lehrkräfte, die mit der Einführung von Zentralabitur einhergeht. Hinsichtlich des Geschlechts zeigt die Studie, dass Frauen ihre individuelle Selbstwirksamkeit höher einschätzen als Männer.

Was die Akzeptanz der Lehrkräfte dem Zentralabitur gegenüber angeht, so zeigt Oerke (2012) in seiner Studie, dass Lehrkräfte mit hoher kollektiver Selbstwirksamkeit die höchsten Werte bei den wirkungsbezogenen *Concerns* aufweisen. Somit akzeptieren Lehrkräfte die Reform eher, wenn sie über hohe kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen.

2.6. Schulklima

Für den Begriff Schulklima findet sich keine einheitliche Definition. Sie ist aber ein wichtiger Indikator für Schulqualität und ein Teil der Schulkultur, die laut Bessoth und Weibel (2003) ein Norm- und Wertesystem der Organisationsmitglieder darstellt. Somit umfasst der Begriff Schulklima die praktizierende Kultur und erfasst die Verhaltensweisen und gelebte Normen.

Außerdem wird das Schulklima, als ein relativ stabiles Konstrukt angesehen, dass sich kaum über die Jahre verändert (Buholzer, 2000; Jonas & Brömer, 2002; Schmitz, 1998; Ulich, 1998).

Ein positiv wahrgenommenes Schulklima steht in einem Zusammenhang mit einigen positiven psychosozialen Wirkungen wie Selbstkonzeptentwicklung bei den Schülern und Schülerinnen (Eder, 1994). Unterschiede zwischen den Schulen lassen sich nicht vollständig durch Rahmenbedingungen wie Schulform, Curriculum und rechtliche Bestimmungen erklären (Buholzer, 2000), weil die pädagogische Qualität und die Leistungen der Schüler und Schülerinnen sich auch bei Schulen mit gleichen Rahmenbedingungen, unterscheiden (Fend, 1998).

Schulklima wird in der vorliegenden Arbeit weniger als ein Organisationsmerkmal, sondern eher als ein personalistisches Konstrukt, ein psychologisches Klima, verstanden (Eder, 1996). Dabei geht es darum, wie das was in der Organisation passiert, wahrgenommen wird, was auch als eine Art Filter, durch den die objektiven Phänomene passieren müssen, verstanden werden kann (Litwin & Stringer, 1968). Die Annahme lautet: Personen handeln erst aufgrund der Interpretation ihrer Wahrnehmung und diese erfolgt kollektiv wie subjektiv.

Laut Jäger (2012) wird eine erfolgreiche Implementation einer Reform, wie die Zentralmatura, eher dann funktionieren, wenn das Schulklima als positiv wahrgenommen wird. Außerdem fand der Autor heraus, dass Lehrpersonen, die weniger als sechs Jahre im Schuldienst sind, das Schulklima positiver wahrnehmen, als welche die länger als sechs Jahre im Schuldienst sind.

2.7. Unterstützungsmaßnahmen der Schule

Ein weiteres innovationsförderliches Merkmal der Schule stellt die notwendige Unterstützung, vor, während und nach dem Implementationsprozess, dar. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Zentralmatura ein Top-Down implementiertes Steuerungselement ist, dann sollte die Schulebene ebenfalls betrachtet werden. Bislang konnte empirisch nachgewiesen werden, dass Innovationen, die zentral implementiert

wurden, nur einen geringen Einfluss auf der Schulebene bewirkt haben. Wenn es jedoch zu einer Rekontextualisierung, die eher als Adoption und weniger als Adaption verstanden wird, kommt, kann es zu einem Einfluss kommen (Altrichter & Maag Merki, 2010).

Eine effektive Schulleitung ist laut Holtappels (2005) der Schlüssel für eine erfolgreiche Implementation einer Maßnahme. Die Lehrkräfte setzen sich mit einer Innovation eher auseinander, wenn ihnen von der Schulleitung genügend Materialien und Information zur Verfügung gestellt werden. Ein reiches Angebot an Fortbildungsmaßnahmen dient dazu die Lehrkräfte mit notwendigen Informationen zu versorgen und neue Praktiken zu erproben, was wiederum zu mehr Sicherheit bei der Anwendung in der Praxis führt.

Außerdem ist eine institutionelle Unterstützung erforderlich, damit die Lehrkräfte sich an Diskussionen über die Innovation beteiligen können und somit auch bei Top-Down Strategien, wie der Zentralmatura, ein Gefühl des Kontrollverlustes gemindert werden kann. Hinzu kommt, dass durch Diskurse über die Innovation, Informationen ausgetauscht werden, die zu einer weiteren Verbreitung und Akzeptanz der Neuerung führen können (Porter, 1994).

Somit kann eine schulische Innovation dann erfolgreich implementiert werden, wenn die Schulleitung die Lehrkräfte noch vor der Einführung der Neuerung gut darauf vorbereitet und während der Implementation permanent durch Fortbildungsmaßnahmen und dem Schaffen von Freiräumen unterstützt (Sieve, 2015).

3. Fragestellungen/Hypothesen

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln beschrieben, handelt es sich bei der österreichischen Zentralmatura um eine relativ neue Reform, weswegen noch kaum veröffentlichte Studien dazu existieren. Bei den meisten vorhandenen Studien zu implementierten Innovationen im Bildungsbereich handelt es sich um andere Reformen wie z.B. den Bildungsstandards (Pant et al., 2008) oder um die deutsche Version der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung, dem Zentralabitur (z. B. Maag Merki, 2008; Jäger, 2012; Oerke, 2012). Somit stellen, die noch kaum vorhandenen Studien zu der Implementierung der Zentralmatura in Österreich und die Einstellungen der Lehrkräfte der Reform gegenüber eine Forschungslücke dar. Dabei ist es wichtig herauszufinden, ob und in wie weit Lehrkräfte in Österreich die Zentralmatura akzeptieren, weil ihre Akzeptanz für eine erfolgreiche Übernahme einer Reform entscheidend ist. Außerdem können Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen persönlichen Merkmalen/schulischen Rahmenbedingungen und der Akzeptanz einer Innovation dazu beitragen in Zukunft diese Merkmale und Rahmenbedingungen bei der Einführung von Reformen zu berücksichtigen oder bei bestehenden Implementationsprozessen zu intervenieren und notwendige Maßnahmen, wie z.B. monatliche Besprechungen und Fortbildungsmaßnahmen den Lehrkräften anzubieten, einzuleiten.

Aufgrund dieser Umstände und der Auseinandersetzung mit der Thematik, der ausführlichen Internet-, Literaturrecherche und der aktuellen Relevanz haben sich Fragestellungen ergeben, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung geklärt werden sollen. Anschließend sind zu den Fragestellungen Hypothesen formuliert worden, die am Ende der Forschungsarbeit überprüft werden. Die Forschungsfragen und Hypothesen lauten wie folgt:

1. Inwieweit - gemessen über SoC-Profile - akzeptieren Lehrkräfte die Zentralmatura in Österreich und welche Profil-Subgruppen lassen sich identifizieren?

Zunächst steht im Vordergrund, auf welche Dimensionen Lehrkräfte zu Beginn der Implementation der Zentralmatura den Fokus ihrer Auseinandersetzung mit der

Innovation richten. In den deutschen Studien zu dem Zentralabitur waren die Lehrkräfte vor der Einführung der Reform sehr skeptisch und unsicher (Maag Merki, 2008). Kurze Zeit nach der Einführung standen die Lehrkräfte dem Zentralabitur jedoch relativ offen gegenüber und akzeptierten es größtenteils. Ein Großteil der Lehrkräfte hatte bei den wirkungsbezogenen *Concerns* die höchsten Werte (Oerke, 2012). Da jedoch das Zentralabitur in Deutschland im Gegensatz zu Österreich teilweise eingeführt wurde und nicht absolut mit der Zentralmatura identisch ist, können die Ergebnisse nicht direkt auf Österreich übertragen werden. Deswegen erfolgt die Auswertung explorativ.

2. In welchem Zusammenhang steht das Ausmaß der Akzeptanz mit persönlichen Merkmalen der Lehrkräfte (Erfahrung, Dienstjahre, Selbstwirksamkeit) und mit schulischen Rahmenbedingungen (Schulklima, schulische Unterstützung)?

Die Studie von Oerke (2012), die sich mit der Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit dem Zentralabitur in Deutschland beschäftigt hat, kam zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen die Reform weitgehend akzeptiert haben und sie verbessern wollen. Die höchsten wirkungsbezogenen *Concerns* wiesen Lehrkräfte mit der geringsten Erfahrung auf. Die empirischen Befunde reichen jedoch nicht aus, um einen negativen Zusammenhang vorherzusagen, deswegen wird nur ein allgemeiner Zusammenhang angenommen.

1. Hypothese: Die Erfahrung der Lehrkräfte mit der Zentralmatura steht in einem Zusammenhang mit der Akzeptanz der Zentralmatura.

Bezüglich der Anzahl der Dienstjahre zeigen, laut der Studie von Oerke (2012), Lehrkräfte mit wenig Erfahrung im Schuldienst ein hohes Interesse an möglichen Auswirkungen der Reform und notwendigen Änderungen als solche mit viel Erfahrung im Schuldienst. Während sich die weniger erfahrenen Lehrkräfte früh über die Reform Gedanken machen, lassen sich die Erfahrenen mehr Zeit. Allerdings sind die empirischen Befunde eher spärlich, weswegen keine Richtungshypothese, sondern ebenfalls nur ein Zusammenhang, formuliert wird.

2. Hypothese: Die Anzahl der Dienstjahre steht in einem Zusammenhang mit der Akzeptanz der Zentralmatura.

Hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen wird grundsätzlich erwartet, dass durch die Einführung einer neuen Reform die individuelle sowie auch die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung geschwächt werden. Denn aufgrund dieses Instruments wird den Lehrpersonen Handlungsspielraum entzogen und dies kann das Erleben von Selbstwirksamkeit beeinträchtigen (Brockmeyer & Edelstein, 1997). Allerdings kann es umgekehrt sein, dass wenn die Selbstwirksamkeit einer Lehrkraft hoch ist, sie eher bereit ist eine Reform zu akzeptieren und sich mit ihr auseinanderzusetzen. (Schwarzer & Schmitz, 1999; Schwarzer & Jerusalem, 1999). Die Studie von Oerke (2012) kommt zu dem Ergebnis, dass die kollektive Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften mit hohen wirkungsbezogenen *Concerns* höher ist als bei welchen mit niedrigeren wirkungsbezogenen *Concerns*. Aber auch hier reichen die Befunde nicht aus, um eine Richtung anzunehmen. Allerdings wird vermutet, dass zumindest die kollektive Selbstwirksamkeit in einem positiven Zusammenhang mit der Akzeptanz steht.

3. Hypothese: Die Selbstwirksamkeit steht in einem Zusammenhang mit der Akzeptanz der Zentralmatura.

Da das Schulklima ein Teil der Schulkultur und ein stabiles Konstrukt ist, ist es unwahrscheinlich, dass sie sich durch die Einführung von Zentralmatura beeinflussen lässt (z.B. Schmitz, 1998; Buholzer, 2000; Oerke, 2012). Umgekehrt dagegen wird angenommen, dass positives Schulklima einen positiven Einfluss auf die Akzeptanz der Zentralmatura hat, weil eine erfolgreiche Implementation einer Reform eher funktioniert, wenn das Schulklima als positiv wahrgenommen wird (Jäger, 2012).

4.a. Hypothese: Schulklima steht in einem positiven Zusammenhang mit der Akzeptanz der Zentralmatura.

Holtappels (2005) betont, dass eine zielführende Schulleitung, die die Lehrkräfte optimal auf die Einführung einer Maßnahme vorbereitet und während der Implementation unterstützt, einen wesentlichen Einfluss auf die Akzeptanz der Maßnahme hat. Außerdem fördern ein reiches Angebot an Fortbildungsmaßnahmen und schulinternen Besprechungen den Diskurs und Austausch unter den Lehrkräften, was den Lehrkräften den Kontrollverlust nimmt und sich ebenfalls positiv auf die Akzeptanz

auswirken kann (Porter, 1994). Deswegen wird ein positiver Zusammenhang zwischen der schulischen Unterstützung und der Akzeptanz der Zentralmatura angenommen.

4.b. Hypothese: Schulische Unterstützung steht in einem positiven Zusammenhang mit der Akzeptanz der Zentralmatura.

4. Methode

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die Untersuchung durchgeführt worden ist. Dabei werden das Untersuchungsdesign, die Stichprobenbeschreibung, die Messinstrumente, Reliabilitätsprüfungen, Tests auf Normalverteilung und das Vorgehen erläutert. Danach wird auf die quantitativen Analyseverfahren näher eingegangen.

4.1. Untersuchungsdesign

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine quantitative online Untersuchung. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe von standardisierten Befragungen der Lehrkräfte zur schulischen Unterstützung, Akzeptanz der Zentralmatura, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Schulklima. Dafür wurde ein online Fragebogen erstellt, den jede Lehrkraft in Österreich, die Sekundarstufe II oder Sekundarstufe I und II unterrichtet, ausfüllen konnte.

4.2. Stichprobenbeschreibung

Die Teilnahme an der Studie wurde an zwei Voraussetzungen geknüpft. Die Personen sollten österreichische Lehrkräfte sein und die Sekundarstufe II oder Sekundarstufe I und II unterrichten. Diese beiden Voraussetzungen wurden in der Filterfrage abgefragt. Insgesamt nahmen an der Studie 361 Personen teil, wobei 86 Personen durch die Filterfrage weggefallen sind und 275 Personen den Fragebogen abgebrochen haben. Somit blieben 101 vollständig ausgefüllte Fragebögen übrig.

Von den 101 befragten Lehrkräften sind 55 weiblich und 46 männlich. Keine Erfahrung mit der Zentralmatura haben 26 Lehrkräfte, ein Jahr Erfahrung haben 28 Lehrkräfte, zwei Jahre Erfahrung (inklusive dieses Jahr) haben 34 Lehrkräfte und 13 Lehrkräfte haben länger als zwei Jahre Erfahrung mit der Zentralmatura. Somit hat der Großteil der befragten Lehrkräfte (74%) bereits Erfahrung mit der Zentralmatura. Was die Anzahl der Dienstjahre betrifft, so sind unter den befragten Lehrkräften 12 Referendare und Referendarinnen, 40 Lehrkräfte, die 5 Jahre oder weniger unterrichten, 12 Lehrkräfte, die 6 bis 10 Jahre unterrichten, 19 Lehrkräfte die 11-20 Jahre unterrichten,

11 Lehrkräfte, die 21 bis 30 Jahre unterrichten und 7 Lehrkräfte, die länger als 30 Jahre unterrichten. Somit unterrichtet der Großteil der befragten Personen (70%) 1-20 Jahre.

4.3. Messinstrumente

Zur Untersuchung der Akzeptanz der Lehrkräfte sowie der persönlichen Merkmale und der schulischen Rahmenbedingungen wurde auf SoSci Survey (2016) ein online Fragebogen erstellt. Nach einer kurzen Einleitung folgte die Filterfrage: „Unterrichten Sie als Lehrer oder Lehrerin an einer österreichischen Schule die Sekundarstufe II (oder Sekundarstufe I und II)?“ Nur wenn die Person „ja“ angeklickt hat, wurde Sie zu der nächsten Frage weitergeleitet. Beim Anklicken der Antwortkategorie „nein“, war der Fragebogen zu Ende.

Der erste Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit persönlichen Merkmalen der Lehrkraft und der schulischen Unterstützung in Bezug auf die Zentralmatura. Danach folgen Fragen zu der Akzeptanz der Lehrkräfte der Zentralmatura gegenüber. Der nächste Teil behandelt die individuelle sowie kollektive Selbstwirksamkeit und der letzte Abschnitt fragt nach dem Schulklima. Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang. Nachstehend werden die einzelnen Skalen und Einzelitems näher beschrieben.

4.3.1. Akzeptanz der Lehrkräfte

Die Akzeptanz der Lehrkräfte wurde mit *Stages of Concern*-Fragebogen von Hall & Hord (2006) untersucht. Der standardisierte Fragebogen (Hall, George & Rutherford, 1977) wurde aus dem Englischen übersetzt (Sachse, Kocaj & Kretschmann, 2012) und an das Thema Zentralmatura angepasst. Der SoC-Fragebogen wurde von mehreren Studien in verschiedenen Ländern auf die psychometrischen Eigenschaften getestet. In Tabelle 2 sind die internen Konsistenzen der sieben Stufen zusammengefasst.

Der Fragebogen besteht aus 35 Items, die sich auf die sieben Stufen des Modells aufteilen. Die Interpretation der einzelnen Stufen wurde bereits im Kapitel 2.4.2. detailliert erläutert. Jede Stufe besteht aus jeweils fünf Items, die ein 8-stufiges

Antwortformat haben (1 = „trifft zurzeit gar nicht auf mich zu“ bis 7 = „trifft zurzeit völlig auf mich zu“ und 0 = „zurzeit nicht relevant“).

Tabelle 2
Reliabilitäten (Cronbachs-Alpha) der Subskalen des *Stages of Concern*-Fragebogens (Sachse et al., 2012)

<i>Stages of Concern</i> - Skalen	Beispielitem	Cronbach α
SoC0 – Geringes/ Kein Bewusstsein	Die Zentralmatura beschäftigt mich zurzeit nicht	.78
SoC1 – Information	Ich würde mich gern darüber austauschen, wie man den Unterricht danach gestalten kann	.65
SoC2 – Persönliche Betroffenheit	Ich wüsste gern, zu welchen Veränderungen es für meine Berufsrolle führt	.79
SoC3 – Aufgabenmanagement	Ich habe nicht genügend Zeit, um meinen Unterricht optimal auf die Zentralmatura auszurichten	.71
SoC4 – Auswirkungen auf Lernende	Ich mache mir Gedanken über die Auswirkungen auf die Schüler und Schülerinnen	.82
SoC5 – Kooperation	Ich würde gern mit anderen Lehrern und Lehrerinnen über unterrichtspraktischen Einsatz zusammenarbeiten	.84
SoC6 – Revision/ Optimierung	Ich denke bereits daran, wie ich den Unterricht, der auf die Zentralmatura ausgerichtet ist, optimieren kann	.62

Die Auswertung erfolgte entsprechend dem *scoring manual* (George et al., 2006). Dabei werden die Werte jeder Stufe unabhängig voneinander addiert, sodass sich Werte zwischen 0 und 35 ergeben können. Hohe Werte auf einer Stufe bedeuten eine hohe Betroffenheit und niedrige Werte eine niedrige Betroffenheit auf der jeweiligen Stufe. Somit kann eine Person auf mehreren Stufen hohe bzw. niedrige Werte gleichzeitig aufweisen. Für eine *profile interpretation* (ebd.) wurden Skalenmittelwerte gebildet, um multimodale SoC-Profile erstellen zu können. Weist eine Person die höchsten Werte bei den wirkungsbezogenen *Concerns* (Auswirkungen auf Lernende, Kooperation und Revision/Optimierung) auf, so wird angenommen, dass die Innovation größtenteils akzeptiert wurde. Um Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen und des Gesamtprofils herausfinden zu können, werden Korrelationsanalysen mit jeder Stufe durchgeführt. Weist eine Person auf allen Stufen signifikante Zusammenhänge auf, so

ist die Hypothese vorläufig bestätigt. Aber auch bei Zusammenhängen mit nicht allen Stufen, aber jeder Art von *Concerns* (selbstbezogen, aufgabenbezogen, wirkungsbezogen) wird von einem Zusammenhang ausgegangen. Signifikante Mittelwertvergleiche (multivariat und univariat) sowie Effektstärken bestärken die Annahmen. Außerdem wird mit einer hierarchischen Clusteranalyse nach der Methode „Linkage zwischen den Gruppen“ und der quadrierten euklidischen Distanz als Ähnlichkeitsmaß untersucht, ob sich in der befragten Stichprobe homogene Subgruppen identifizieren lassen.

4.3.2. Individuelle Selbstwirksamkeitserwartung

Die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit der Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Schmitz (1999) gemessen. Die Skala enthält unterschiedliche Kompetenzanforderungen, über welche Lehrkräfte in der Regel verfügen sollten. Die vertretenen Bereiche sind: berufliche Leistung, berufliche Weiterentwicklung, Umgang mit Berufsstress und soziale Interaktionen mit dem Kollegium, Schülern und Schülerinnen sowie den Eltern.

Die Skala besteht insgesamt aus zehn Items, die ein 4-stufiges Antwortformat haben (1 = „stimmt nicht“, 2 = „stimmt kaum“, 3 = „stimmt eher“, 4 = „stimmt genau“), wobei Item 7 umgepolt wurde. Es war auch möglich die Antwortkategorie „keine Angabe“ anzuklicken, die bei der Auswertung als fehlender Wert interpretiert wurde. Alle Items enthalten dabei eine persönliche Gewissheit einer Lehrkraft, etwas machen zu können, auch wenn ein Hindernis im Weg steht. Beispielitem: „Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“ Da die Items nur die männliche Form enthielten, wurden sie für die Untersuchung gendered. Die interne Konsistenz der Skala beträgt $\alpha = .78$ (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

4.3.3. Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

Die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit der Skala zur Kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Jerusalem (1999) gemessen. Die

Skala konzeptualisiert überindividuelle Überzeugungen der Handlungskompetenz eines Kollegiums. Dabei werden nicht die individuellen Selbstüberzeugungen, sondern, die einer Gruppe in den Fokus gestellt. Die kollektive Selbstwirksamkeit hat einen Einfluss darauf: wie viel Widerstand Teams leisten, wenn Hindernisse auftreten, welche Ziele gesetzt werden und wie viel Mühe in ein gemeinsames Projekt investiert wird. Es wird davon ausgegangen, dass ein Kollegium, das Vertrauen in die Kapazitätsreserven der Gruppe hat, zukünftige beschwerliche Ereignisse, die das ganze Team betreffen, besser bewältigen kann. Bei hoher kollektiver Selbstwirksamkeit traut sich ein Kollegium eher zu anspruchsvolle Innovationsziele zu verwirklichen und erholt sich leichter von Rückschlägen.

Die Skala besteht insgesamt aus zwölf Items, die ein 4-stufiges Antwortformat haben (1 = „stimmt nicht“, 2 = „stimmt kaum“, 3 = „stimmt eher“, 4 = „stimmt genau“). Auch hier bestand die Möglichkeit die Antwortkategorie „keine Angabe“ anzuklicken, die bei der Auswertung als fehlender Wert interpretiert wurde. Da die Items nur die männliche Form enthielten, wurden sie für die Untersuchung gegendert. Beispielitem: „Ich bin sicher, dass wir als Lehrpersonen pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.“ Die interne Konsistenz der Skala beträgt $\alpha = .92$ (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

Für die Auswertung der individuellen und kollektiven sowie der gesamten Selbstwirksamkeitserwartung wurden Skalenmittelwerte gebildet. Hohe Werte bedeuten eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung und niedrige Werte, eine niedrige Selbstwirksamkeitserwartung.

4.3.4. Schulklima

Das wahrgenommene Schulklima aus der Sicht der Lehrkräfte wurde mit einer Skala von Eder (1996) erhoben. In diesem Fall wird das Schulklima als ein psychologisches Klima verstanden, das Alltagstheorien einer Lehrkraft über die Merkmale der Umwelt abbildet.

Die Skala besteht insgesamt aus zehn Items, wurde für die Untersuchung allerdings auf sechs Items reduziert, die ein 5-stufiges Antwortformat haben. Die verwendeten Attribute werden als Polaritäten vorgegeben und anhand einer fünfstufigen Skalierung erfasst (z.B. 1 = „heiter, fröhlich“ bis 5 = „gedrückt, lustlos“). Die Antwortkategorie „keine Angabe“ wurde bei der Auswertung wieder als fehlender Wert interpretiert.

Tabelle 3

Skalierung und Items des Schulklima-Fragebogens (Maag Merki, Klieme, Holmeier, Jäger, Oerke, Appius & Maué, 2014)

Beispielitem	Skalierung
Die Stimmung an unserer Schule ist meistens...	5 = heiter, fröhlich / 1 = gedrückt, lustlos
Die Stimmung an unserer Schule ist meistens...	5 = angstfrei / 1 = angstbesetzt
Wir Lehrerinnen und Lehrer sind im Allgemeinen den Schüler/innen gegenüber...	5 = entgegenkommend / 1 = unnahbar, distanziert
Als Lehrperson fühlt man sich an unserer Schule...	5 = individuell, persönlich behandelt / 1 = anonym, unpersönlich behandelt
Das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen ist an unserer Schule...	5 = sehr gut / 1 = sehr schlecht
Das Verhältnis unter den Lehrpersonen ist an unserer Schule...	5 = sehr gut / 1 = sehr schlecht

Für die Auswertung wurde ein Skalenmittelwert gebildet. Ein hoher Wert bedeutet ein günstiges Schulklima und ein niedriger Wert bedeutet ein schlechtes Schulklima. Die interne Konsistenz der Skala beträgt $\alpha = .87$

4.3.5. Weitere Datenerhebungen

Um die *schulische Unterstützung* messen zu können, wurden drei Einzelitems mit einem 5-stufigen Antwortformat kreiert:

- „Wie wurden/werden Sie an Ihrer Schule auf die Zentralmatura vorbereitet?“ (1 = „sehr schlecht“ bis 5 „sehr gut“)
- „Wie fühlen Sie sich von Ihrer Schule in Bezug auf die Zentralmatura unterstützt?“ (1 = „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr gut“)

- „Wie häufig bietet Ihre Schule Fortbildungen/Besprechungen zum Thema Zentralmatura an?“ (1 = „gar nicht“, 2 = „einmal im Jahr“, 3 = „mehrmals im Halbjahr“, 4 = „einmal monatlich“, 5 = „einmal wöchentlich“)

Weiterhin wurden erhoben:

- *Erfahrung mit der Zentralmatura:* 0 = „keine Erfahrung“, 1 = „ein Jahr“, 2 = „zwei Jahre (inklusive dieses Jahr)“, 3 = „länger“
- *Jahre im Schuldienst:* Wie lange sind Sie bereits im Schuldienst als Lehrperson tätig? (1 = Referendar/in, 2 = 5 Jahre oder weniger, 3 = 6-10 Jahre, 4 = 11-20 Jahre, 5 = 21-30 Jahre, 6 = mehr als 30 Jahre)
- *Geschlecht:* 1 = weiblich, 2 = männlich

4.4. Reliabilitätsprüfungen und Tests zur Normalverteilung

Die Reliabilitätsprüfung und der Test auf Normalverteilung der SoC-Skalen können der Tabelle 5 entnommen werden. Die Konsistenzwerte der Skalen sind zwar ähnlich den Werten aus anderen Studien, jedoch etwas niedriger (vgl. Kapitel 4.3.1). Vor allem die Stufe Revision/Optimierung ist gerade noch akzeptabel. Das kann auf den Umstand zurückgeführt werden, dass diese Skala sowohl Aussagen zur Optimierung der Zentralmatura als auch Aussagen zur Ersetzung durch eine bessere Reform beinhaltet. Die Prüfung auf Normalverteilung erfolgte mit dem Kolmogorov-Smirnov Anpassungstest (KS-Z). Wie auch in der Tabelle 4 zu sehen ist, sind alle Stufen außer Kooperationswunsch normalverteilt. Deswegen wird für die dependenzanalytischen Berechnungen auch der nicht-parametrische Kruskal-Wallis H-Test verwendet.

Tabelle 4

Ergebnisse der Reliabilitätsprüfung und des KS-Anpassungstests auf Normalverteilung der SoC-Skalen

Stages of Concern- Skalen	Cronbachs α	<i>M</i>	<i>SD</i>	Kolmogorov- Smirnov-Z	<i>p</i>
Bewusstsein	.65	3.07	1.14	0.86	.45
Information	.67	4.51	1.13	0.96	.32
Persönliche Betroffenheit	.83	4.11	1.58	0.83	.50
Aufgabenmanagement	.84	3.91	1.65	1.14	.13
Auswirkungen auf Lernende	.70	5.06	1.11	1.95	.33
Kooperationswunsch	.80	5.16	1.27	1.52	.01
Revision/ Optimierung	.61	4,77	1,07	1,99	.28

Die Reliabilitätsprüfung der weiteren Skalen ergab akzeptable bis exzellente Konsistenzwerte. Tabelle 5 kann entnommen werden, dass der Test auf Normalverteilung nur bei der Schulklima-Skala negativ verlief. Alle anderen Skalen sind normal verteilt.

Tabelle 5

Ergebnisse der Reliabilitätsprüfung und des KS-Anpassungstests auf Normalverteilung weiterer Skalen

Skalen	Cronbachs α	<i>M</i>	<i>SD</i>	Kolmogorov- Smirnov-Z	<i>p</i>
Individuelle Selbstwirksamkeit	.76	2.78	0.50	0.74	.65
Kollektive Selbstwirksamkeit	.93	2.77	0.65	0.77	.59
Selbstwirksamkeit gesamt	.92	2.77	0.53	0.56	.91
Schulklima	.90	3.93	0.84	1.38	.03
Schulische Unterstützung	.88	3.29	1.15	1.28	.06

Das Einzelitem „Wie häufig bietet Ihre Schule Fortbildungen/Besprechungen zum Thema Zentralmatura an?“ zeigt keine Normalverteilung (KS-Z = 2.05, $p = .001$). Auch die Fragen nach der Erfahrung mit der Zentralmatura (KS-Z = 2.12, $p = .001$) und der

Anzahl der Dienstjahre ($KS-Z = 2.65, p = .001$) folgen keiner Normalverteilung. Weswegen es sich wieder als sinnvoll erweist, einige statistische Analysen mit nicht-parametrischen Tests durchzuführen.

4.5. Vorgehen

Um die Hypothesen prüfen zu können, wurde ein online Fragebogen auf SoSci Survey erstellt. Die Internetseite SoSci Survey wurde deswegen ausgewählt, weil sie speziell für wissenschaftliche Befragungen konzipiert wurde und für die tägliche Forschungspraxis ständig weiterentwickelt wird (SoSci Survey, 2016). Außerdem ist dort das Erstellen von online Befragungen für Studierende kostenlos.

Da es sich um einen online Fragebogen mit einem eigenen Link handelt, konnte jede Person, die den Link angeklickt hat, an der Studie teilnehmen. Um zu verhindern, dass nicht die gewünschte Stichprobe an der Untersuchung teilnimmt, wurde am Anfang des Fragebogens eine Filterfrage eingebaut: *„Unterrichten Sie als Lehrer oder Lehrerin an einer österreichischen Schule die Sekundarstufe II (oder Sekundarstufe I und II)?“* Nach dem Anklicken der Antwortkategorie *„nein“* war der Fragebogen zu Ende. Das Verbreiten des Links erfolgte auf drei Arten. Zunächst wurde der Link von der Verfasserin per E-Mail an Studierende, Freunde, Verwandte sowie Arbeitskollegen und Arbeitskolleginnen versandt. Diese wiederum wurden gebeten den Fragebogen an ihre Freunde und Verwandte weiterzuleiten.

Als Nächstes wurde der Link mit einer kurzen Einleitung fast täglich zu unterschiedlichen Zeiten in verschiedene Facebook Gruppen gepostet. Dabei handelte es sich sowohl um Gruppen für Studierende eines Lehramtsstudiums sowie um Gruppen mit Lehrkräften, die bereits länger unterrichten könnten wie z.B.: *„IVL Interessenvertretung der Lehrkräfte“*, *„Offene Stellen Für Lehrer_innen – Österreich“* und *„Unterrichtsmaterial Sekundarstufe verkaufen“*. Bei den Gruppen für Studierende eines Lehramtsstudiums wurde darauf geachtet, dass eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, dass sich unter den Mitgliedern viele Personen befinden, die am Ende ihres Studiums stehen und bereits unterrichten. Deswegen wurde der Fokus auf Gruppen wie z.B.: *„Unterrichtsmaterial/ Referendariat - Englisch –Deutsch“*, *„Lehramt Deutsch / Uni Wien 2.Abschnitt“* und *„Lehramt Uni Innsbruck Abschluss“*, gelegt. Außerdem wurde

bei der Auswahl der Gruppen, darauf geachtet, dass sie sich an österreichische Lehrkräfte richten. Insgesamt wurde der Link in 106 Gruppen gepostet.

Schließlich wurden E-Mails an Gymnasien mit einer Oberstufe, die auf ihren Homepages eine Kontaktmöglichkeit angegeben haben, geschickt. In den E-Mails wurde das Forschungsvorhaben kurz erläutert und gebeten den Link an die Lehrkräfte weiterzuleiten. Es wurde darauf geachtet Gymnasien aus allen Bundesländern anzuschreiben. Insgesamt wurden 69 Gymnasien angeschrieben. Der Link des Fragebogens war vom 01.03.2016 bis 31.03.2016 aktiv.

4.6. Quantitative Analyseverfahren

Zunächst werden Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte berechnet. Mit den Skalenmittelwerten der SoC-Stufen werden multimodale SoC-Profile erstellt und mit der hierarchischen Clusteranalyse werden homogene Subgruppen gebildet. Dort wo es im Sinne der Hypothesen sinnvoll erscheint, werden Korrelationen und Mittelwertvergleiche gemacht. Bei ordinalskalierten und nicht normalverteilten Daten wird der Spearman-Rangkorrelationskoeffizient als Zusammenhangsmaß verwendet, weil er robust gegenüber Ausreißer ist und keinen rein linearen Zusammenhang zwischen zwei Variablen vorschreibt. Die Höhe des Zusammenhangs folgt der Klassifizierung nach Bühner (2006), wobei bis $r = .2$ eine sehr schwache, bis $r = .4$ eine schwache, bis $r = .6$ eine mittlere, bis $r = .8$ eine starke und bis $r = 1$ eine sehr starke Korrelation anzunehmen ist. Kein Zusammenhang ist bei $r = 0$ und ein perfekter Zusammenhang ist bei $r = 1$ anzunehmen. Für die Prüfung auf statistische Signifikanz gelten in den Analysen die üblichen Grenzen sowie die Symbolik für den Signifikanzwert p : $p \leq .05$ (signifikant, *); $p \leq .01$ (sehr signifikant, **); $p \leq .001$ (höchst signifikant, ***).

Um die Unterschiedlichkeit von Verteilungen zu prüfen, werden der Kruskal-Wallis-H-Test oder Mann-Whitney-U-Test und die multivariate Varianzanalyse angewandt. Bei signifikanten Ergebnissen werden Effektstärken berechnet. Die Algorithmen und Kennwerte dazu sind in Tabelle 6 zu finden.

Tabelle 6

Algorithmen und Kennwerte zu den Effektstärken ϕ und ω (Bühner & Ziegler, 2009; Bortz, 1999)

Test	Wertebereich	Beurteilung
Mann-Whitney-U-Test	$\phi \leq 0,20$	kleiner Effekt
$\phi = \frac{ Z }{\sqrt{N}}$	$\phi \leq 0,50$	moderater Effekt
	$\phi \leq 0,80$	großer Effekt
Kruskal-Wallis-H-Test	$\omega \leq 0,10$	kleiner Effekt
$\omega = \sqrt{\frac{\chi^2}{N}}$	$\omega \leq 0,30$	moderater Effekt
	$\omega \leq 0,50$	großer Effekt

Da es bei der Beantwortung des Fragebogens nicht möglich war eine Frage auszulassen und bei der Selbstwirksamkeitsskala keine Person die Antwortkategorie „keine Angabe“ angeklickt hat, hat es keine fehlenden Werte gegeben.

5. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, um die anschließende Beantwortung der Fragestellungen und Hypothesen ermöglichen zu können. Außerdem werden Zusatzergebnisse vorgestellt. Alle Berechnungen erfolgten mit dem Programm IBM SPSS Statistics 23 und IBM SPSS Statistics 24.

5.1. Ergebnisse der Untersuchung

Das Gesamtprofil aus den gemittelten Skalenwerten aller befragten Lehrkräfte der Sekundarstufe II ($N = 101$) lässt sich nicht eindeutig einem der bisher von George et al. (2006), Bitan-Friedlander et al. (2004) oder Pant et al. (2008) beschriebenen SoC-Profil zuordnen. Am ehesten entspricht das Gesamtprofil den *Innovatoren* nach Bitan-Friedlander et al. (2004) und den *gemäßigten Innovatoren* nach Oerke (2012). Da die Höhen und Tiefen etwas schwächer ausgeprägt sind als bei Bitan-Friedlander et al. (2004) und vielmehr an das Profil von Oerke (2012) erinnern, wird das Profil hier als *gemäßigte Innovatoren* definiert, was so viel bedeutet, dass die Lehrkräfte die Zentralmatura weitgehend akzeptieren und sie verbessern wollen.

Wie in Abbildung 3 zu sehen ist, weist das Gesamtprofil mittlere bis hohe Werte in allen Stufen auf, wobei die Stufe Kooperation ($M = 5.1, SD = 1.3$) den höchsten, die Stufe Auswirkung auf Lernende ($M = 5, SD = 1.1$) den zweithöchsten und die Stufe Revision/Optimierung ($M = 4.7, SD = 1.1$) den dritthöchsten Wert aufweist. Somit dominieren die wirkungsbezogenen *Concerns* das Gesamtprofil. Der niedrigste Skalenmittelwert ist auf der Stufe Bewusstsein ($M = 3.1, SD = 1.1$) zu finden.

Werden die Interkorrelationen der Skalen betrachtet, so zeigt sich, dass alle wirkungsbezogenen *Concerns* mit $r = .59$ bis $r = .69$ ($p < .001, n = 101$) eher hoch miteinander korrelieren, während bei den selbstbezogenen *Concerns* die Skalen Information und Betroffenheit mit $r = .768$ ($p < .001, n = 101$) hoch miteinander korrelieren. Die Skala Aufgabenmanagement korreliert nur mit den Skalen Information und Betroffenheit mit $r = .62$ und $r = .68$ ($p < .001, n = 101$) relativ hoch.

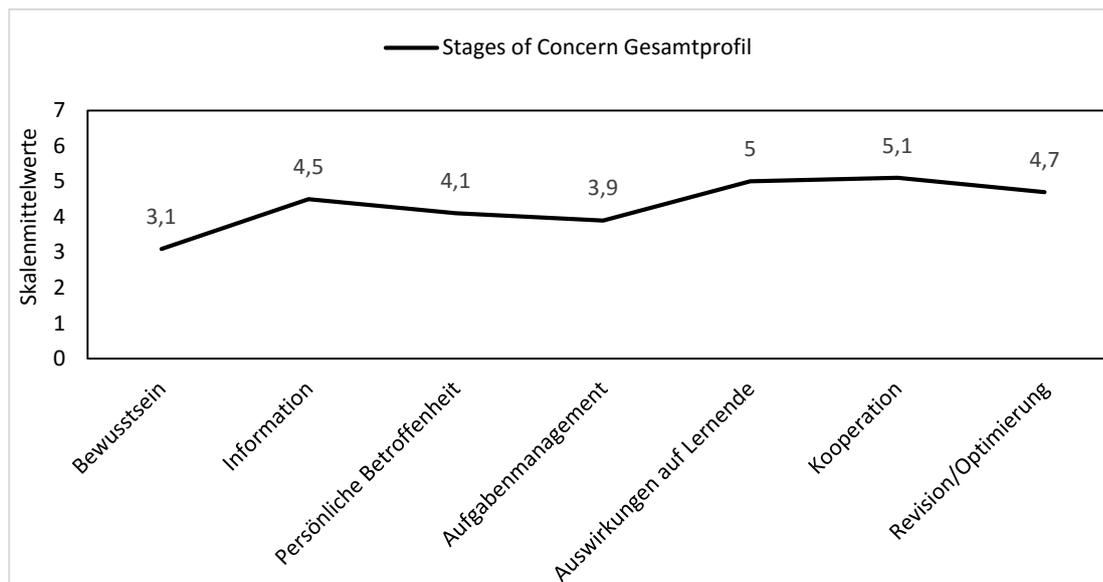


Abbildung 3. Durchschnittliches *Stages of Concern*-Profil bei österreichischen Lehrkräften der Sekundarstufe II ($N = 101$).

Mittels des explorativen Gruppierungsverfahrens der hierarchischen Clusteranalyse wurden anschließend homogene Profil-Subgruppen identifiziert. Abbildung 4 zeigt die resultierenden zwei SoC-Profiltypen. Der Verlauf der beiden Typen ist zwar ähnlich, allerdings weist Typ 2 ($n = 7$) niedrigere Mittelwerte in allen Stufen, außer Bewusstsein, auf. Die Mittelwerte der beiden Profilsubgruppen unterscheiden sich, außer der Skala Bewusstsein, signifikant voneinander: Bewusstsein $t(101) = -0.57, p = .29$, Information $t(101) = -4.32, p = .002$, Betroffenheit $t(101) = -7.89, p < .001$, Aufgabenmanagement $t(101) = -5.19, p < .001$, Auswirkungen auf Lernende $t(101) = -3.72, p = .004$, Kooperation $t(101) = -2.08, p = .04$ und Revision/Optimierung $t(101) = -6.55, p < .001$.

Auch hier lassen sich die Profilsubgruppen nicht eindeutig einem bereits beschriebenen Profiltyp zuordnen. Typ 1 weist sehr hohe Werte auf den wirkungsbezogenen *Concerns*, vor allem auf den Stufen Auswirkung auf Lernende und Kooperation, auf. Bei den selbstbezogenen *Concerns* dominiert die Stufe Information. Deswegen wird Typ 1 als *Kooperierer mit Fokus auf Lernende* bezeichnet. Dieses Sub-Profil wird so gedeutet, dass die Lehrkräfte sich mit der Zentralmatura auseinandersetzen und sie weitgehend akzeptieren. Wichtig sind ihnen dabei die Auswirkungen auf die Lernenden und die Kooperation mit anderen Lehrkräften. Typ 2 weist auf denselben Stufen wie Typ 1 die höchsten Werte auf, nur wesentlich niedriger. Deswegen wird Typ 2 als *gering Interessierte mit Fokus auf Lernende* bezeichnet. Dieser Typ setzt sich weniger mit der

Zentralmatura auseinander und akzeptiert sie geringer als Typ 1. Sie machen sich Sorgen, um die Wirkung der Zentralmatura auf Lernende und wünschen sich mehr Kooperation im Kollegium.

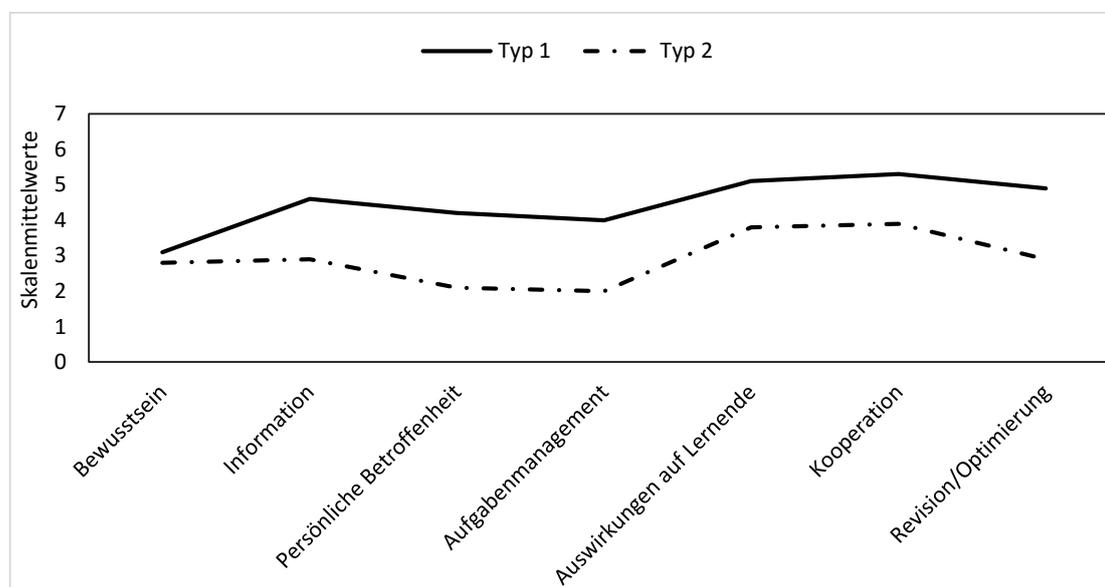


Abbildung 4. SoC-Profilklassen als homogene Subgruppen der hierarchischen Clusteranalyse. Typ 1 ($n = 94$) und Typ 2 ($n = 7$) aus der Gesamtstichprobe ($N = 101$).

Da nur zwei Profiltypen, die einen ähnlichen Verlauf aufweisen, identifiziert werden konnten und Typ 2 nur 7% der Gesamtstichprobe ausmacht, erscheint es nicht sinnvoll mit den Profilsubtypen weiter zu arbeiten. Deswegen erfolgen weitere Berechnungen mit den Skalenmittelwerten der SoC.

Differenziert man die erreichten *Stages of Concern* nach der bereits gemachten Erfahrung mit der Zentralmatura, zeigt sich folgendes Bild: Lehrkräfte mit keiner Erfahrung haben den höchsten Informationsbedarf ($M = 5.3$, $SD = 0.89$) und befinden sich bei den selbstbezogenen *Concerns*. Lehrkräfte mit einem Jahr Erfahrung weisen die höchsten Werte im Bereich Auswirkung auf Lernende ($M = 4.5$, $SD = 1.04$) auf, Lehrkräfte mit zwei Jahre Erfahrung ($M = 5.2$, $SD = 1.06$) haben die höchsten Werte auf der Kooperationsstufe und Lehrkräfte, die länger als zwei Jahre Erfahrung ($M = 5.9$, $SD = 0.62$) haben, weisen die höchsten Werte im Bereich Kooperation auf. Alle drei Gruppen befinden sich auf den Stufen der wirkungsbezogenen *Concerns*.

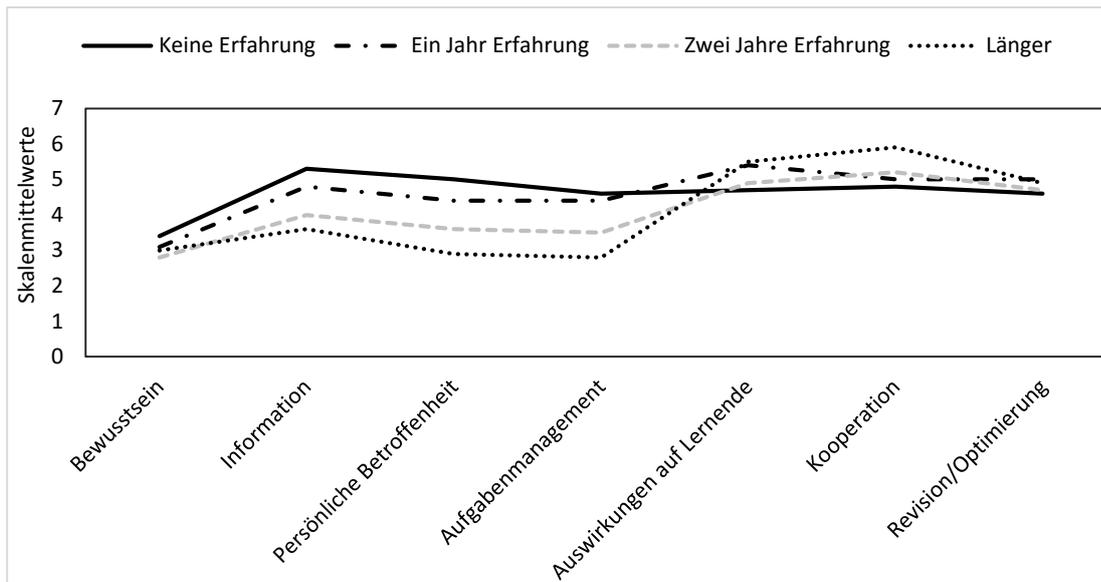


Abbildung 5. Verteilungen der Skalenmittelwerte der Interessenkategorien (SoC), bezogen auf die Teilstichproben keine Erfahrung ($n = 26$), ein Jahr Erfahrung ($n = 28$), zwei Jahre Erfahrung ($n = 34$) und länger als zwei Jahre Erfahrung ($n = 13$) mit der Zentralmatura.

In Bezug auf die Erfahrung mit der Zentralmatura unterscheiden sich die SoC-Mittelwerte multivariat höchst signifikant (Wilks Lambda = .58; $df1 = 3$, $df2 = 97$; $p < .001$). Bei univariater Betrachtung sind die Unterschiede der SoC-Mittelwerte zwischen den Erfahrungsgruppen nur auf den Stufen Information, persönliche Betroffenheit und Aufgabenmanagement signifikant. Wie der Tabelle 7 entnommen werden kann, besteht eine schwache bis mittlere, negative, jedoch hoch signifikante Korrelation zwischen den drei SoC-Bereichen einer Lehrkraft und der Angabe, wie lange sie bereits Erfahrung mit der Zentralmatura hat. Die Stärke der Effekte ist mit $\omega = .55$ (Information), $\omega = .46$ (persönliche Betroffenheit) und $\omega = .37$ (Aufgabenmanagement) moderat bis groß.

Tabelle 7

Kennwerte des Kruskal-Wallis H-Tests und der Korrelationsanalyse zur Ausprägung der Interessenkategorien in Abhängigkeit von der Erfahrung der Lehrkräfte

Testvariable	Ergebnisse der Testung
Bewusstsein	$\chi^2(101) = 6.34$; $df = 3$; $p = .096$; Korrelation nach Spearman: $N = 101$; $r = -.209$; $p = .036^*$
Information	$\chi^2(101) = 30.91$; $df = 3$; $p < .001^{***}$; $\omega = .55$ Korrelation nach Spearman: $N = 101$; $r = -.553$; $p < .001^{***}$

Persönliche Betroffenheit	$\chi^2(101) = 21.43; df = 3; p = .001^{***}; \omega = .46$ Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = -.462; p < .001^{***}$
Aufgabenmanagement	$\chi^2(101) = 14.13; df = 3; p = .003^{**}; \omega = .37$ Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = -.363; p < .001^{***}$
Auswirkungen auf Lernende	$\chi^2(101) = 7.67; df = 3; p = .053$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = .146; p = .145$
Kooperationswunsch	$\chi^2(101) = 4.39; df = 3; p = .222$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = .179; p = .074$
Revision/ Optimierung	$\chi^2(101) = 2.41; df = 3; p = .493$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = .051; p = .612$

Die Aufteilung der erreichten *Stages of Concern* nach der Anzahl der Dienstjahre führt zu folgendem Ergebnis: Die Gruppe der Referendare und Referendarinnen ($n = 12$) unterscheidet sich deutlich von den anderen fünf Gruppen. Sie weisen die höchsten Werte im Bereich der persönlichen Betroffenheit ($M = 6.3, SD = 0.44$) auf und befinden sich somit vorwiegend auf den selbstbezogenen Stufen. Die Abbildung 6 zeigt, dass alle anderen Lehrkräfte die höchsten Werte, nach Jahren aufsteigend, im Bereich Kooperation aufweisen, wobei bei den Lehrkräften, die länger als 30 Jahre unterrichten sich der höchste Wert ($M = 5.7, SD = 0.56$) zeigt.

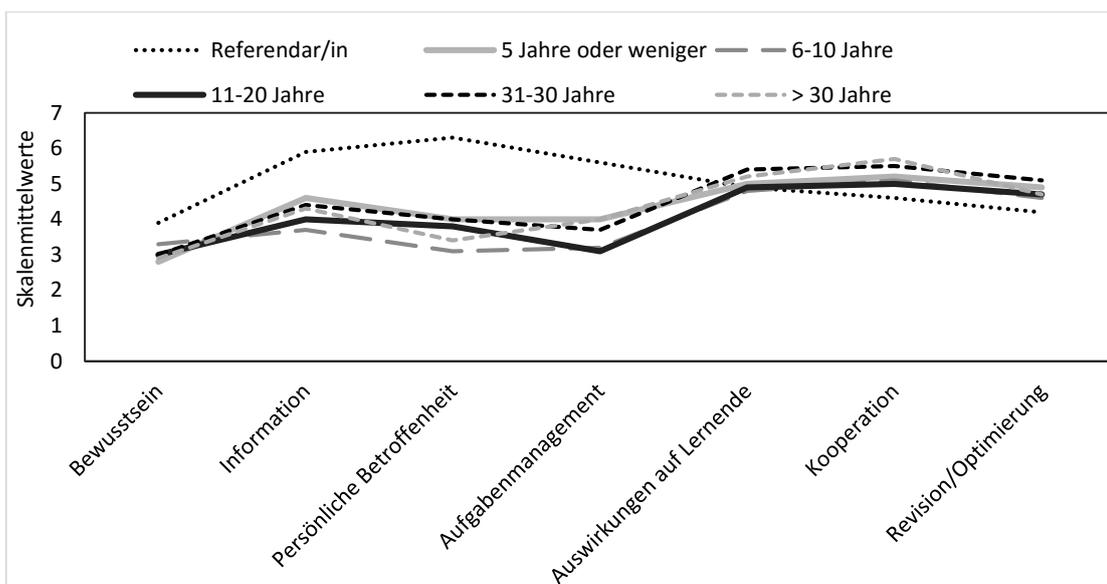


Abbildung 6. Verteilungen der Skalenmittelwerte der Interessenkategorien, bezogen auf die Teilstichproben Referendar/in ($n = 12$), 5 Jahre oder weniger ($n = 40$), 6-10 Jahre ($n = 12$), 11-20 Jahre ($n = 19$), 21-30 Jahre ($n = 11$) und > als 30 Jahre ($n = 7$).

Im Hinblick auf die Anzahl der Dienstjahre unterscheiden sich die SoC-Mittelwerte multivariat höchst signifikant (Wilks Lambda = .46; $df1 = 5$, $df2 = 95$; $p < .001$). Wie der Tabelle 8 entnommen werden kann, sind die Unterschiede der SoC-Mittelwerte zwischen der Anzahl der Dienstjahre bei univariater Betrachtung wieder nur auf den Stufen Information, persönliche Betroffenheit und Aufgabenmanagement signifikant. Es besteht eine schwache negative, aber hoch signifikante Korrelation zwischen den drei SoC-Bereichen einer Lehrkraft und der Anzahl der Dienstjahre. Die Stärke der Effekte ist mit $\omega = .54$ (Information), $\omega = .55$ (persönliche Betroffenheit) und $\omega = .44$ (Aufgabenmanagement) moderat bis groß.

Tabelle 8
Kennwerte des Kruskal-Wallis H-Tests und der Korrelationsanalyse zur Ausprägung der Interessenkategorien in Abhängigkeit von der Anzahl der Dienstjahre

Testvariable	Ergebnisse der Testung
Bewusstsein	$\chi^2(101) = 8.99$; $df = 5$; $p = .109$; Korrelation nach Spearman: $N = 101$; $r = -.144$; $p = .152$
Information	$\chi^2(101) = 29.37$; $df = 5$; $p < .001^{***}$; $\omega = .54$ Korrelation nach Spearman: $N = 101$; $r = -.392$; $p < .001^{***}$
Persönliche Betroffenheit	$\chi^2(101) = 30.31$; $df = 5$; $p < .001^{***}$; $\omega = .55$ Korrelation nach Spearman: $N = 101$; $r = -.367$; $p < .001^{***}$
Aufgabenmanagement	$\chi^2(101) = 19.55$; $df = 5$; $p = .002^{**}$; $\omega = .44$ Korrelation nach Spearman: $N = 101$; $r = -.314$; $p = .001^{***}$
Auswirkungen auf Lernende	$\chi^2(101) = 2.52$; $df = 5$; $p = .774$; Korrelation nach Spearman: $N = 101$; $r = -.77$; $p = .445$
Kooperationswunsch	$\chi^2(101) = 4.36$; $df = 5$; $p = .499$; Korrelation nach Spearman: $N = 101$; $r = .134$; $p = .181$
Revision/ Optimierung	$\chi^2(101) = 7.076$; $df = 5$; $p = .215$; Korrelation nach Spearman: $N = 101$; $r = .058$; $p = .566$

In Bezug auf die Selbstwirksamkeit unterscheiden sich die SoC-Mittelwerte multivariat nicht signifikant voneinander (Wilks Lambda = .02; $df1 = 39$, $df2 = 61$; $p = .11$).

Die univariate Betrachtung der Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit den SoC-Stufen, ergibt jedoch folgendes Bild: Die Unterschiede der SoC-Mittelwerte zwischen

der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und den Stufen Information, persönliche Betroffenheit und Aufgabenmanagement und Auswirkung auf Lernende sind signifikant. Wie in der Tabelle 9 zu sehen ist, besteht eine schwache bis mittlere, negative, jedoch hoch signifikante Korrelation zwischen den SoC-Bereichen Information, persönliche Betroffenheit, Aufgabenmanagement und der Höhe der Selbstwirksamkeit. Zwischen der Stufe Auswirkung auf Lernende und der Höhe der Selbstwirksamkeit besteht ein mittlerer, positiver, ebenfalls hoch signifikanter Zusammenhang. Die Stärke der Effekte ist mit $\omega = .35$ (Information), $\omega = .29$ (persönliche Betroffenheit), $\omega = .32$ (Aufgabenmanagement) und $\omega = .43$ (Auswirkung auf Lernende) moderat bis groß.

Tabelle 9
Kennwerte des Kruskal-Wallis H-Tests und der Korrelationsanalyse zur Ausprägung der Interessenkategorien in Abhängigkeit von der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte

Testvariable	Ergebnisse der Testung
Bewusstsein	$\chi^2(101) = 1.539; df = 3; p = .673$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = -.102; p = .312$
Information	$\chi^2(101) = 12.07; df = 3; p = .007^{**}$; $\omega = .35$ Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = -.334; p = .001^{***}$
Persönliche Betroffenheit	$\chi^2(101) = 8.27; df = 3; p = .041^*$; $\omega = .29$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = -.260; p = .009^{**}$
Aufgabenmanagement	$\chi^2(101) = 10.25; df = 3; p = .017^*$; $\omega = .32$ Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = -.338; p < .001^{***}$
Auswirkungen auf Lernende	$\chi^2(101) = 18.34; df = 3; p < .001^{***}$; $\omega = .43$ Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = .432; p < .001^{***}$
Kooperationswunsch	$\chi^2(101) = 7.16; df = 3; p = .499$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = .354; p = .067$
Revision/ Optimierung	$\chi^2(101) = 3.89; df = 3; p = .274$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = .196; p = .050^*$

Bei der Aufteilung der Selbstwirksamkeit in individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigen sich einige Unterschiede.

Bei der individuellen Selbstwirksamkeit sind Unterschiede der SoC-Mittelwerte und Korrelationen zwischen der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und den Stufen Information ($\chi^2(101) = 12.07, p = .007; r = -.334$) persönliche Betroffenheit ($\chi^2(101) = 8.27, p = .041; r = -.206$), Aufgabenmanagement ($\chi^2(101) = 10.26, p = .017; r = -.338$) und Auswirkung auf Lernende ($\chi^2(101) = 18.34, p < .001; r = .432$) hoch signifikant. Die Stärke der Effekte ist mit $\omega = .35$ (Information), $\omega = .29$ (persönliche Betroffenheit), $\omega = .32$ (Aufgabenmanagement) und $\omega = .43$ (Auswirkung auf Lernende) moderat bis groß.

Die kollektive Selbstwirksamkeit unterscheidet sich bei den Stufen Information ($\chi^2(101) = 10.88, p = .012; r = -.304$), persönliche Betroffenheit ($\chi^2(101) = 10.96, p = .012; r = -.303$), Aufgabenmanagement ($\chi^2(101) = 12.99, p = .005; r = -.346$), Auswirkung auf Lernende ($\chi^2(101) = 22.50, p < .001; r = .496$), Kooperation ($\chi^2(101) = 16.96, p = .001; r = .400$) und Optimierung ($\chi^2(101) = 8.32, p = .040; r = .272$) hoch signifikant. Die Stärke der Effekte ist mit $\omega = .35$ (Information), $\omega = .29$ (persönliche Betroffenheit), $\omega = .32$ (Aufgabenmanagement), $\omega = .43$ (Auswirkung auf Lernende), $\omega = .41$ (Kooperation) und $\omega = .29$ (Optimierung/Revision) moderat bis groß. Auch die Korrelationen sind mit den genannten Stufen signifikant.

Bezüglich des Schulklimas unterscheiden sich die SoC-Mittelwerte multivariat signifikant voneinander (Wilks Lambda = .16; $df1 = 18, df2 = 82; p = .03$).

Die Zusammenhänge des Schulklimas und der univariate Mittelwertvergleich mit den SoC-Stufen sowie die Effektstärken können der Tabelle 10 entnommen werden.

Univariate signifikante Unterschiede finden sich auf den Stufen Bewusstsein, Auswirkung auf Lernende und Kooperationswunsch. Signifikante Korrelationen finden sich auf allen Stufen, wobei wirkungsbezogene *Concerns* positiv und die anderen *Concerns* negativ mit dem Schulklima korrelieren. Die Stärke der Effekte ist mit $\omega = .32$ (Bewusstsein), $\omega = .41$ (Auswirkungen auf Lernende) und $\omega = .37$ (Kooperationswunsch) moderat bis groß.

Tabelle 10

Kennwerte des Kruskal-Wallis H-Tests und der Korrelationsanalyse (einseitig) zur Ausprägung der Interessenkategorien in Abhängigkeit von dem Schulklima

Testvariable	Ergebnisse der Testung
Bewusstsein	$\chi^2(101) = 10.40; df = 4; p = .034^*$; $\omega = .32$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = -.322; p = .001^{***}$
Information	$\chi^2(101) = 8.41; df = 4; p = .078$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = -.239; p = .008^{**}$
Persönliche Betroffenheit	$\chi^2(101) = 5.08; df = 4; p = .279$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = -.172; p = .042^*$
Aufgabenmanagement	$\chi^2(101) = 8.15; df = 4; p = .086$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = -.283; p = 0.002^{**}$
Auswirkungen auf Lernende	$\chi^2(101) = 16.99; df = 4; p = .002^{**}$; $\omega = .41$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = .377; p < .001^{***}$
Kooperationswunsch	$\chi^2(101) = 13.85; df = 4; p = .008^{**}$; $\omega = .37$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = .429; p < .001^{***}$
Revision/ Optimierung	$\chi^2(101) = 9.42; df = 4; p = .051$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = .245; p = .007^{**}$

Hinsichtlich der schulischen Unterstützung unterscheiden sich die SoC-Mittelwerte multivariat höchst signifikant (Wilks Lambda = .35; $df1 = 8, df2 = 92; p = .001$).

Die Korrelationen und univariate Mittelwertvergleiche der schulischen Unterstützung mit den SoC-Stufen sind in der Tabelle 11 ersichtlich. Es können auf den Stufen Bewusstsein, Information, persönliche Betroffenheit, Aufgabenmanagement und Kooperationswunsch, signifikante Unterschiede beobachtet werden. Dabei weist nur die Stufe Kooperationswunsch einen positiven Zusammenhang auf, während die anderen Stufen negativ korrelieren. Die Stärke der Effekte ist mit $\omega = .31$ (Bewusstsein), $\omega = .43$ (Information), $\omega = .42$ (persönliche Betroffenheit), $\omega = .42$ (Aufgabenmanagement) und $\omega = .38$ (Kooperationswunsch) moderat bis groß.

Tabelle 11

Kennwerte des Kruskal-Wallis H-Tests und der Korrelationsanalyse (einseitig) zur Ausprägung der Interessenkategorien in Abhängigkeit von der Unterstützung der Schule

Testvariable	Ergebnisse der Testung
Bewusstsein	$\chi^2(101) = 9.88; df = 4; p = .042^*$; $\omega = .31$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = -.292; p = .002^{**}$
Information	$\chi^2(101) = 18.40; df = 4; p = .001^{***}$; $\omega = .43$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = -.407; p < .001^{***}$
Persönliche Betroffenheit	$\chi^2(101) = 17.61; df = 4; p = .001^{***}$; $\omega = .42$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = -.294; p = .001^{***}$
Aufgabenmanagement	$\chi^2(101) = 18.22; df = 4; p = .001^{***}$; $\omega = .42$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = -.388; p < .001^{***}$
Auswirkungen auf Lernende	$\chi^2(101) = 7.89; df = 4; p = .095$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = .291; p = .002^{**}$
Kooperationswunsch	$\chi^2(101) = 14.67; df = 4; p = .005^{**}$; $\omega = .38$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = .406; p < .001^{***}$
Revision/ Optimierung	$\chi^2(101) = 3.47; df = 4; p = .482$; Korrelation nach Spearman: $N = 101; r = .120; p = .117$

Werden die erreichten *Stages of Concern* nach den Fortbildungsangeboten differenziert (siehe Abbildung 7), zeigt sich folgendes Bild: Das Profilbild der Lehrkräfte, die angaben, dass ihre Schule gar keine Fortbildungen/Besprechungen zum Thema Zentralmatura anbietet, unterscheidet sich am deutlichsten von den anderen Profilbildern. Die höchsten Werte weisen sie im Bereich Information ($M = 4.9, SD = 1.1$), also bei den selbstbezogenen Stufen und die niedrigsten Werte auf den wirkungsbezogenen Stufen, auf. Lehrkräfte, die angaben, dass an ihren Schulen die Fortbildungen einmal in der Woche oder einmal im Monat angeboten werden, haben die höchsten Werte in den Bereichen Auswirkung auf Lernende ($M = 5.9, SD = 1.09; M = 5.6, SD = 0.94$) und Kooperation, ($M = 5.8, SD = 1.07; M = 5.7, SD = 1.17$), die auf den wirkungsbezogenen Stufen anzusiedeln sind.

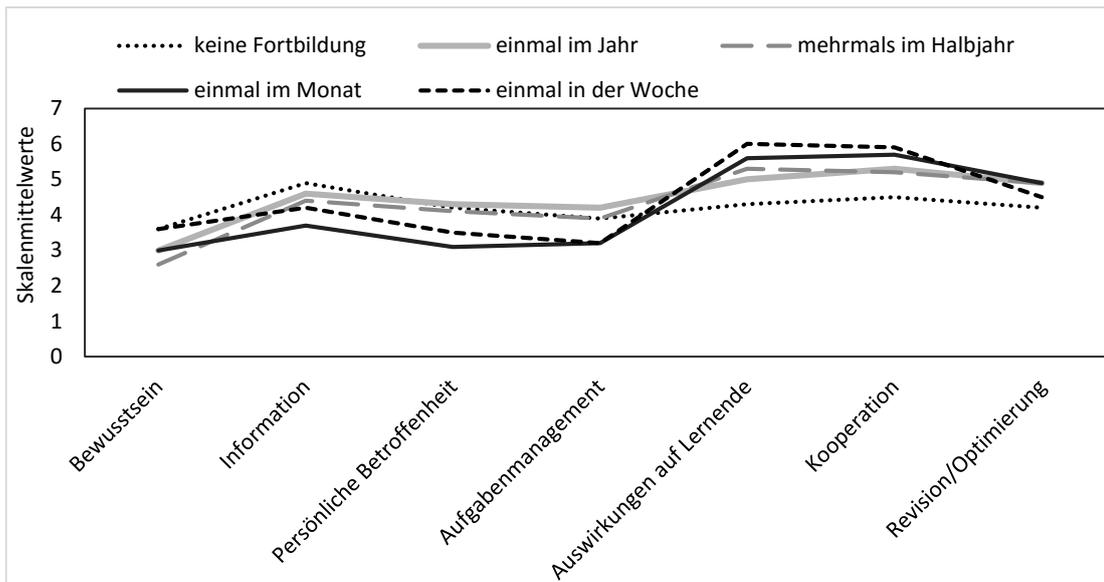


Abbildung 7. Verteilungen der Skalenmittelwerte der Interessenkategorien (SoC), bezogen auf die Teilstichproben keine Fortbildung ($n = 22$), einmal im Jahr ($n = 34$), mehrmals im Halbjahr ($n = 31$), einmal im Monat ($n = 9$) und einmal in der Woche ($n = 5$).

Die SoC-Mittelwerte unterscheiden sich multivariat sehr signifikant voneinander (Wilks Lambda = .58; $df1 = 4$, $df2 = 96$; $p = .005$). Univariate signifikante Unterschiede der SoC-Mittelwerte sind zwischen dem Angebot der Fortbildungen/Besprechungen zum Thema Zentralmatura auf den Stufen Auswirkungen ($\chi^2(101) = 12.73$, $p = .013$; $r = .335$) und Optimierung ($\chi^2(101) = 9.71$, $p = .046$; $r = .201$) zu finden. Die Stärke der Effekte ist mit $\omega = .36$ (Auswirkungen) und $\omega = .31$ (Optimierung) groß. Signifikante Korrelationen finden sich dagegen noch auf weiteren Stufen: Information ($r = -.252$, $p = .006$) und Kooperation ($r = .241$, $p = .008$).

5.2. Zusatzergebnisse

Bei der Untersuchung wurde auch das Geschlecht der Lehrkräfte miterhoben. Deswegen werden kurz die Ergebnisse des Geschlechts im Zusammenhang mit den SoC-Skalen kurz vorgestellt. Wie der Abbildung 8 entnommen werden kann, sind die Profile der beiden Geschlechter sehr ähnlich.

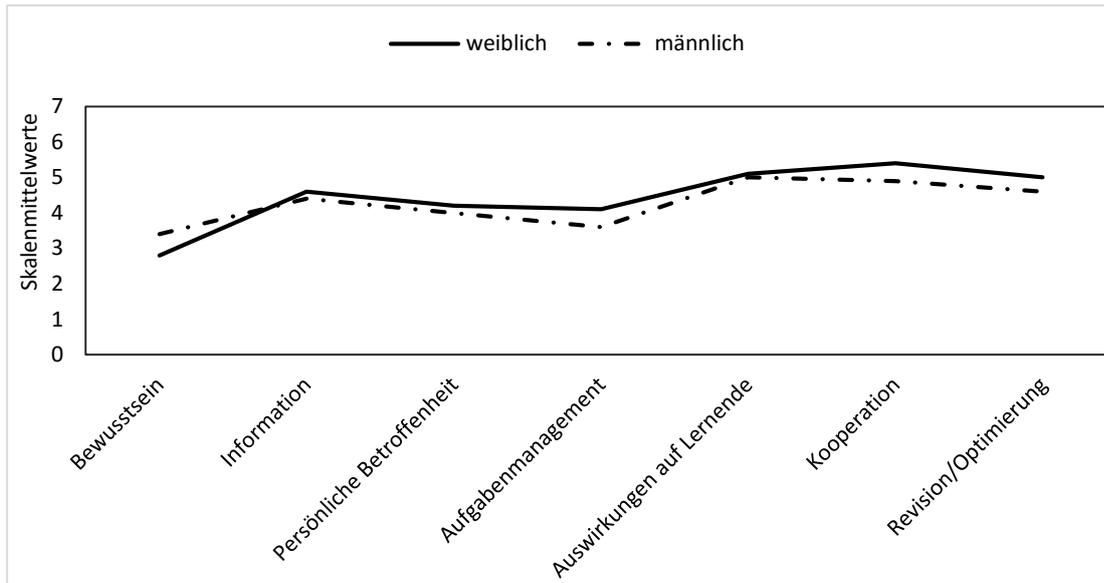


Abbildung 8. Verteilungen der Skalenmittelwerte der Interessenkategorien (SoC), bezogen auf die Teilstichproben weiblich ($n = 55$) und männlich ($n = 46$).

Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich bei den Stufen Bewusstsein ($U = 949.5, p = .031$) und Optimierung ($U = 951.0, p = .03$). Die Stärke der Effekte ist allerdings mit $\varphi = .2$ und $\varphi = .2$ sehr klein.

6. Diskussion

In diesem Kapitel werden die gefundenen Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert. Außerdem wird auf die Limitationen der vorliegenden Forschungsarbeit eingegangen und es werden Vorschläge für die zukünftige Forschung gegeben.

6.1. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Primäres Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, inwieweit - gemessen über SoC-Profile - österreichische Lehrkräfte die Zentralmatura akzeptieren. Dabei wurde ein Gesamtprofil identifiziert, das als *gemäßigte Innovatoren* bezeichnet werden kann. Dieses Profil ähnelt dem Profil *Innovatoren* von Bitan-Friedlander et al. (2004) und den *gemäßigten Innovatoren* von Oerke (2012), jedoch mit schwächeren Ausprägungen. Da dieses Profil mehrgipflig ist, kann nicht von einem wellenförmigen Verlauf von selbstbezogenen, über die aufgabenbezogenen bis hin zu den wirkungsbezogenen *Concerns*, gesprochen werden. Allerdings zeigen viele Studien multimodale Profile mit mehreren Höhepunkten in verschiedenen Stufen (Bitan-Friedlander, Dreyfus & Milgrom, 2004; George et al., 2006; Pant et al., 2008, Oerke, 2012), denn der perfekte wellenkammartige Implementationsverlauf ist selten in der Realität anzutreffen. Oerke (2012) betont, dass es nicht ungewöhnlich ist, wenn am Anfang des Implementationsprozesses große Ausprägungen in den Bereichen Auswirkungen auf Lernende und Optimierung anzutreffen sind. Und auch das hohe Informationsbedürfnis sowie der Wunsch mit anderen Lehrkräften zu kooperieren sind nicht unüblich am Anfang der Einführung einer Reform (ebd.). Die hohen Interkorrelationen können darauf hindeuten, dass die Lehrkräfte sich eher nicht im Muster der Tiefen und Höhen, sondern mehr in der Größe der Ausprägung der Subskalen, unterscheiden.

Mit der hierarchischen Clusteranalyse konnten zwei Profil-Subgruppen identifiziert werden, die sich zwar in der Höhe der Werte unterscheiden, jedoch einen nahezu identischen Verlauf aufweisen und beide die höchsten Punkte auf den Stufen Auswirkung auf Lernende und Kooperationswunsch haben. Allerdings unterscheiden sich die beiden Typen, außer im Bereich Bewusstsein, signifikant voneinander. Die große Gruppe ist mit 93% die *Kooperierer mit Fokus auf Lernende*, welche relativ hohe

Werte auf allen Stufen, außer Bewusstsein, aufweist. Die kleine Gruppe ist die *gering Interessierten mit Fokus auf Lernende*, die sich deutlich weniger mit der Zentralmatura auseinandersetzen will. Beiden Gruppen sind jedoch der hohe Kooperationswunsch und die Sorge um die Auswirkung auf Lernende gleich. Außerdem dominieren bei beiden Gruppen die wirkungsbezogenen *Concerns*.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lehrkräfte in Österreich sich mit der Zentralmatura aktiv auseinandersetzen und sie weitgehend akzeptieren. Der Fokus bei der Auseinandersetzung liegt auf dem Kooperationswunsch und den Auswirkungen auf Lernende. Somit machen sich die Lehrkräfte weniger Sorgen bezüglich der Folgen für die eigene Person, sondern eher um die möglichen Auswirkungen auf die Schüler und Schülerinnen und sie sind bereit mit anderen Lehrkräften bezüglich der Zentralmatura zu kooperieren. Dieses Ergebnis ist dem vom Oerke (2012) zum Thema Zentralabitur in Deutschland sehr ähnlich.

Das nächste Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, ob persönliche Merkmale der Lehrkräfte, wie die Erfahrung mit der Zentralmatura, Anzahl der Dienstjahre und die Höhe der Selbstwirksamkeit in einem Zusammenhang mit der Akzeptanz stehen. Bei der Betrachtung des Skalenprofils entsteht der Eindruck, dass je länger eine Lehrkraft Erfahrung mit der Zentralmatura hat, desto höhere Werte weist sie auf den wirkungsbezogenen *Concerns* auf. Auch die multivariate Analyse ergab einen hoch signifikanten Unterschied der Mittelwerte. Das würde dafürsprechen, dass die Erfahrung einen positiven Einfluss auf die Auseinandersetzung und Akzeptanz der Zentralmatura hat. Die Studie zu dem Zentralabitur in Deutschland kam zu dem gegenteiligen Ergebnis, nämlich, dass die höchsten wirkungsbezogenen *Concerns* Lehrkräfte mit der geringsten Erfahrung aufweisen (Oerke, 2012). Allerdings korreliert die Erfahrung mit der Zentralmatura in der vorliegenden Studie schwach bis mittel nur mit den Stufen Bewusstsein, Information, persönliche Betroffenheit und Aufgabenmanagement, die zu selbstbezogenen- und aufgabenbezogenen *Concerns* gehören, signifikant. Die anderen Stufen weisen keine Signifikanz auf. Nichtsdestotrotz ist ein gewisser Trend zu erkennen, denn die Korrelationen der selbstbezogenen und aufgabenbezogenen *Concerns* sind im Gegensatz zu den wirkungsbezogenen *Concerns* negativ. Dieser Umstand kann wiederum dafürsprechen, dass Lehrkräfte die

Zentralmatura mit der Zeit, z.B. aufgrund der Routine und Übung, besser akzeptieren als noch ganz am Anfang. Dennoch lässt sich kein eindeutiger Zusammenhang feststellen, da auch der univariate Mittelwertvergleich bei keiner der wirkungsbezogenen Stufen signifikant ist.

Das Skalenprofil mit der Anzahl der Dienstjahre zeigt, dass alle Gruppen, außer den Referendaren und Referendarinnen, sich sehr ähnlich in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Zentralmatura sind. Diese weisen vorwiegend hohe Werte auf den Stufen Information und persönliche Betroffenheit auf, was nicht überraschend ist, da diese Gruppe erst anfängt zu unterrichten und sowohl ihr Informationsbedarf als auch eine gewisse Unsicherheit beim Unterrichten noch relativ hoch sind. Die anderen Gruppen weisen auf den wirkungsbezogenen *Concerns* die höchsten Werte auf. Eine multivariate Analyse ergab eine sehr hohe Signifikanz der Mittelwerte. Die Korrelationsanalyse legt jedoch dar, dass die Dienstjahre nur mit den Stufen Information, persönliche Betroffenheit und Aufgabenmanagement negativ schwach, jedoch signifikant, korrelieren. Auch hier ist der Zusammenhang mit den selbstbezogenen und aufgabenbezogenen *Concerns* negativ sowie mit den wirkungsbezogenen *Concerns* positiv. Der univariate Mittelwertvergleich ist auch nur bei diesen drei Stufen signifikant. Dieses Ergebnis unterscheidet sich ebenfalls von der Studie in Deutschland, welche feststellte, dass Lehrkräfte mit wenig Erfahrung im Schuldienst ein höheres Interesse an möglichen Auswirkungen der Reform haben als solche mit viel Erfahrung im Schuldienst (Oerke, 2012). Das kann auf den Umstand zurückgeführt werden, dass das Zentralabitur in Deutschland schrittweise eingeführt wurde und somit auch Lehrkräfte mit wenig Erfahrung im Schuldienst mehr Zeit gehabt haben, sich mit dem Zentralabitur auseinander zu setzen, als die Lehrkräfte in Österreich. Ein eindeutiger Zusammenhang lässt sich in der vorliegenden Untersuchung trotzdem nicht feststellen.

Die Selbstwirksamkeitserwartungen korrelieren zwar auch nicht mit allen sieben SoC-Stufen, allerdings bestehen signifikante Korrelationen mit Stufen aus jeder Art von *Concerns*. Und zwar schwache negative Korrelationen mit den selbstbezogenen und aufgabenbezogenen *Concerns*, sowie eine mittlere positive Korrelation mit der Stufe Auswirkung auf Lernende und eine schwache positive Korrelation mit der Stufe

Revision/Optimierung, die den wirkungsbezogenen *Concerns* zuzurechnen sind. Somit kann angenommen werden, dass zumindest ein schwacher Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit einer Lehrkraft und der Auseinandersetzung sowie Akzeptanz der Zentralmatura besteht. Der multivariate Mittelwertvergleich ist zwar nicht signifikant, aber univariat bestehen signifikante Unterschiede bei jeder Art von *Concerns*. Wenn die individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit getrennt voneinander betrachtet werden, dann ist deutlich zu erkennen, dass die kollektive Selbstwirksamkeit zum größten Teil für den Zusammenhang verantwortlich ist. Deswegen wird davon ausgegangen, dass ein positiv wahrgenommenes Kollegium positiv mit der Akzeptanz der Zentralmatura zusammenhängen kann.

In Bezug auf die persönlichen Merkmale einer Lehrkraft kann gesagt werden, dass in dieser Untersuchung sowohl die Erfahrung mit der Zentralmatura als auch die Anzahl der Dienstjahre nicht ausschlaggebend für die Akzeptanz der eingeführten Reform zu sein scheinen. Die positiven Selbstwirksamkeitserwartungen, vor allem die kollektiven, können dagegen hilfreich für eine Lehrkraft sein, um mit einer Reform besser zu Recht zu kommen und sie daraufhin schneller zu akzeptieren. Dieses Ergebnis stimmt mit den Überlegungen von Schwarzer & Schmitz (1999) überein, die betonen, dass die kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die Einführung von Innovationsprozessen und bei der Unterstützung von Schulreformbewegungen eine wichtige Rolle spielen und mit den Ergebnissen der Studie zum Zentralabitur in Deutschland (Oerke, 2012).

Der letzte Gegenstand der Untersuchung war es herauszufinden, ob zwischen der Akzeptanz der Zentralmatura und schulischen Rahmenbedingungen, wie Schulklima und Unterstützung der Schule während des Implementationsprozesses, ein positiver Zusammenhang besteht. Der multivariate Mittelwertvergleich ist sowohl beim Schulklima als auch bei der schulischen Unterstützung signifikant. Das Schulklima korreliert schwach bis mittel mit allen SoC-Stufen signifikant. Wobei wieder zu erkennen ist, dass die negativen Korrelationen sich bei den selbstbezogenen und aufgabenbezogenen *Concerns* finden, während die positiven Korrelationen die wirkungsbezogenen *Concerns* betreffen. Der univariate Mittelwertvergleich ergab signifikante Unterschiede bei den Stufen Bewusstsein, Auswirkung auf Lernende und

Kooperationswunsch. Dabei liegt die Vermutung nahe, dass positives Schulklima tatsächlich positiv mit der Akzeptanz einer Reform zusammenhängen kann. Dieses Ergebnis würde sich mit der Studie zum Zentralabitur decken (Jäger, 2012), somit kann die Hypothese vorläufig bestätigt werden.

Die Unterstützung seitens der Schule korreliert mit allen SoC-Stufen, außer Revision/Optimierung, signifikant. Die Korrelationen mit den selbstbezogenen und aufgabenbezogenen *Concerns* sind schwach bis mittel negativ, während die Korrelationen mit Auswirkung auf Lernende und Kooperationswunsch, die den wirkungsbezogenen *Concerns* zuzurechnen sind, schwach bis mittel positiv sind. Der multivariate Mittelwertvergleich ergab hohe Signifikanz. Nur der univariate Mittelwertvergleich zeigt bei den Stufen Auswirkungen auf Lernende und Revision/Optimierung keine Signifikanz. Trotzdem kann angenommen werden, dass die Unterstützung der Schule positiv mit der Akzeptanz einer Reform zusammenhängt und die Hypothese kann vorläufig bestätigt werden.

Als Zusatz zur schulischen Unterstützung, wurde im Fragebogen nach der Anzahl der Fortbildungs- und Besprechungsangebote in Bezug auf die Zentralmatura, gefragt. Der multivariate Vergleich der Mittelwerte war signifikant. Univariat waren die Mittelwerte der Stufen Auswirkungen und Revision/Optimierung signifikant unterschiedlich. Die Korrelationsanalyse ergab schwache positive, signifikante Zusammenhänge auf allen drei wirkungsbezogenen Stufen und einen schwachen negativen Zusammenhang bei der Stufe Information. Beim Skalenprofil ist zu sehen, dass nur die Lehrkräfte, die angegeben haben, dass ihre Schule überhaupt keine Fortbildungen und Besprechungen anbietet, geringere Werte bei den wirkungsbezogenen *Concerns* aufweisen. Dieser Umstand ist auch wenig überraschend, weil laut Porter (1994) ein reiches Angebot an Fortbildungsmaßnahmen und schulinternen Besprechungen den Austausch unter den Lehrkräften fördert, was sich positiv auf die Akzeptanz auswirken kann.

Somit kann in Bezug auf die schulischen Rahmenbedingungen festgehalten werden, dass die Unterstützung der Schule und Fortbildungsangebote beim Implementationsprozess eine wichtige Rolle spielen. Auch Holtappels (2005) betont, dass eine zielführende Schulleitung, die die Lehrkräfte optimal auf die Einführung einer

Maßnahme vorbereitet und während der Implementation unterstützt, einen wesentlichen Einfluss auf die Akzeptanz der Maßnahme hat. Auch ein günstiges Schulklima kann einen positiven Einfluss auf die Akzeptanz einer Reform haben. In der vorliegenden Forschungsarbeit konnte ein positiver Zusammenhang festgestellt werden. Zu bedenken ist, dass Schulklima ein sehr stabiles Konstrukt ist, das sich, unabhängig davon ob eine neue Reform eingeführt wird oder nicht, nicht so schnell verändern lässt (Schmitz, 1998; Buholzer, 2000).

Als Fazit kann festgehalten werden, dass, die in dieser Untersuchung befragten Lehrkräfte, sich bereits viel mit der Zentralmatura auseinandergesetzt haben und sie weitgehend akzeptieren. Es stellt sich dabei die Frage, warum eine von oben angeordnete und eingeführte Reform, die die Autonomie der Lehrkräfte einschränkt (Gräsel & Parchmann, 2004), nicht auf mehr Widerstand stößt, wie es sonst häufig der Fall ist (Rogers & Shoemaker, 1971; Euler & Sloane, 1998). Zum einen kann es sein, dass Lehrkräfte die Vorteile der Reform im Vergleich zu der bisherigen Praxis erkennen und die Zentralmatura im Einklang mit ihren bestehenden Werten/Einstellungen steht. Rogers (2003) zählt diese beiden Faktoren zu den positiven Eigenschaften einer Innovation, die die Implementation einer Reform begünstigen können.

Zum anderen können auch die Rahmenbedingungen der Schule eine wichtige Rolle spielen. Der Großteil der befragten Lehrkräfte fühlt sich gut von der Schule unterstützt und nimmt das Schulklima als positiv wahr. Auch gaben die meisten Lehrkräfte an, dass die Schule ihnen mindestens einmal im Jahr die Möglichkeit bietet an Fortbildungen oder Besprechungen zu der Zetralmatura teilzunehmen. Diese Art der schulischen Unterstützung ist wichtig, um eine Innovation erfolgreich implementieren zu können, weil dadurch nicht nur notwendige Informationen eingeholt werden, sondern sich daraus auch Lerngemeinschaften bilden können und ein Diskurs unter den Lehrkräften stattfinden kann, der wiederum die Akzeptanz fördert (George, Hall & Stiegelbauer, 2006). Die Kooperation der Lehrkräfte untereinander scheint generell förderlich für die Akzeptanz einer Reform zu sein (Maag Merki, 2009; Siskin, 1991). Auch die vorliegende Arbeit konnte einen positiven Zusammenhang eines Kollegiums, das von der Lehrkraft als kompetent wahrgenommen wird, mit der Akzeptanz bestätigen. Diese Ergebnisse können für zukünftige Implementationen im Bildungsbereich genutzt

werden, um die Implementationen von Innovationen zu fördern und mögliche Störfaktoren rechtzeitig zu beseitigen.

6.2. Limitationen der Forschungsarbeit

Die Hypothesen der vorliegenden Forschungsarbeit konnten nur teilweise bestätigt werden. Die Ursachen dafür können sehr vielfältig sein. Zum einen ist die Stichprobe von 101 Lehrkräften definitiv nicht ausreichend um allgemeingültige Schlussfolgerungen zu ziehen. Zum anderen beziehen sich die Hypothesen zum Teil auf die Studien zu dem Zentralabitur in Deutschland, welches zwar der österreichischen Zentralmatura relativ ähnlich ist, aber im Gegensatz zu der Zentralmatura, schrittweise eingeführt wurde. Außerdem hat sich die Stufe Revision/Optimierung als problematisch herausgestellt, weil sie gleichermaßen Aussagen zur Optimierung der Zentralmatura als auch zur Ersetzung durch bessere Alternativen beinhaltet. Das kann der Grund dafür sein, dass die Werte auf dieser Stufe nicht so hoch ausgeprägt waren bzw. keine signifikanten Korrelationen mit der Stufe festgestellt werden konnten und die interne Konsistenz der Skala so niedrig ist.

Hinzu kommt die soziale Erwünschtheit, die einen wesentlichen Störfaktor bei Befragungen darstellt. Zwar bedient sich die vorliegende Untersuchung eines anonymen Messinstruments, einem online Fragebogen. Doch trotz des Hinweises am Anfang des Fragebogens, dass die gemachten Angaben anonym behandelt werden, kann es zu Verzerrungen der Antworten kommen. Gerade bei Fragen wie: „Wir Lehrerinnen und Lehrer sind im Allgemeinen den Schüler/innen gegenüber distanziert oder entgegenkommend“, werden nicht viele Lehrkräfte „distanziert“ wählen, auch wenn es der Wahrheit entspricht, weil sie dadurch soziale Ablehnung befürchten.

6.3. Ausblick

Die Implementation der Zentralmatura in Österreich ist ein noch ziemlich unerforschter Bereich. Die vorliegende Forschungsarbeit ist zu dem Ergebnis gekommen, dass die kollektive Selbstwirksamkeit einer Lehrkraft, also ein positiv wahrgenommenes

Kollegium sowie Schulklima und Unterstützung seitens der Schule positiv mit der Akzeptanz der Zentralmatura, zusammenhängen.

Für die zukünftige Forschung wäre es empfehlenswert, nicht nur Befragungen mit den Lehrkräften, sondern auch mit den Schülern und Schülerinnen sowie der Schulleitung zu diesem Thema durchzuführen. Das wäre zwar aufwendiger und zeitintensiver, aber könnte neue spannende Erkenntnisse darüber liefern wie andere Beteiligte die neue Reform sehen und ob ihre Einstellungen auch einen Einfluss auf den Implementationsprozess haben.

Neben Querschnittstudien sind auch Längsschnittstudien, die die Veränderungen über die Jahre, nach Einführung zentraler Reifeprüfungen untersuchen, interessant. Und es wäre ebenfalls wissenswert, ob und wie sich die Leistungen der Schüler und Schülerinnen seit der Einführung der Zentralmatura verändert haben. Die weiterführende Forschung auf diesem Gebiet könnte nicht nur für die Wissenschaft und Politik, sondern auch für die Gesellschaft von großem Nutzen sein.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. (2008). Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In Brüsemeister, T. & Eubel, K. D. (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 75–115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Heinrich, M. (2006). Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In Böttcher, W., Holtappels, H. G. & Brohm, M. (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen – Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 51–64). Weinheim: Juventa.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15-40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bailey, D. B. & Palsha, S. A. (1992). Qualities of the Stages of Concern Questionnaire and Implications for Educational Innovations. *Journal of Educational Research*, 85(4), 226-232.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, N.Y.: Freeman.

Berman, P. (1978). The study of macro- and micro-implementation. *Public Policy*, 26, 157– 184.

Bessoth, R. & Weibel, W. (2003). *Führungsqualität an Schweizer Schulen: Werkzeuge zu Klima, Kultur und zur Kompetenz der Führenden*. Aarau: Sauerländer.

Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A. & Milgrom, Z. (2004). Types of „teachers in training“. The reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20, 607-619.

Bonsen, M., Gathen, J. & Pfeiffer, H. (2002). Wie wirkt Schulleitung? In Rolff, H. G., Holtappels, H. G., Klemm, K., Pfeiffer H. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 287–322). Weinheim: Juventa.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 38(8), 3–15.

Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. 5. Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.

Buholzer, A. (2000). *Das Innovationsklima in Schulen*. Aarau: Bildung Sauerländer.

Bundeskanzleramt. (2006). *Zentralmatura*.

<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/176/Seite.110036.html>.

Zugegriffen: 19.03.2016

Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.

Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 2. Auflage. München: Pearson Studium.

Brockmeyer, R. & Edelstein, W. (1997). *Selbstwirksame Schulen: Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Laufen.

Capaul, R. (2002). Über die Bedeutung der Schulleitung bei der Gestaltung von Schulinnovationsprozessen. *Journal für Schulentwicklung*, 6(2), 16-30.

Chambers, S. C. & Callaway, P. (2008). High and low implementers of content literacy instruction: Portraits of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1739–1750.

Cheung, D., Hattie, J. & Ng, D. (2001). Reexamining the stages of concern questionnaire: A test of alternative models. *The Journal of Educational Research*, 94, 226-236.

Chinn, C. A. & Brewer, W. F. (1993). The role in anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63, 1-49.

Coburn, C. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.

Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review*, 54, 129–151.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.

Dutro, E., Fisk, M. C., Koch, R., Roop, L. J. & Wixson, K. (2002). When state policies meet local district contexts: standards-based professional development as a

means to individual agency and collective ownership. *The Teachers College Record*, 104, 787–811.

Eder, F. (1994). *Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an weiterführenden höheren Schulen*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.

Euler, D. & Sloane, P.F.E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 312-326.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network. <http://www.fpg.unc.edu/~nirn/resources/publications/Monograph/>. Zugegriffen: 06.03.2016

Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York & London: Teachers College Press.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.

Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Diss. Wuppertal: Bergische Universität. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/index.html>. Zugegriffen: 05.12.2015

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945.

George, A. A., Hall, G. E. & Stiegelbauer, S. M. (2006). *Measuring Implementation in Schools: The Stages of Concern Questionnaire*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Gräsel, C. (2010). Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7-20.

Gräsel, C. (2011). Die Verbreitung von Innovationen als Aufgabe der Unterrichtsforschung. In Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung* (S. 321-328). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gräsel, C., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2008). Transfer einer Unterrichtsinnovation. Das Beispiel Chemie im Kontext. In Lanke E. M. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 207–218). Münster: Waxmann.

Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In Nickolaus, R. & Gräsel, C. (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 238–256.

Hall, G. E., George, A. A. & Rutherford, W. L. (1977). *Measuring stages of concern about the innovation. A manual for use of the SoC Questionnaire*. Austin: The Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.

Hall, G. E. & Hord, S. E. (2006). *Implementing change. Patterns, principles and potholes*. Boston, MA: Pearson Education.

Holtappels, H. G. (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. In Holtappels H. G. & Höhmann K. (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit – Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 27-48). Weinheim: Juventa.

Holtappels, H. G. (2013). Innovationen in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In Rürup, M. & Bormann, I. (Hrsg.), *Educational Governance. Innovationen im Bildungswesen* (S. 45-69). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

ICEBeRG. (2006). Designing theoretically-informed implementation interventions. *Implementation Science*, 1, 4.

Jäger, D. J. (2012). Schulklima, Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit aus Sicht der Lehrpersonen und Schüler/-innen in Hessen und Bremen. In Maag Merki K. (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Prozesse und Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in zwei Bundesländern* (S. 207-236). Wiesbaden: VS.

Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jäger, M., Reese, M., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2004). Evaluation des Modellversuchsprogramms. In Prenzel, M., Jäger, M., Reese M. & Drechsel, B. (Hrsg.), *Nur wer mitmacht, kann gewinnen! Ergebnisse der Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)“*. Kiel: IPN.

Jonas, K. & Brömer, P. (2002). Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In Frey, D. & Irle, M. (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (S. 277–299). Heidelberg: Springer.

Knapp, M. S. (1997). Between Systematic Reforms in the Mathematics and Science Classroom: The dynamics of Innovation, Implementation and Professional Learning. *Review of Educational Research*, 67(2), 227-266.

Litwin, G. H. & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard University Press.

Maag Merki, K. (2008). Die Einführung des Zentralabiturs in Bremen – Eine Fallanalyse. *Die Deutsche Schule*, 100(3), 357-368.

Maag Merki, K. (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung von Schulen*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.

Maag Merki, K., Klieme, E., Holmeier, M., Jäger, D., Oerke, B., Appius, S. & Maué, E. (2014). *Skalendokumentation Studie Zentralabitur Skalen basierend auf den Daten der Erhebungen vor und nach dem Zentralabitur 2007 – 2011*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.

McLaughlin, M. (1994). Strategic sites for teachers' professional development. In Grimmett, P. & Neufeld, J. (Hrsg.), *Teacher development and the struggle for authenticity* (S. 31–51). New York: Teachers College Press.

Neuweg, G. H. (2004). Bildungsstandards in Österreich. Über die gute Absicht, die Vereinbarkeit von Einsicht und Aufsicht und die gebotene Vorsicht. *Pädaktuell*, 5(2), 4–13.

O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K -12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78, 33–84.

Oerke, B. (2012) Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit der Einführung des Zentralabiturs: Stage of Concern. In Maag Merki K. (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Prozesse und Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in zwei Bundesländern* (S. 207-236). Wiesbaden: VS.

Ogden, T. & Fixsen D. L. (2014). Implementation Science. A Brief Overview and a Look Ahead. *Zeitschrift für Psychologie*, 222(1), 4–11.

Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C. & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schüler/-innenleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 827-845.

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44, 921–958.

Porter, A. C. (1994). National standards and school improvement in the 1990s: Issues and promise. *American Journal of Education*, 102, 421-449.

Rogers, E. M. & Shoemaker, F. (1971). *Communication of innovations. A cross-cultural approach*. New York: Free Press.

Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: The free Press.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: The free Press.

Rolff, H. G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und München: Juventa.

Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.

Ruthven, K., Laborde, C., Leach, J. & Tigerghien, A. (2009). Design Tools in didactical research: Instrumenting the epistemological and cognitive aspects of the design of teaching sequences. *Educational Researcher*, 38(5), 329–342.

Rürup, M. & Röbbken, H. (2012). *Graswurzelbewegungen – At the Bottom. Innovationsdiffusionen zwischen Schulen und Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Niedersachsen und Berlin*. Institut für Bildungsforschung Bergische Universität Wuppertal. http://www.ifb.uni-wuppertal.de/fileadmin/zbl/Rürup/12-09-12_Graswurzel-bewegungen-final.pdf. Zugriff: 06.03.2016

Satow, L. & Bäßler, J. (1998). Selbstwirksamkeit und körperliches Befinden Jugendlicher. *Unterrichtswissenschaft*, 26(2), 127-140.

Sachse K., Kocaj A. & Kretschmann J. (2012). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Skalenhandbuch Lehrerfragebogen*. Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen: Forschungsdatenzentrum.

Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Diss. Wuppertal: Bergische Universität. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2009/schellenbach-zell>. Zugegriffen: 05.12.2015

Schmidt, M. & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 949–965.

Schmitz, G. S. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26(2), 140–158.

Schmitz, G. S. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48(1), 49–67.

Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin und Humboldt-Universität Berlin.

Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262-274.

Shotsberger, P. G. & Crawford, A. W. (1996). An Analysis of the Validity and Reliability of the Concerns Based Adoption Model for Teacher Concerns in Education Reform. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York.

Sieve, B. F. (2015). *Interaktive Tafeln im naturwissenschaftlichen Unterricht Entwicklung und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme für Chemielehrkräfte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Siskin, L. S. (1991). Departments are different worlds: Subject subcultures in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 134-160.

Slough, S. W. & Chamblee, G. E. (2000). Implementing Technology in Secondary Science and Mathematics Classrooms: A Perspective on Change. In Willis, D. (Hrsg.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (S. 1021-1026). Chesapeake.

Soltau, A. & Mienert, M. (2010). Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerkooperation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 761-778.

SoSci Survey. (2016). *Softwarepaket SoSci Survey*. <https://www.soscisurvey.de/>. Zugegriffen: 03.04.2016

Stark, R. (2004). Eine integrative Forschungsstrategie zur anwendungsbezogenen Generierung relevanten wissenschaftlichen Wissens in der Lehr Lern-Forschung. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 257–273.

Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogik*. 52(2), 163-166.

Ulich, K. (1998). Schulische Sozialisation. In Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 377-396). Weinheim: Beltz

Valli, L. & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44, 519–558.

Watzke, J. L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education*, 23, 106–122.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das <i>Concerns-Based Adoption Model</i> (verändert nach George et al., 2006)	21
Abbildung 2: <i>Stages of Concern-Profile</i> von „Innovationsgegnern“, „Kooperationsbereiten“ und „Innovatoren“ adaptiert nach Bitan-Friedlander et al. (2004).....	24
Abbildung 3: Durchschnittliches <i>Stages of Concern</i> -Profil bei österreichischen Lehrkräften der Sekundarstufe II.....	48
Abbildung 4: SoC-Profilklassen als homogene Subgruppen der hierarchischen Clusteranalyse.....	49
Abbildung 5: Verteilungen der Skalenmittelwerte der Interessenkategorien (SoC), bezogen auf die Teilstichproben keine Erfahrung, ein Jahr Erfahrung, zwei Jahre Erfahrung und länger als zwei Jahre Erfahrung mit der Zentralmatura	50
Abbildung 6: Verteilungen der Skalenmittelwerte der Interessenkategorien (SoC), bezogen auf die Teilstichproben Referendar/in, 5 Jahre oder weniger, 6-10 Jahre, 11-20 Jahre, 21-30 Jahre und > als 30 Jahre	51
Abbildung 7: Verteilungen der Skalenmittelwerte der Interessenkategorien (SoC), bezogen auf die Teilstichproben keine Fortbildung, einmal im Jahr, mehrmals im Halbjahr, einmal im Monat und einmal in der Woche	57
Abbildung 8: Verteilungen der Skalenmittelwerte der Interessenkategorien (SoC), bezogen auf die Teilstichproben weiblich und männlich	58

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Stages of Concern</i> (George et al., 2006).....	23
Tabelle 2: Reliabilitäten (Cronbachs-Alpha) der Subskalen des <i>Stages of Concern</i> -Fragebogens (Sachse et al., 2012)	37
Tabelle 3: Skalierung und Items des Schulklima-Fragebogens (Maag Merki, Klieme, Holmeier, Jäger, Oerke, Appius & Maué, 2014)	40
Tabelle 4: Ergebnisse der Reliabilitätsprüfung und des KS-Anpassungstests auf Normalverteilung der SoC-Skalen.....	42
Tabelle 5: Ergebnisse der Reliabilitätsprüfung und des KS-Anpassungstests auf Normalverteilung weiterer Skalen	42
Tabelle 6: Algorithmen und Kennwerte zu den Effektstärken φ und ω (Bühner & Ziegler, 2009; Bortz, 1999).....	45
Tabelle 7: Kennwerte des Kruskal-Wallis H-Tests und der Korrelationsanalyse zur Ausprägung der Interessenkategorien in Abhängigkeit von der Erfahrung der Lehrkräfte	50
Tabelle 8: Kennwerte des Kruskal-Wallis H-Tests und der Korrelationsanalyse zur Ausprägung der Interessenkategorien in Abhängigkeit von der Anzahl der Dienstjahre	52
Tabelle 9: Kennwerte des Kruskal-Wallis H-Tests und der Korrelationsanalyse zur Ausprägung der Interessenkategorien in Abhängigkeit von der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte.....	53
Tabelle 10: Kennwerte des Kruskal-Wallis H-Tests und der Korrelationsanalyse (einseitig) zur Ausprägung der Interessenkategorien in Abhängigkeit von dem Schulklima	55

Tabelle 11: Kennwerte des Kruskal-Wallis H-Tests und der Korrelationsanalyse zur Ausprägung der Interessenkategorien in Abhängigkeit von der Unterstützung der Schule56

Anhang

- Zusammenfassung
- Fragebogen
- Lebenslauf

Zusammenfassung: Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht, inwieweit österreichische Lehrkräfte der Sekundarstufe II die Zentralmatura akzeptieren und ob persönliche Merkmale sowie schulische Rahmenbedingungen mit der Akzeptanz zusammenhängen. Eine Stichprobe von $N = 101$ Lehrkräften wurde online mit einem standardisierten Instrument befragt, das auf dem Concerns-Based Adoption Model von Hall und Hord (2006) basiert. Mithilfe der Skalenmittelwerte der SoC-Stufen wurden multimodale SoC-Profile erstellt aus denen herauszulesen ist, dass Lehrkräfte in Österreich sich mit der Zentralmatura aktiv auseinandersetzen und sie größtenteils akzeptieren. Der Fokus bei der Auseinandersetzung liegt auf dem Kooperationswunsch und den Auswirkungen auf Lernende. Mittelwertevergleiche und Korrelationsanalysen haben gezeigt, dass die kollektive Selbstwirksamkeit, Schulklima und Unterstützung seitens der Schule positiv mit der Akzeptanz der Zentralmatura zusammenhängen. Dieser Umstand führt zu der Annahme, dass Unterstützung im Kollegium und seitens der Schule sowie ein günstiges Schulklima einen positiven Effekt auf die Akzeptanz einer Bildungsreform, wie der Zentralmatura, haben können.

Fragebogen

Seite 1. Einleitung

Liebe(r) Teilnehmer(in),

vielen Dank, dass Sie sich Zeit für die Beantwortung des Fragebogens nehmen. Im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien, beschäftige ich mich mit der Sichtweise von Lehrkräften bezüglich ihrer Handlungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen, um Unterricht zu verändern und zu optimieren. Ein Thema, das hier derzeit sehr relevant ist, ist die Einstellung zur Einführung der Zentralmatura in Österreich sowie die Frage, welche Möglichkeiten Lehrkräfte im derzeitigen Schulsystem sehen, sich einzubringen und Dinge zu gestalten.

Mich interessieren daher im folgenden Fragebogen Ihre Einschätzungen als Lehrkraft, die immer wieder mit unterrichtsbezogenen Reformen (wie jetzt konkret der Zentralmatura) konfrontiert ist. Es gibt in diesem Fragebogen keine richtigen oder falschen Antworten und es geht nicht um die Bewertung von einzelnen Schulen o.ä.. Selbstverständlich sind auch alle von Ihnen gemachten Angaben anonym und werden vertraulich behandelt.

Füllen Sie den Fragebogen bitte nur dann aus, wenn Sie als Lehrer oder Lehrerin an einer österreichischen Schule die Sekundarstufe II (oder Sekundarstufe I und II) unterrichten. Die Bearbeitung benötigt ca. **10 Minuten**. Da Ihre Daten nur dann sinnvoll ausgewertet werden können, wenn Sie möglichst vollständige korrekte Angaben machen, bitte ich Sie alle Fragen aufmerksam zu lesen und ehrlich zu beantworten.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Kristina Lopatina

a0702330@unet.univie.ac.at

Möchten Sie über die Ergebnisse der Studie informiert werden, dann senden Sie bitte eine E-Mail an die oben genannte Adresse.

Seite 2. Filterfrage

Unterrichten Sie als Lehrer oder Lehrerin an einer österreichischen Schule die Sekundarstufe II (oder Sekundarstufe I und II)?

- ja
- nein

Seite 3. Geschlecht, Schuldienst, Erfahrung

Geschlecht

- weiblich
- männlich

Wie lange sind Sie bereits im Schuldienst als Lehrperson tätig?

- Referendar/in
- 5 Jahre oder weniger
- 6-10 Jahre
- 11-20 Jahre
- 21-30 Jahre
- mehr als 30 Jahre

Wie lange haben Sie bereits Erfahrung mit der Zentralmatura?

- keine Erfahrung
- ein Jahr
- zwei Jahre (inklusive dieses Jahr)
- länger

Seite 4. Schulische Unterstützung

Wie gut wurden/werden Sie an Ihrer Schule auf die Zentralmatura vorbereitet?

-
- Sehr schlecht Sehr gut

Wie gut fühlen Sie sich von Ihrer Schule in Bezug auf die Umsetzung der Zentralmatura unterstützt?

Sehr schlecht Sehr gut

Wie häufig bietet Ihre Schule Fortbildungen/Besprechungen zum Thema Zentralmatura an?

Gar nicht einmal im Jahr mehrmals einmal einmal
Im Halbjahr monatlich wöchentlich

Seite 5. Akzeptanz

Auf der folgenden Seite finden Sie zu Beginn des Fragebogens verschiedene Haltungen und Positionen, die Sie als Lehrer oder als Lehrerin zur Zentralmatura und ihrer Umsetzung vertreten könnten.

Kreuzen Sie bitte an, wie stark die Aussage auf SIE PERSÖNLICH zum JETZIGEN ZEITPUNKT zutrifft. Das Antwortformat ist siebenstufig: 1 = „trifft zurzeit gar nicht auf mich zu“ bis 7 = „trifft zurzeit völlig auf mich zu“. Wenn Sie aber gar nichts mit der Aussage anfangen können (z.B. weil Sie sich noch nie Gedanken dazu gemacht haben), dann klicken Sie bitte „zurzeit nicht relevant“ an.

								zurzeit nicht relevant	
	1	2	3	4	5	6	7		
1. Es interessiert mich, was Schüler und Schülerinnen von der Zentralmatura halten	<input type="radio"/>								
2. Es gibt bessere Ansätze als die Zentralmatura	<input type="radio"/>								
3. Ich beschäftige mich gerade mit anderen Neuerungen für den Unterricht	<input type="radio"/>								
4. Ich habe nicht genügend Zeit, um meinen Unterricht optimal auf die Zentralmatura auszurichten	<input type="radio"/>								

5. Ich bin bereit andere im Kollegium bei der Umsetzung der Zentralmatura zu unterstützen

6. Mein Wissen über das Thema ist sehr begrenzt

7. Ich wüsste gern, zu welchen Veränderungen es für meine Berufsrolle führt

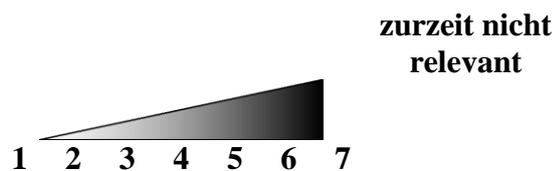
8. Ich mache mir Gedanken, ob es zu einem Konflikt zwischen meinen Interessen und Verpflichtungen führt

9. Ich denke bereits daran, wie ich den Unterricht, der auf die Zentralmatura ausgerichtet ist, optimieren kann

10. Ich würde gern mit anderen Lehrern und Lehrerinnen über unterrichtspraktischen Einsatz zusammenarbeiten

Seite 6. Akzeptanz Fortsetzung

Kreuzen Sie bitte an, wie stark die Aussage auf SIE PERSÖNLICH zum JETZIGEN ZEITPUNKT zutrifft. Das Antwortformat ist siebenstufig: 1 = „trifft zurzeit gar nicht auf mich zu“ bis 7 = „trifft zurzeit völlig auf mich zu“. Wenn Sie aber gar nichts mit der Aussage anfangen können (z.B. weil Sie sich noch nie Gedanken dazu gemacht haben), dann klicken Sie bitte „zurzeit nicht relevant“ an.



11. Ich mache mir Gedanken über die Auswirkungen auf die Schüler und Schülerinnen

12. Die Zentralmatura beschäftigt mich zurzeit nicht

13. Ich wüsste gern, wer dabei die Entscheidungen trifft

14. Ich würde mich gern darüber austauschen, wie man den Unterricht danach gestalten kann

15. Ich wüsste gern, welche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen

16. Ich mache mir Sorgen, dass ich nicht allen Anforderungen gewachsen bin

17. Ich würde gern wissen, wie sich konkret meine Aufgaben verändern sollen

18. Ich bin bereit Kollegen und Kolleginnen damit vertraut zu machen

19. Ich überlege wie ich die Wirkung auf die Schüler und Schülerinnen überprüfen kann

20. Ich möchte das Unterrichtskonzept unter Berücksichtigung der Zentralmatura überarbeiten

Seite 7. Akzeptanz Fortsetzung

Kreuzen Sie bitte an, wie stark die Aussage auf SIE PERSÖNLICH zum JETZIGEN ZEITPUNKT zutrifft. Das Antwortformat ist siebenstufig: 1 = „trifft zurzeit gar nicht auf mich zu“ bis 7 = „trifft zurzeit völlig auf mich zu“. Wenn Sie aber gar nichts mit der Aussage anfangen können (z.B. weil Sie sich noch nie Gedanken dazu gemacht haben), dann klicken Sie bitte „zurzeit nicht relevant“ an.

**zurzeit
nicht
relevant**



21. Ich bin vollständig mit anderen Themen beschäftigt

22. Ich möchte die Praxis durch Einbeziehen der Schüler und Schülerinnen verändern

23. Ich wende wenig Zeit auf, um über die Zentralmatura nachzudenken

24. Ich möchte gern die Schüler und Schülerinnen dazu anregen beim neuen Unterrichtskonzept mitzumachen

25. Ich mache mir Gedanken, ob ich dafür viel Zeit mit unterrichtsfremden Problemen verbringen muss

26. Ich möchte wissen, was die Umsetzung in naher Zukunft erfordert
27. Ich möchte gern meine Aktivitäten mit anderen koordinieren um die positive Wirkung zu maximieren
28. Ich hätte gern mehr Informationen über nötigen Arbeits- und Zeitaufwand
29. Mich interessiert, was andere Lehrer und Lehrerinnen auf diesem Gebiet unternehmen
30. Mich halten wichtigere Aufgaben davon ab, meine Aufmerksamkeit darauf zu lenken
31. Ich möchte herausfinden, wie das Konzept ergänzt, weiterentwickelt oder ersetzt werden kann
32. Ich möchte Schüler- und Schülerinnenrückmeldung dazu nutzen, das Konzept fortzuentwickeln
33. Ich möchte gern wissen, wie sich meine Rolle dadurch verändert
34. Ich brauche bei der Ausrichtung des Unterrichts auf die Zentralmatura viel Zeit
35. Ich will wissen, inwiefern die Zentralmatura besser ist

Seite 8. Individuelle Selbstwirksamkeit

Bei den nächsten Fragen geht es darum, wie Sie generell Ihre Möglichkeiten einschätzen, im Unterricht das umzusetzen und zu erreichen, was Ihnen wichtig ist. Bitte beantworten Sie die folgenden Aussagen möglichst spontan, ohne lange darüber nachzudenken.

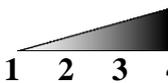
Das Antwortformat ist vierstufig: stimmt nicht (1) - stimmt kaum (2) - stimmt eher (3) - stimmt genau (4).

	1	2	3	4	Keine Angabe
1. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern und Schülerinnen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	<input type="radio"/>				
2. Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="radio"/>				
3. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern und Schülerinnen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>				
4. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler und Schülerinnen noch besser einstellen kann.	<input type="radio"/>				
5. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="radio"/>				
6. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler und Schülerinnen eingehen.	<input type="radio"/>				
7. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler und Schülerinnen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="radio"/>				
8. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="radio"/>				
9. Ich traue mir zu, die Schüler und Schülerinnen für neue Projekte zu begeistern.	<input type="radio"/>				
10. Ich kann Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen und Kolleginnen durchsetzen.	<input type="radio"/>				

Seite 9. Kollektive Selbstwirksamkeit

Ihre Arbeit als Lehrkraft, die Unterricht gut gestalten und evtl. verändern möchte oder muss, findet immer auch im Kontext eines Kollegiums und einer Schulumgebung statt. Um diesen Aspekt geht es in den folgenden Aussagen.

Das Antwortformat ist vierstufig: stimmt nicht (1) - stimmt kaum (2) - stimmt eher (3) - stimmt genau (4)

					Keine Angabe
	1	2	3	4	
1. Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrpersonen auch mit „schwierigen“ Schülern und Schülerinnen an dieser Schule klarkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich glaube an das starke Innovationspotenzial in unserem Kollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrpersonen gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich bin sicher, dass wir als Lehrpersonen pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Unser Team kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Wir werden ganz gewiss pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Gruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Auch aus pädagogischen Fehlern und Rückschlägen können wir Lehrpersonen viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrpersonen es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Es gelingt uns, auch „schwierige“ Eltern von unseren pädagogischen Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Gruppe auftreten.

11. Ich bin mir sicher, dass wir Lehrpersonen durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.

12. Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.

Seite 10. Schulklima

Bitte kennzeichnen Sie, wie sehr eher die links stehende oder die rechts stehende Eigenschaft aus Ihrer Sicht zutrifft.

1. Die Stimmung an unserer Schule ist meistens...

gedrückt, lustlos heiter, fröhlich Keine Angabe

2. Die Stimmung an unserer Schule ist meistens...

angstbesetzt angstfrei Keine Angabe

3. Wir Lehrerinnen und Lehrer sind im Allgemeinen den Schüler/innen gegenüber...

unnahbar, distanziert entgegen-kommend Keine Angabe

4. Als Lehrperson fühlt man sich an unserer Schule...

anonym, individuell Keine Angabe
unpersönlich behandelt persönlich behandelt

5. Das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen ist an unserer Schule...

sehr schlecht sehr gut Keine Angabe

6. Das Verhältnis unter den Lehrpersonen ist an unserer Schule...

sehr schlecht sehr gut Keine Angabe

Seite 11. Abschluss

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Sie haben mich sehr bei meiner Masterarbeit unterstützt.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster schließen.

Lebenslauf

Kristina Lopatina

Dietrichgasse 20/10-11/2, 1030 Wien

Geburtsdatum: 05.02.1985

Telefon: +43 699 182 963 38

E-Mail: kristinalopatina1@hotmail.com

Berufserfahrung

01/2012 – Jetzt	Servicekraft, FRESH SOUP AND SALAD in 1210
01/2015 – 05/2015	Betreuerin im Winternotquartier, CARITAS in 1160
03/2014 – 06/2014	Praktikum, ANTON PROKSCH INSTITUT in 1230
09/2009 – 10/2011	Call Center Agent, 118 811 DIE NUMMER in 1150
07/2006 - 09/2006	Verkäuferin, VOILE STUDIO in 1030
2004 - 2010	Interviewerin, TRICONSULT in 1080

Ausbildung

2014/03 - Jetzt	Masterstudium Psychologie (Universität Wien)
2011/10 – 2014/02	Bachelorstudium Psychologie (Universität Wien)
2011/03 – 2014/10	Magisterstudium Publizistik und Kommunikationswissenschaft (Universität Wien)
2007/10 – 2011/02	Bakkalaureatsstudium Publizistik-u. Kommunikationswissenschaft (Universität Wien)
2004 - 2007	AHS für Berufstätige (Wien, Österreich)
1997 - 2004	AHS (Wien, Österreich)
1992 - 1996	Volksschule (Moskau, Russland)

Kenntnisse und Qualifikationen

Sprachen	Russisch (Muttersprache)
	Englisch (fließend in Wort und Schrift)

Programme	MS Office (sehr gut)
	Adobe Creative Suite (sehr gut)
	SPSS und PSPP (sehr gut)