



Datenreport zur 2. Befragung für die Henning-von-Tresckow Grundschule

Niedersachsen

301



Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung



Institut für angewandte
Familien-, Kindheits- und Jugendforschung
an der Universität Potsdam

Institute for Applied Research on Childhood, Youth, and the Family



16727 Oberkrämer, Burgwall 15
Tel.: 03304 / 39 70 10; Fax: 03304 / 39 70 16
Email: IFK@rz.uni-potsdam.de
Internet: <http://www.uni-potsdam.de/u/ifk/index.htm>

Inhaltsübersicht:

	Seite
Vorbemerkung	03
1. Anmerkungen zum Untersuchungsthema: „Schulqualität“	04
2. Schwerpunkte des Projekts „Unsere Schule...“	05
2.1 Die Einbeziehung von Grundschulen	
2.2 Die Einbeziehung der Schülerperspektive	
3. Eine Übersicht zum Befragungsinstrument des „G-KIT“	06
4. Eine Themenübersicht zum G-KIT	07
5. Erläuterungen zur Beispielseite	09
 Zu den Ergebnissen der Schülerbefragung:	
6. Erläuterungen zu demographischen Daten der befragten Schülerinnen und Schüler	11
7. Klassenbezogene Befragungsthemen	
7.1 Erläuterungen zur Skala „Klassenzusammenhalt“	13
7.2 Erläuterungen zur Skala „Klassenzerrüttung“	15
7.3 Erläuterungen zur Skala „Soziale Lehrqualität“	17
7.4 Erläuterungen zur Skala „Konflikterziehung“	19
8. Schulbezogene Befragungsthemen – Erläuterungen zur Skala „Aggressives Klima“	21
9. Familienbezogene Befragungsthemen – Erläuterungen zur Skala „Elternunterstützung“	23
10. Personenbezogene Befragungsthemen	
10.1 Erläuterungen zur Skala „Integration in der Klasse“	25
10.2 Erläuterungen zur Skala „Schulmotivation“	27
10.3 Erläuterungen zur Skala „Gewalterfahrungen“	29
11. Bereichsübergreifende Themen	
11.1 Erläuterungen zur Skala „Partizipation“	31
11.2 Erläuterungen zum Einzelthema „Gesundheitsförderung“	33
12. Eine „Schulnote“ als Gesamtbewertung	35
13. Zusammenfassung	36
 Anhang zu verwendeten Methoden und Skalen	 37
Eine kleine Literaturlauswahl	44

*„Alles Wissen und alles Vermehren unseres Wissens
endet nicht mit einem Schlußpunkt,
sondern mit einem Fragezeichen.“*

Hermann Hesse

Vorbemerkung

Seit längerer Zeit ist Ihre Schule aktiv am Projekt „Unsere Schule...“ beteiligt. Mehrere Projektleistungen sind bis heute schon umgesetzt worden: Schülerinnen und Schüler wurden zu einer Vielzahl von Gelegenheiten befragt. Die Ergebnisse dieser ersten Befragung wurden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des IFK ausgewertet und Ihrer Schule in Form eines schriftlichen Datenreports sowie durch eine mündliche Präsentationsveranstaltung vorgestellt und mit Ihnen diskutiert. Das anschließende Weiterbildungsprogramm des ibbw sollte Ihnen Anregungen und Weiterqualifizierungsmöglichkeiten geben, wie die soziale Schulqualität an Ihrer Schule verbessert werden kann. All dies liegt bereits längere Zeit zurück. Nicht nur Ihre Schule, auch die sie beeinflussenden Rahmenbedingungen haben sich mittlerweile verändert und weiter entwickelt. Ein Anliegen des Projekts „Unsere Schule...“ ist es, zentrale Entwicklungslinien Ihrer Schule im Bereich „Sozialer Schulqualität“ seit der ersten Befragung aufzuzeigen. Deshalb haben wir eine zweite Befragung von Schülerinnen und Schülern durchgeführt und ausgewertet.

Am Aufbau des neuen Datenreports haben wir wenig geändert. Auch die Themen der Schülerbefragung sind mit denen aus der ersten Befragung identisch. Deshalb können nun zu jedem Thema für Ihre Schule die Entwicklungen zwischen der ersten und der zweiten Befragung aufgezeigt werden.

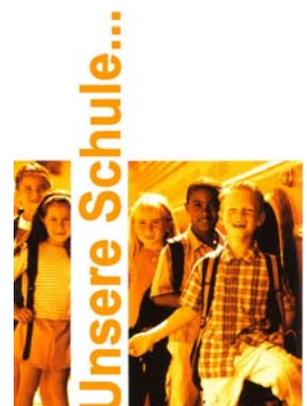
Die Ergebnisdarstellung des zweiten Reports gestaltet sich etwas komplexer. Das liegt daran, dass eine neue Variable den gesamten Inhalt des Datenreports durchzieht: **die Zeit**. Dennoch bringt die Einbeziehung des Zeitfaktors einen enormen Vorteil mit sich – Sie erhalten für alle Ergebnisse nämlich einen neuen Vergleichsmaßstab. Einen Vergleichsmaßstab hatten Sie bereits für die erste Befragung. Dieser bestand aus den Werten so genannter „Vergleichsschulen“. Der neue Vergleichsmaßstab resultiert aus der Gegenüberstellung der Befragungsergebnisse Ihrer Schule zwischen der ersten und der zweiten Erhebung. Er deutet die Entwicklungsrichtung Ihrer Schule in einzelnen Untersuchungsbereichen an. Die Datenstruktur wird also nicht einfacher. Um Ihnen den Zugang zu den Daten aber etwas zu erleichtern, haben wir an den Anfang des Reports wieder eine „Beispielseite“ gestellt.

Bitte lesen Sie die angeführten Hinweise auf dieser Seite gründlich durch!

Abschließend möchten wir uns an dieser Stelle im Namen aller Mitwirkenden des Projekts „Unsere Schule...“ nochmals bei Ihnen für die gute Zusammenarbeit bedanken. Unser Dank gilt dabei ausdrücklich auch den Schülerinnen und Schülern Ihrer Schule, die sich die Zeit zum Beantworten der Fragen genommen haben und ohne deren Interesse und Beteiligung dieses Projekt nicht möglich gewesen wäre.

Lassen Sie sich für das Studium der Ergebnisse des zweiten Datenreports ausreichend Zeit. Verstehen Sie den Report als ein Informations**angebot**. Informieren Sie sich ganz nach Ihrem Bedarf, entweder umfassend oder interessengeleitet! Sollten nach der Lektüre noch Fragen offen bleiben, bieten wir Ihnen an, diese im Rahmen einer persönlichen Präsentation an Ihrer Schule zu beantworten. Setzen Sie sich hierzu mit dem IFK in Verbindung und vereinbaren Sie einen Präsentationstermin.

Wir hoffen, dass auch dieser zweite Report Ihnen spannende und interessante Erkenntnisse über die Situation an Ihrer Schule liefern kann und sich daran eine fruchtbare Diskussion anschließt.



Ihr Projektteam des IFK

1. Anmerkungen zum Untersuchungsthema: "Schulqualität"

Das öffentliche Interesse an der Qualität des Schulwesens und damit zusammenhängend an der Evaluation von Schulqualität hat sich aufgrund der Befunde aus internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA in den letzten Jahren deutlich erhöht. Diese Aufmerksamkeit konzentrierte sich allerdings häufig auf eher technische Fragen der Qualitätsmessung. Die Frage, was eigentlich unter Schulqualität verstanden werden soll, ist dabei etwas im Hintergrund geblieben. Diese Zurückhaltung hat gute Gründe, weil es nämlich auf diese Frage verschiedene und einander teilweise widersprechende Antworten gibt. Im Rahmen eines schottischen Projekts (The Scottish Office, 1992) wurden an ausgewählten Schulen Gespräche mit Schülern, Eltern und Lehrern geführt, um für jede dieser Gruppen die zentralen Beurteilungskriterien für Schulqualität herauszufinden: Die Ergebnisse der Untersuchung gaben einerseits Hinweise auf die große Vielfalt der Qualitätsanforderungen, die gegenüber Schulen geäußert werden. Sie zeigten andererseits aber auch, dass es eine Reihe von Spannungsfeldern zwischen den Ansprüchen unterschiedlicher Beteiligengruppen an die Schule gibt, die nicht einfach aufgelöst werden können.

Eine klassische und (nicht nur zu ihrer Zeit) bedeutende Studie in diesem Forschungsfeld ist wohl „Fünfzehntausend Stunden“ von Michael Rutter et al. (1979). Darin argumentieren die englischen Schulforscher, dass folgende Merkmale mit Schulqualität zusammenhängen:

- eine deutliche und in der Schule für jeden spürbare Wertschätzung des Lernens und guter schulischer Leistungen,
- ein klar strukturierter Unterricht, in dem wenig Zeit für sachfremde Tätigkeiten aufgewendet wird,
- eine schülerzentrierte Atmosphäre, in der eher Lob als Tadel Verwendung findet und in der die Schülerinnen und Schüler sich als Personen akzeptiert fühlen,
- Möglichkeiten der Mitsprache und der Übernahme von Verantwortung für die Schülerschaft,
- eine geringe Fluktuation sowohl im Kollegium als auch in der Zusammensetzung der Lerngruppen,
- eine enge Zusammenarbeit und ein Wertkonsens im Lehrerkollegium.

Die Studie stellt ein gutes Beispiel für die im angelsächsischen Sprachraum hoch entwickelte Schuleffektivitätsforschung dar. Das zentrale Anliegen dieser Forschung (vgl. Aurin, 1991) ist die Beantwortung von Fragen wie: Worin unterscheiden sich gute Schulen von weniger guten? An welchen Merkmalen kann man gute Schulen erkennen? Gesucht wurden anfangs "harte" Kriterien, die relativ einfach erfassbar sind (z.B. Lehrer-Schüler-Relation, Klassengröße, Ressourcen). Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit waren in einem gewissen Sinn enttäuschend: Statt harter, politisch einigermaßen leicht beeinflussbarer Kriterien wurden fast durchwegs "weiche" Qualitätskriterien gefunden, d.h. Kriterien, die eher "atmosphärischen" Charakter haben und wesentlich vom Klima an der Schule geprägt werden. Die folgenden Ergebnisse der Schulklimaforschung zu Merkmalen von guten Schulen wurden von Peter Posch und Herbert Altrichter (1999) zusammengefasst und werden hier in gekürzter Form dargestellt (<http://www.qis.at>):

- Orientierung an hohen, allen bekannten fachlichen und überfachlichen Leistungsstandards: positive Leistungserwartung und intellektuelle Herausforderung,
- hohe Wertschätzung von Wissen und Kompetenz,
- Mitsprache und Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen und Schüler,
- wertschätzende Beziehungen zwischen Leitung, Lehrerkollegium und Schülerschaft,
- konsequente Handhabung von Regeln: Berechenbarkeit des Verhaltens,
- reichhaltiges Schulleben und vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten für Lehrerkollegium und Schülerschaft,
- eine kooperative und zielbewusste Schulleitung,
- Zusammenarbeit und Konsens im Kollegium,
- Einbeziehung der Eltern sowie
- schulinterne Lehrerfortbildung.

Auch diese etwas verkürzte Darstellung macht deutlich, dass es eine große Zahl vielschichtiger Faktoren gibt, die auf das Leben und die Gestaltung einer Schule einwirken und ihr Gelingen oder Misslingen bestimmen. Ob es je möglich wird, eine exakte Eingrenzung und Gewichtung dieser Einflussgrößen vorzunehmen, ist ungewiss. Helmut Fend, ein renommierter deutscher Bildungsforscher, spricht in diesem Zusammenhang von einer „großen Verwirrung“, nennt jedoch zugleich Bedingungen, die nachvollziehbare Aussagen über Schulqualitätsentwicklungen ermöglichen sollen: „Lehrer sein ist schwierig und auch Schüler sein ist nicht in jedem Fall jene Lebensphase, die von seelischen Belastungen frei ist. Was heißt dies aber für die Frage nach ‘guten Schulen’? Ich meine, dass man die zugrunde liegenden tatsächlichen Probleme des schulischen Daseins für Lehrer und Schüler kennen muss, um das richtig einzuschätzen, was wir alltäglich als schulisches Leben vorfinden. Erst wenn man diese Probleme möglichst klar benennen kann, kann man auch zu einer klaren Bestimmung von guten Schulen und guten Klassen, von ‘Menschlichkeit’ in der Schule kommen. Sie besteht dann darin, wie human diese Probleme bewältigt werden.“ (Fend 1994, S. 23).

2. Schwerpunkte des Projekts „Unsere Schule...“

2.1 Die Einbeziehung von Grundschulen

Das Projekt „Unsere Schule...“ versteht sich in erster Linie als ein Dienstleistungsangebot für die teilnehmenden Einzelschulen. Es könnte jedoch darüber hinaus auch dazu beitragen, eine Lücke in der laufenden Schulqualitätsdebatte zu schließen, denn die durch PISA und TIMSS geprägte Qualitätsdiskussion stellt vor allem die Sekundarschulen in das Zentrum von Forschung und öffentlicher Diskussion, nicht so sehr die Grundschulen. Dabei haben sich gerade Grundschulen früher als andere Schularten einem Reformprozess unterworfen. Zwar sind offener Unterricht oder eine nachhaltige Schulprogrammarbeit sicher nicht Merkmale einer überwiegenden Mehrheit unter den deutschen Grundschulen, doch ist der Anteil wahrscheinlich etwas höher als bei anderen allgemein bildenden Schularten. Dennoch haben auch Grundschulen großen Bedarf an Modernisierung und Qualitätsverbesserung, und sie müssen sich den sich wandelnden Anforderungen von Kindern, Eltern und Gesellschaft anpassen. Wir hoffen, mit diesem Evaluationsprojekt dazu ein wenig beitragen zu können.

2.2 Die Einbeziehung der Schülerperspektive

Bislang wird Grundschulern noch eher selten die Fähigkeit zugesprochen, einen eigenständigen Beitrag zur Gestaltung und Weiterentwicklung ihrer Schule leisten zu können. Sie werden meist weder über eine Schülermitverwaltung oder über eine Schulkonferenz in das Schulleben einbezogen und – dies sei selbstkritisch angemerkt – sie sind auch in der Schulforschung eher seltene Ansprechpartner zur Erfassung von Schülermeinungen.

Wir möchten im Rahmen des Projekts „Unsere Schule...“ Kinder hingegen als Experten verstehen, die ein wichtiges und unverzichtbares Wissen über Schule besitzen. Schüler betrachten ihre Schule aus anderen Perspektiven als ihre Lehrkräfte und greifen dabei auch auf andere Beurteilungskriterien zurück. Beurteilungsdifferenzen zwischen Lehrkräften und Schülerschaft sind beim Thema Schulqualität deshalb nahezu vorbestimmt. Dies bedeutet aber nicht, dass die Schülerperspektive weniger zutreffend oder weniger wichtig wäre als die Lehrerperspektive: Bereits Kleinkinder verfügen über generalisierte stabile Vorstellungen über die erlebte Betreuungsqualität (Hudson, 1986), und ab dem Vorschulalter können solche Erfahrungen mit Erziehungspersonen zuverlässig und gültig erfragt werden, wenn man altersangemessene Befragungsmethoden verwendet (Sturzbecher, 2001a). Aggregiert man Schülereinschätzungen auf Klassen- oder Schulebene zu Gruppenurteilen, so erhält man Rückmeldungen dazu, wie es aus Schülersicht um die Qualität des Unterrichts und des Schulklimas bestellt ist. Kein ernsthafter Pädagoge sollte ein solches Feedback gering schätzen – im Gegenteil: Die Auseinandersetzung mit solchen Bewertungen auf Klassen- und Schulebene kann dem Qualitätsmanagement von Schulen wertvolle Impulse verleihen. Dagegen würde das Ignorieren der Schülersicht auf Schulqualität bedeuten, eine gute Chance zur Förderung von Schulentwicklungsprozessen zu verschenken.

3. Eine Übersicht zum Befragungsinstrument des „G-KIT“

Für die Sicherung der Qualität in Grundschulen ist neben der Einführung von pädagogischen Rahmenkonzepten und Bildungsstandards eine kontinuierliche Evaluation der Umsetzung von Standards in den jeweiligen Einrichtungen von Bedeutung. Für eine aktive Mitwirkung der Kinder bei der Einschätzung der Qualität von Schule fehlen bislang jedoch noch weitgehend ökonomisch anwendbare standardisierte Verfahren. Dies hat seine Ursache vor allem in den entwicklungsbedingten Besonderheiten dieser Altersgruppe. Kinder können allerdings durchaus wichtige Hinweise zur Qualitätssicherung in Grundschulen geben. Pädagogische Qualität wird nämlich auch daran gemessen, wie in der Grundschule die physische, emotionale, soziale und intellektuelle Entwicklung des Kindes unterstützt und das kindliche Wohlbefinden gesichert wird. Der Zugang zu den subjektiven Bewusstseinsinhalten der Kinder kann jedoch weder durch Beobachtungsverfahren oder Expertenrunden, sondern nur durch die unmittelbare Befragung der Kinder erreicht werden. Dabei stellt sich allerdings die Frage wie eine derartige Befragung vor allem im frühen Grundschulalter kindgerecht durchgeführt werden kann.

Das Projekt „Unsere Schule...“ nutzt ein kindzentriertes Verfahren zur Erfassung der sozialen Schulqualität. Den Ausgangspunkt für die Erarbeitung des als Grundschul-Kinder-Interaktions-Tests (G-KIT) bezeichneten Verfahrens bildet der bereits etablierte Familien- und Kindergarteninteraktionstest (FIT-KIT; Sturzbecher & Freytag, 2000), ein kindzentriertes standardisiertes Befragungsinventar zur Messung der Beziehungsqualität zwischen Kind und Erziehungspersonen. Der G-KIT beruht zwar in weiten Teilen auf den Prinzipien des FIT-KIT, berücksichtigt aber zusätzliche Befragungsthemen und ist in seiner Durchführung an die Gruppensituation einer Klassenbefragung angepasst. Dieses Gruppenverfahren wurde im Rahmen von Pilotstudien in mehreren Kindertageseinrichtungen und Grundschulen erprobt. Aus diesen „Pretests“ ergaben sich Hinweise für eine weitere Standardisierung und Optimierung des Verfahrens. Diese bezogen sich vor allem auf Modifikationen am Testablauf und auf die räumlichen Rahmenbedingungen. Insgesamt zeigten die gesammelten Erfahrungen und Ergebnisse schnell, dass das Instrument als Gruppenverfahren für die relevanten Altersgruppen anwendbar ist. Mit dem G-KIT lässt sich ein guter Überblick über Stärken und Schwächen einer Einrichtung aus Sicht der Kinder gewinnen.

Der so entwickelte Befragungskasten in Form eines Faltkartons beinhaltet drei farblich getrennte Einwurfmöglichkeiten für „Immer/oft“, „Manchmal“ und „Selten/nie“-Antworten. Weiterhin enthält das Erhebungsinstrument Sichtschutzwände, um eine wechselseitige Beeinflussung des Antwortverhaltens der Kinder zu reduzieren (siehe Abbildung 1).

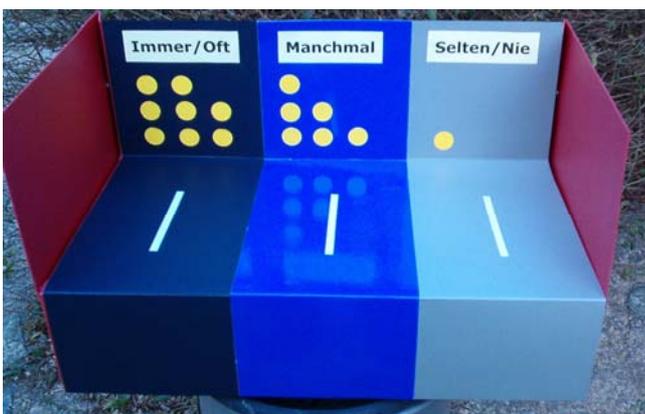


Abbildung 1:
Der Befragungskasten
des G-KIT

Das Verfahren funktioniert unabhängig von den Lese- und Schreibkompetenzen der Kinder: Jede einzelne Aussage steht zum Mitlesen zwar auch auf einem Kärtchen, wird vom Befragungsleiter bzw. von der Befragungsleiterin aber stets vorgelesen. Nach dem Vorlesen der Karte wird diese von den Schülern in ihren Befragungskasten eingeworfen. Jede der insgesamt 69 Karten wird dabei speziellen Schachteln entnommen, die vor dem Kasten stehen.

4. Eine Themenübersicht zum G-KIT

Bei der Entwicklung des G-KIT wurden Themen ausgewählt, die die Sichtweisen und Einschätzungen wesentlicher Aspekte des gemeinsamen Lernens und Lebens in Grundschulklassen bestimmen. Sie spiegeln somit den vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsauftrag von Grundschulen wider. Die Vermittlung einer grundlegenden Bildung bezieht sich neben der Aufgabe der Wissensvermittlung auch auf die Grundfragen des menschlichen Zusammenlebens und auf die Fähigkeit und Bereitschaft von Schülerschaft und Lehrkräften zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zum solidarischen Handeln. Die Inhalte der Schülerbefragung beschreiben daher auf der Verhaltensebene viele Merkmale pädagogischer Arrangements, d.h. sie erfassen, was Erziehungspersonen in Hinblick auf bestimmte pädagogische Anforderungen tun. Die einzelnen Befragungsthemen werden meist auf verschiedenen Systemebenen (Klasse, Schule, Familie und Person) erfasst. Zu diesen Themen zählen die Wahrnehmung und Beurteilung

- der eigenen Person als Lernender und Gruppenmitglied,
- der Klassenkameraden,
- der Lehrerinnen und Lehrer,
- des Lernens und des Unterrichts
- und der Schule im Allgemeinen.

Wie Schülerinnen und Schüler die Kommunikation untereinander und mit den Lehrkräften wahrnehmen, ob sie ein gutes Verhältnis zu den Klassenkameraden haben, sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern angenommen und unterstützt fühlen, ob sie Freude am schulischen Arbeiten empfinden, ob sie sich den schulischen Anforderungen gewachsen fühlen und bereit sind, diese auch mit Anstrengungen anzugehen, ob sie sich in der Schule insgesamt wohl fühlen – alle diese Fragen betreffen sowohl Ziele pädagogischer Arbeit als auch Voraussetzungen für eine befriedigende individuelle Entwicklung und ein angemessenes Miteinander in der Schule. Sie führen in ihrer Gesamtheit zum Begriff der „**Sozialen Schulqualität**“ (Sturzbecher: 2001b, 2002) und haben sich auch im Kontext der Schulqualitätsforschung (Fend, 1998; Sigel, 2001) als bedeutsam erwiesen, in der insbesondere das „Sozialklima“, das „Klassenklima“ und das „Kommunikative Klima“ (Eder, 1998) eine zentrale Rolle spielen.

Übersicht zu den Themen der Schülerbefragung:

Klassenbezogene Befragungsthemen

- Klassenzusammenhalt
- Klassenzerrüttung
- Soziale Lehrqualität
- Konflikterziehung

Schulbezogene Befragungsthemen

- Aggressives Klima

Familienbezogene Befragungsthemen

- Elternunterstützung

Personenbezogene Befragungsthemen

- Integration in der Klasse
- Schulmotivation
- Gewalterfahrungen

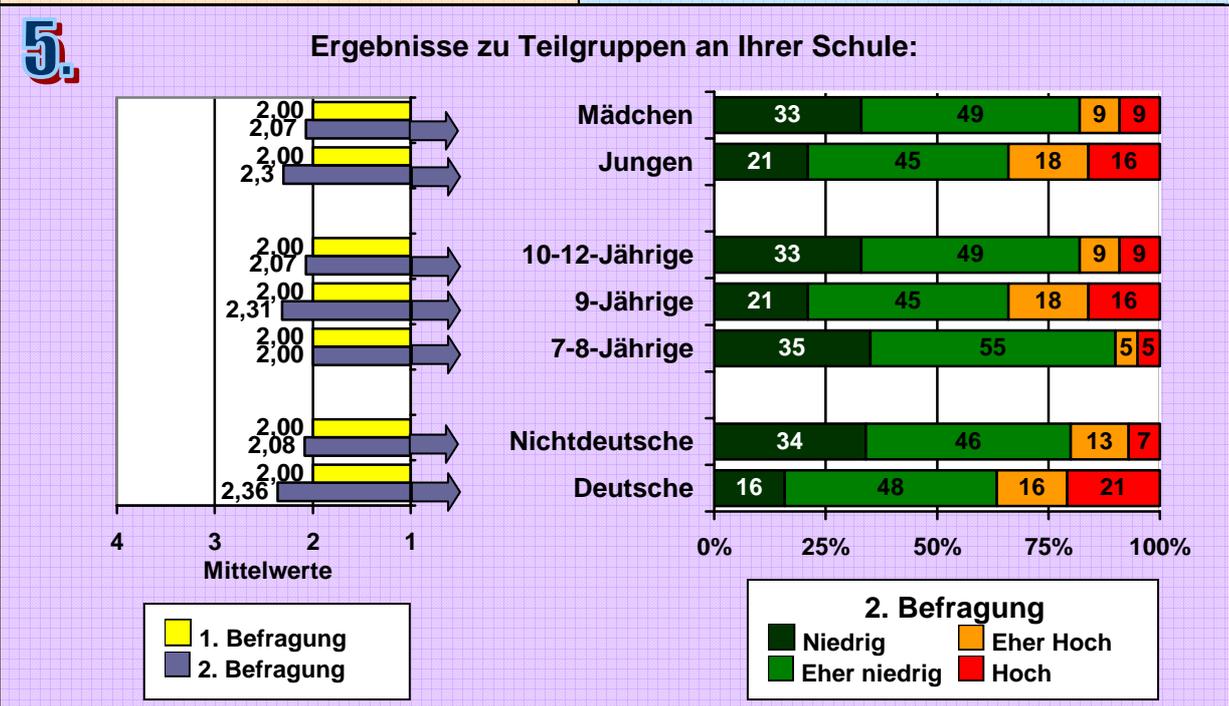
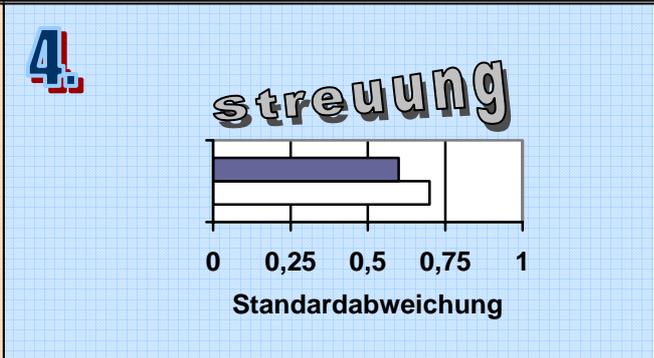
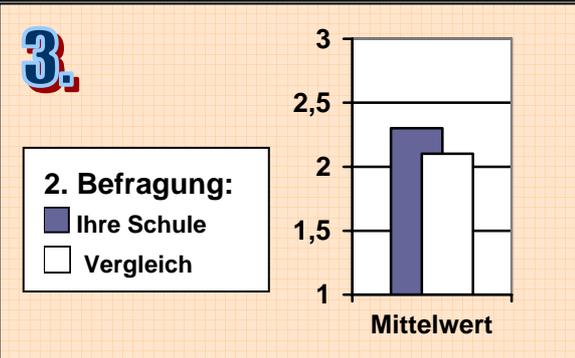
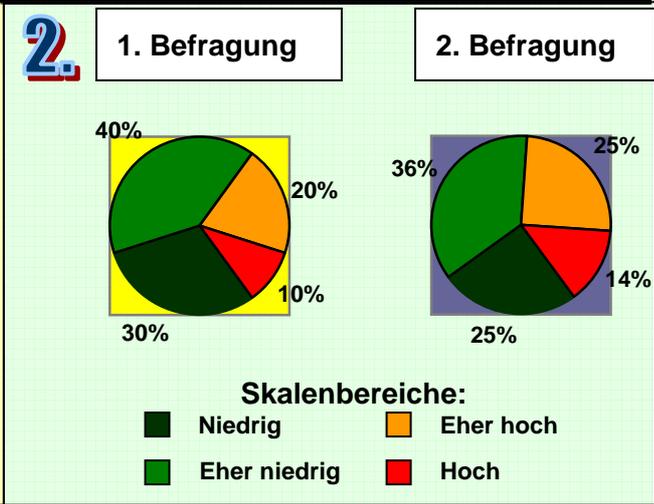
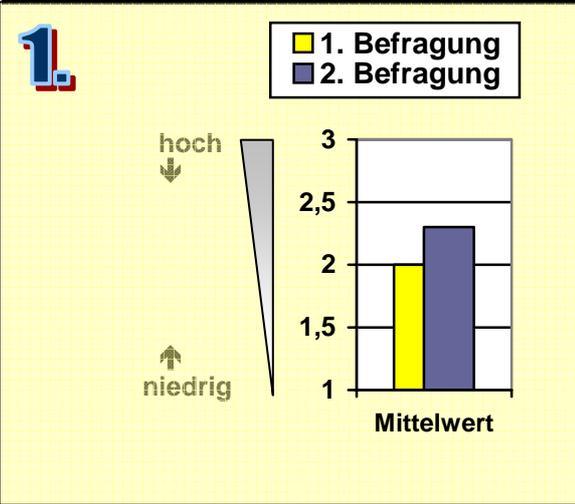
Bereichsübergreifende Themen

- Partizipation
- Gesundheitsförderung in der Schule

Beispielskala: „Schulwertung“

6 Einzelaussagen – Beispiel: „Ich gehe gern zur Schule.“
Antwortvorgaben: 1 „selten/nie“ 2 „manchmal“ 3 „immer/oft“

Mittelwerte: **Prozentuale Verteilung:**



Erläuterungen zur Beispielseite:

Wir beginnen mit einigen Erklärungen zu statistischen Angaben und Graphiken. Dies kann zum besseren Verständnis Ihres Datenreports beitragen. (Die auf dieser Seite dargestellten Werte sind fiktiv und beschreiben keine realen Gegebenheiten.) Auf der Beispielseite finden Sie übrigens die „schwierigsten“ statistischen Angaben und Abbildungen, die Ihr Report enthält, denn anstelle der Antworten zu einer einzelnen Frage wird hier die Auswertung einer „Skala“ erläutert. Einzelheiten zur Skalenbildung und zusätzliche methodische Erläuterungen finden Sie im **Anhang** dieses Reports!

 Zu unserem Beispiel: Dem grauen Feld ist zu entnehmen, dass sich die Beispielskala aus sechs Einzelaussagen zusammensetzt. Die Anzahl der Aussagen, die in die Skalen eingehen, richtet sich nach inhaltlichen Kriterien und ist daher unterschiedlich. Wir haben für jede Skala jeweils eine typische Aussage als Beispiel angeführt. Sie können weiterhin sehen, dass die Kinder für jede Einzelaussage drei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung hatten: „immer/oft“ (3), „manchmal“ (2) und „selten/nie“ (1). Durch das Aufaddieren der Werte der sechs Einzelaussagen entsteht unsere Beispielskala, die demnach einen Wertebereich von 6 bis 18 erreichen kann. Um auch Skalen vergleichen zu können, die sich aus unterschiedlich vielen Einzelaussagen zusammensetzen, dividieren wir abschließend jeden Skalenwert durch die Zahl der Aussagen (hier: 6). So entstehen Skalen, die stets einen Minimalwert von 1 und einen Maximalwert von 3 erreichen.

 Feld 1 stellt den Mittelwert einer Skala für Ihre Schule für die 1. Befragung (gelber Balken) sowie für die 2. Befragung (blauer Balken) dar. Der Mittelwert (im Schulbereich nutzt man ihn beispielsweise für den Notendurchschnitt) ist einer der wichtigsten statistischen Maßzahlen und leicht zu interpretieren: Je länger die Balken sind bzw. je näher ein Mittelwert an den Skalen-Maximalwert 3,0 reicht, desto stärker ist der erfasste Sachverhalt an Ihrer Schule ausgeprägt. Der Vergleich der beiden Mittelwerte gibt Aufschluss darüber, wie sich die Meinungen der Schülerschaft an Ihrer Schule zwischen den beiden Befragungen zu einem bestimmten Thema entwickelt haben (z.B. im Sinne einer „Zunahme“ oder „Abnahme“).

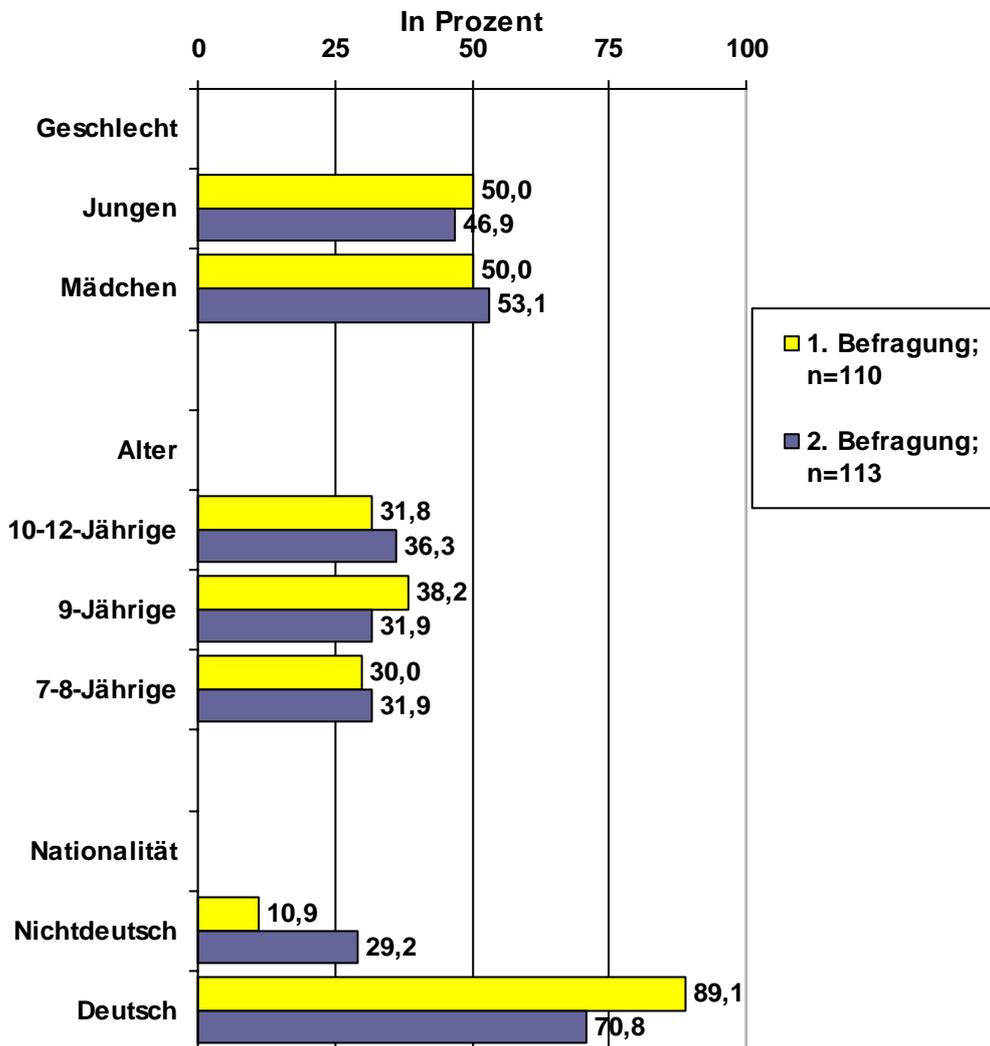
 Feld 2 stellt die prozentuale Verteilung einer Skala für Ihre Schule für die 1. Befragung (Kreisdiagramm; gelber Hintergrund) und für die 2. Befragung (Kreisdiagramm; blauer Hintergrund) dar. Hierzu wurde der Skalenbereich zwischen 1,0 und 3,0 in vier gleich große Abschnitte unterteilt: Das unterste Viertel der Skalenwerte (Werte von 1,0 bis 1,5) haben wir mit „Niedrig“, das höchste Viertel (Werte von 2,5 bis 3,0) mit „Hoch“ benannt. Dargestellt werden die Anteile der Kinder in einzelnen Skalenbereichen. Rundungsbedingt können dabei leichte Abweichungen von 100 Prozent auftreten. Der Vergleich der Prozentverteilungen in beiden Kreisdiagrammen gibt wiederum Aufschluss darüber, wie sich das „Meinungsbild“ der Schülerschaft an Ihrer Schule zwischen den beiden Befragungen zu einem bestimmten Thema entwickelt hat.

 Feld 3 ermöglicht den Vergleich des Mittelwerts Ihrer Schule (2. Befragung) mit dem aller anderen Grundschulen des Projekts (2. Befragung). Dieser zweite Vergleichsmaßstab kann als eine zusätzliche Orientierungshilfe zur Beantwortung der Frage dienen, „wo“ Ihre Schule bei einzelnen Themen „steht“. Sollte sich Ihre Schule dabei deutlich („signifikant“) von anderen Grundschulen unterscheiden, so weisen wir ggfs. auf diesen Umstand gesondert im Text hin. Erläuterungen zu dem dabei genutzten statistischen Test („Signifikanztest“) finden Sie im Anhang.

 Feld 4 stellt die Streuung („Standardabweichung“) des Antwortverhaltens zum 2. Befragungszeitpunkt dar. Das ist weniger kompliziert, als es aussieht. Dieses Maß drückt einfach aus, wie stark die Antworten der Schülerinnen und Schüler „streuen“; also ob die Befragten eher ähnlich geantwortet haben oder ob die Meinungen in der Schülerschaft weit auseinander liegen. Hätten alle Schüler gleich geantwortet, wäre die Streuung gleich 0. Sie wird umso größer, je mehr sich die Antworten voneinander unterscheiden. Als eine grobe Orientierungshilfe kann dabei der Streuungswert bei 0,4 dienen: Streuungswerte, die erheblich über diesem „Grenzwert“ liegen, deuten größere Meinungsunterschiede innerhalb der Schülerschaft an. Der Versuch, einige Hintergründe für vorhandene Meinungsunterschiede aufzuzeigen, führt schließlich zu der Teilgruppendarstellung in Feld 5:

 In Feld 5 werden Ergebnisse für Teilgruppen an Ihrer Schule dargestellt. Die gelben Balken auf der linken Seite stellen die Mittelwerte der Skala für jede der Gruppen für die 1. Befragung dar. Die blauen Balken beinhalten die Mittelwerte einzelner Teilgruppen zur 2. Befragung. Auf der rechten Seite der Abbildung werden die %-Anteile der vier Skalenbereiche („Niedrig“ bis „Hoch“) für jede Teilgruppe zur **2. Befragung** angeführt. Die Angaben für alle Gruppen sind also zeilenweise zu lesen. So erreichen beispielsweise Mädchen auf unserer „Beispielskala“ einen Mittelwert von 2,0 (1. Befragung), dieser Wert steigt bis zur 2. Befragung auf 2,07 an und verteilt sich dabei auf die vier Skalenbereiche mit 33% („Niedrig“), 49% („Eher niedrig“) und je 9% („Eher hoch“, „Hoch“).

Übersicht: Demographische Daten der befragten Schülerinnen und Schüler



6. Erläuterungen zu demographischen Daten der befragten Schülerinnen und Schüler

Im Rahmen der zweiten Datenerhebung haben wir an Ihrer Schule insgesamt 113 Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 2 bis 4 befragt. Um Veränderungen feststellen zu können, vergleichen wir die Ergebnisse im Folgenden mit den Befunden der ersten Datenerhebung – an dieser waren 110 Schülerinnen und Schüler ihrer Schule beteiligt.

Als weiteres Vergleichsmaß werden Sie auf den folgenden Seiten auch Ergebnisse der Vergleichsschulen finden. Hier wurden innerhalb der gleichen Jahrgangsstufen insgesamt 1757 Schülerinnen und Schüler aus den Bundesländern Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt befragt. Die Daten unserer Vergleichsschulen können statistisch zwar nicht als „repräsentativ“ für alle Grundschulen der beteiligten Bundesländer gelten, sie erleichtern aber trotzdem eine umfassendere Einordnung der Befunde.

Die Abbildung auf der linken Seite gibt Ihnen einen Überblick zu den Verteilungen bestimmter demographischer Grunddaten in der Schülerschaft. Diese Darstellung ist insofern von Bedeutung, da größere Abweichungen in der Zusammensetzung der befragten Schülerinnen und Schüler Einfluss auf die Ergebnisse der zweiten Befragung haben und Unterschiede zur ersten Befragung erklären könnten.

Die Anteile der befragten Jungen und Mädchen halten sich an Ihrer Schule zu beiden Erhebungszeitpunkten etwa die Waage. Es gibt zum zweiten Befragungszeitpunkt eine leichte Verschiebung zugunsten der Mädchen, die aber nicht weiter ins Gewicht fällt. Auch die Altersverteilung hat sich über die beiden Erhebungszeitpunkte nur leicht verändert, bei der aktuellen Befragung waren die 9-Jährigen etwas stärker vertreten. Bedeutsam hinsichtlich der Interpretation der weiteren Ergebnisse könnte aber vor allem die folgende Veränderung sein: Der Anteil von Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Staatsangehörigkeit ist von 11 Prozent in der ersten auf 29 Prozent in der zweiten Erhebung gestiegen. Dieser strukturelle Unterschied ist so stark ausgeprägt, dass er unter Umständen zu Ergebnissen führen kann, die sich von denen der ersten Erhebung unterscheiden. Er muss daher als Faktor bei der Interpretation möglicher Abweichungen berücksichtigt werden.

Die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund wird durch 16 Kinder aus Spätaussiedlerfamilien, die nun zum ersten Mal von uns befragt wurden, noch vergrößert. Die Ergebnisse dieser Gruppe werden im Folgenden nicht in den Grafiken aufgeführt, aber bei relevanten Abweichungen von den Daten der anderen Gruppen im Text ausdrücklich erwähnt.

Skala:

3 Einzelaussagen – Beispiel:

Klassenzusammenhalt

„Die Kinder in unserer Klasse halten alle zusammen.“

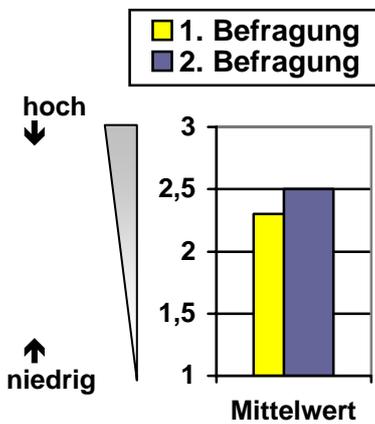
Antwortvorgaben:

1 „selten/nie“ 2 „manchmal“ 3 „immer/oft“

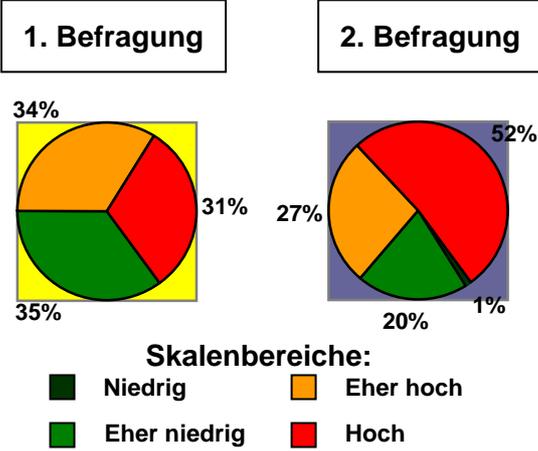
Mittelwerte:

Prozentuale Verteilung:

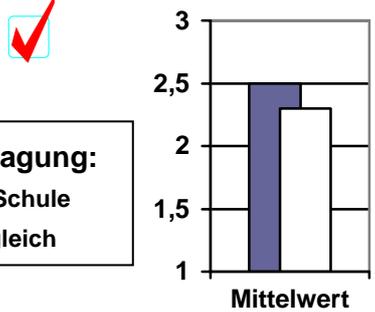
1.



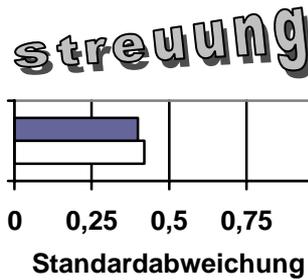
2.



3.

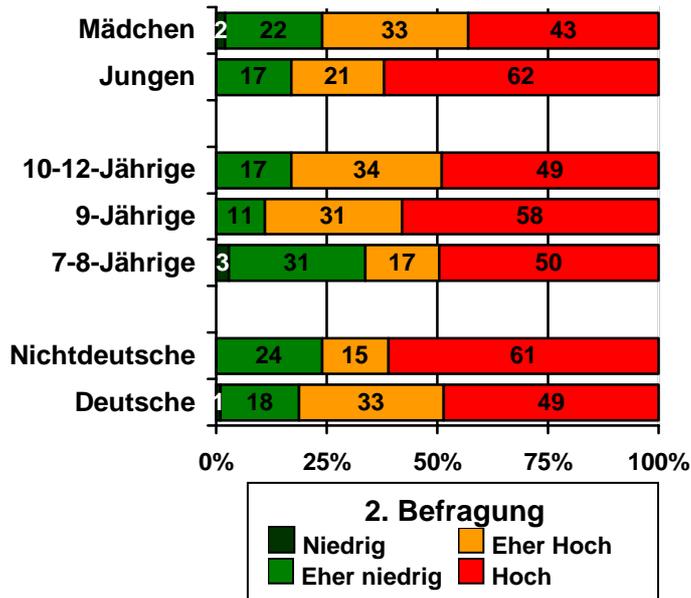
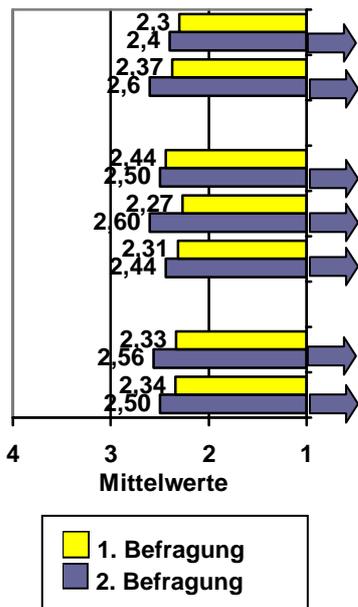


4.



5.

Ergebnisse zu Teilgruppen an Ihrer Schule:



7. Klassenbezogene Befragungsthemen

7.1 Erläuterungen zur Skala „Klassenzusammenhalt“

Die Schüler-Schüler-Beziehungen in der Klasse werden als zentrales Moment des Klassenklimas durch die Skala „Klassenzusammenhalt“ abgebildet. Die Schülerbeziehungen in der Klasse sind für das Wohlbefinden eines jeden Schülers von großer Bedeutung. Sozialer Zusammenhalt, gegenseitige Hilfe und Solidarität tragen zur Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit eines jeden Schülers bei. Die Skala „Klassenzusammenhalt“ umfasst drei Aussagen, die sich auf den sozialen Gruppenzusammenhalt in der Klasse beziehen, und betrifft Aspekte wie soziale Bindung und Freundschaftsbildung in der Klasse („Die Kinder in unserer Klasse halten alle zusammen.“) sowie Aspekte der Solidarität („In unserer Klasse helfen sich die Schüler gegenseitig bei Problemen.“). Die Aussagen der Skala erfassen auf der Klassenebene das Ausmaß, in dem die Kinder der Klasse gemeinsam handeln, sich untereinander sympathisch sind und andere Schüler nicht auf Grund von Schwächen oder Besonderheiten ausgrenzen (siehe hierzu auch die Skala „Klassenzerrüttung“). Im Unterschied zur Skala „Integration in der Klasse“ (siehe Abschnitt 10.1) steht beim Klassenzusammenhalt nicht die eigene Person der Befragten im Vordergrund, sondern die wahrgenommene Qualität der Sozialkontakte innerhalb der Klassengemeinschaft.

Wie schon die erste Befragung deutlich zeigte, werden die Schülerbeziehungen in der Klasse aus Sicht der Kinder sehr positiv wahrgenommen. Im Vergleich zur ersten Erhebung hat sich die ohnehin gute Bewertung des Klassenzusammenhalts noch stärker ausgeprägt (Feld 1). Vergleicht man die prozentuale Verteilung der Skalenbereiche von erster und zweiter Befragung miteinander (Feld 2), so wird der positive Effekt noch deutlicher. Im Vergleich schätzen weit mehr Kinder, nämlich 52 statt vorher 31 Prozent, den Zusammenhalt als „Hoch“ ein. Der Anteil der Kinder, die auf Defizite in diesem Bereich hinweisen, ist im Vergleich zur ersten Erhebung gesunken. Nur noch 20 statt vorher 35 Prozent bewerten den Zusammenhalt als „Eher niedrig“. Dies kann als ein sehr erfreuliches Ergebnis gewertet werden.

Zieht man die Daten der Vergleichsschulen heran (Feld 3), so wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler Ihrer Schule auch in der zweiten Befragung auf dieser Skala überdurchschnittliche Bewertungen abgaben. Sie schätzen den Zusammenhalt also noch positiver ein, als es die Vergleichsgruppe tut. Das rote Häkchen signalisiert, dass der Unterschied der beiden Mittelwerte dabei nicht nur augenscheinlich vorhanden sondern auch statistisch bedeutsam ist.

Die Streuung und damit die Unterschiedlichkeit der Beurteilungen des Klassenzusammenhalts ist für Ihre Schule und die Vergleichsschulen relativ hoch (Feld 4). Bei den hier verwendeten Skalen gelten Streuungswerte über 0,4 als beachtenswert, ein Wert, den Ihre Schule gerade erreicht. Dies lässt darauf schließen, dass die Meinungen innerhalb der Schülerschaft nicht sehr einheitlich sind.

Der Vergleich der Durchschnittswerte auf der linken Seite im Feld 5 zeigt, dass der Zusammenhalt innerhalb der Klassengemeinschaft von allen Teilgruppen positiver bewertet wird, als zum ersten Erhebungszeitpunkt. Dies gilt insbesondere für die Jungen und die 9-Jährigen. Dieser Trend wird auch bei den Nichtdeutschen bestätigt, wobei man hier auf die niedrige Fallzahl und damit geringe Aussagekraft in der ersten Befragung hinweisen muss. Der Durchschnittswert der (grafisch nicht dargestellten) Gruppe von Kindern aus Spätausiedlerfamilien ist mit 2,46 vergleichbar, wenn auch leicht unter dem Wert der deutschen und der nichtdeutschen Kinder. In dieser Gruppe bewerten 88 Prozent der Kinder den Zusammenhalt der Schülerinnen und Schüler als „Eher hoch“ oder „Hoch“.

Es sollte trotz des positiven Trends aber auch beachtet werden, dass vor allem in der Altersgruppe der 7- bis 8-Jährigen der Anteil derjenigen vergleichsweise stark ausgeprägt ist, die Defizite in ihren Bewertungen deutlich werden lassen. Immerhin drei Prozent bewerten den Zusammenhalt hier als „Niedrig“ und 31 Prozent als „Eher niedrig“.

Skala:

3 Einzelaussagen – Beispiel:

Klassenzerrüttung

„In unserer Klasse werden Schüler ausgelacht, weil sie anders sind.“

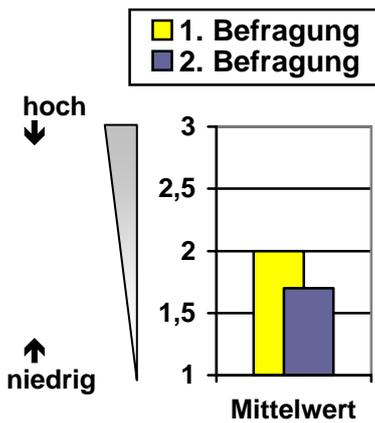
Antwortvorgaben:

1 „selten/nie“ 2 „manchmal“ 3 „immer/oft“

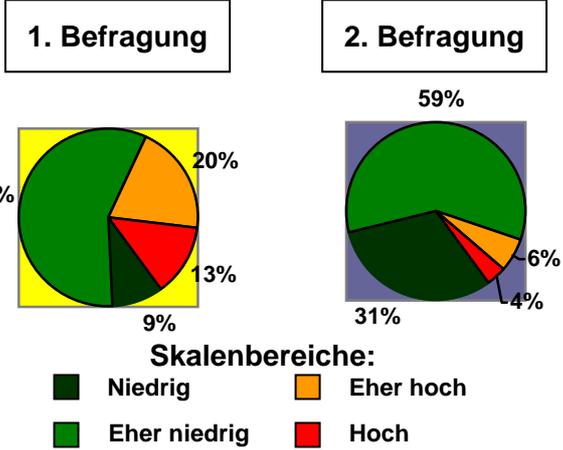
Mittelwerte:

Prozentuale Verteilung:

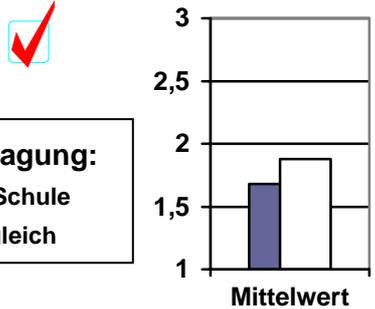
1.



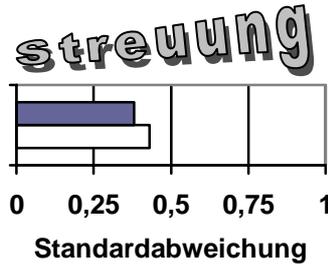
2.



3.

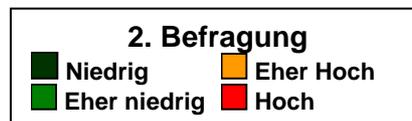
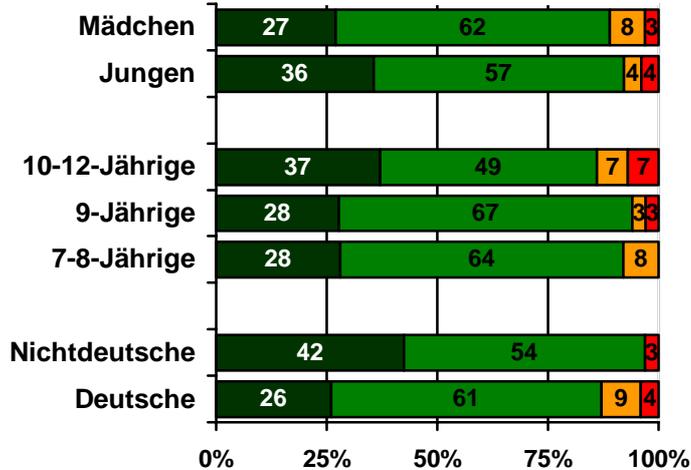
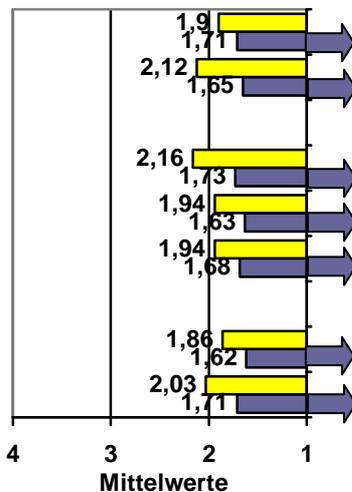


4.



5.

Ergebnisse zu Teilgruppen an Ihrer Schule:



7.2 Erläuterungen zur Skala „Klassenzerrüttung“

Als Gegenstück zum Klassenzusammenhalt wurde in unserer Befragung auch das Thema „Klassenzerrüttung“ thematisiert. Die entsprechende Skala umfasst dabei mehr als das einfache Fehlen eines sozialen Zusammenhalts im Klassenverband und betont ausdrücklich Aspekte der Ausgrenzung und der Desintegration von Mitschülern oder Teilgruppen einer Klasse. Sie besteht aus drei Aussagen, die neben der aktiven Ausgrenzung von Mitschülern auch häufige Störungen innerhalb des Unterrichts beinhalten. Starke Zerrüttungstendenzen können zu fehlender Schulmotivation, Schulangst und in deren Gefolge letztlich auch zu Schulverweigerung führen. Im Gegensatz zur Skala „Klassenzusammenhalt“ haben hohe Skalenwerte hier eine negative Bedeutung.

Während die Ergebnisse der ersten Befragung noch auf Tendenzen der Zerrüttung in einzelnen Klassen Ihrer Schule hingewiesen haben, sieht das Bild nun freundlicher aus. Der Mittelwert dieser Skala hat sich stark verringert (Feld 1) und liegt nun unterhalb der Skalenmitte von 2,0. Die prozentualen Verteilungen in Feld 2 zeigen, dass vor allem der Anteil der Schüler stark zugenommen hat, der die Klassenzerrüttung als „Niedrig“ einschätzt. Er hat sich im Vergleich zur ersten Befragung verdreifacht. Die Schüler, die sie hingegen als „Eher hoch“ oder „Hoch“ einschätzen, haben anteilig stark abgenommen.

Gegenüber den Daten der anderen Vergleichsschulen fällt der Skalenmittelwert an Ihrer Schule in diesem Themenbereich wesentlich niedriger aus (Feld 3). Die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsschulen haben also die Klassenzerrüttung im Durchschnitt höher eingeschätzt, als dies an Ihrer Schule der Fall war. Das rote Häkchen steht hier wieder für die statistische Überprüfung, die einen signifikanten, also bedeutsamen Unterschied der beiden Mittelwerte ergab.

Betrachtet man die Streuungswerte in Feld 4, so deuten sie sowohl für ihre Schule, als auch für die Vergleichsschulen auf eher unterschiedliche Bewertungen der Klassenzerrüttung durch die Schülerschaft hin. Innerhalb der einzelnen Teilgruppen, die in der Abbildung in Feld 5 dargestellt sind, wird entsprechend eine etwas unterschiedliche Wahrnehmung des Themenbereichs deutlich. Insgesamt nehmen zwar alle Teilgruppen die Klassenzerrüttung als (eher) niedrig wahr. Die Kinder aus Spätaussiedlerfamilien unterscheiden sich in ihrer durchschnittlichen Bewertung ebenfalls nicht von den anderen Kindern. Defizite werden aber eher von den älteren Kindern und vergleichsweise eher von Mädchen wahrgenommen. Positiv hervorzuheben ist, dass die Kinder nichtdeutscher Nationalität die Sozialkontakte offenbar positiver bewerten, als die Kinder deutscher Nationalität. Obwohl sie als Minorität negative Auswirkungen leicht direkt erleben könnten, geben 96 Prozent von ihnen eine „Niedrige“ bzw. „Eher niedrige“ Wahrnehmung von Klassenzerrüttung an.

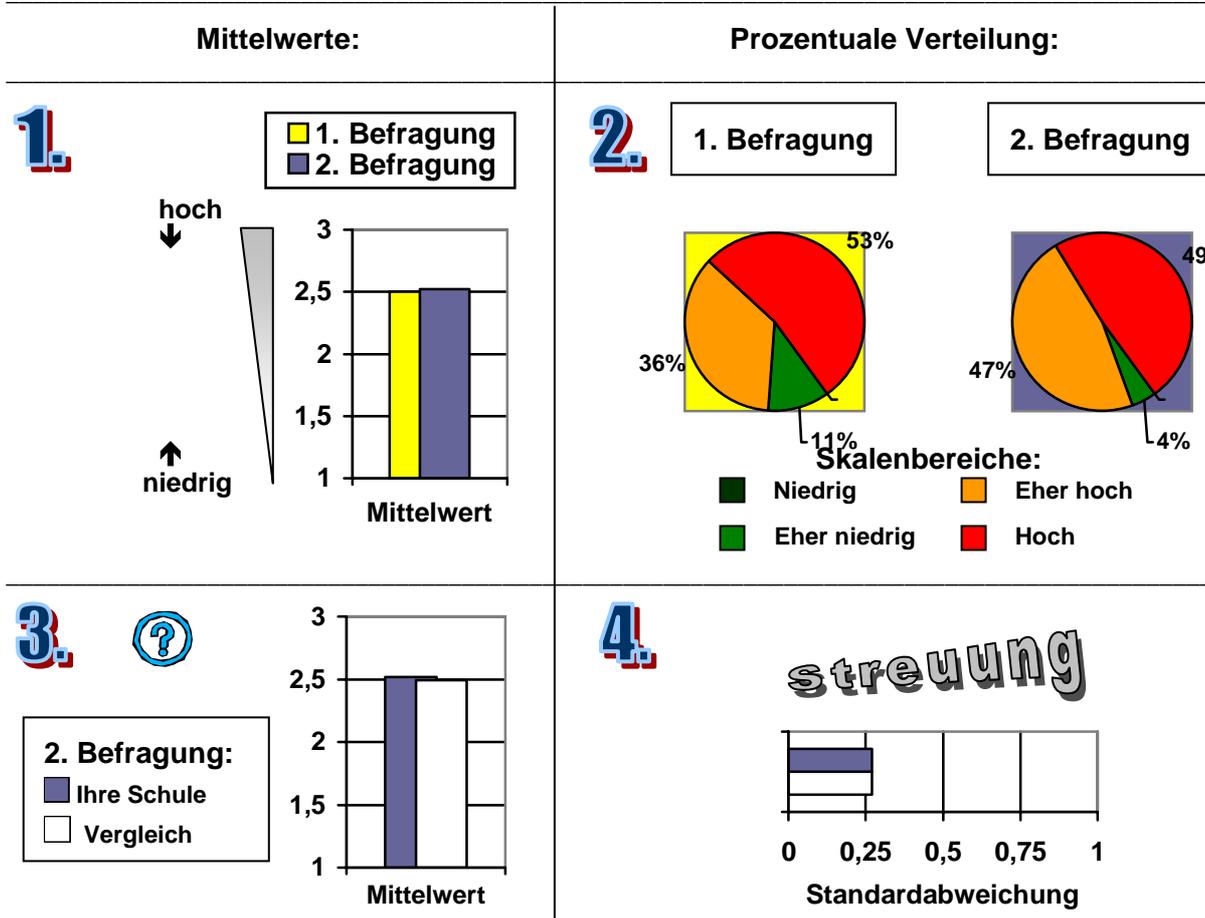
Besonders positiv ist zusammenfassend anzumerken, dass die wahrgenommene Klassenzerrüttung in allen Teilgruppen seit der ersten Befragung abgenommen hat. Dies trifft insbesondere auf die Jungen und die Altersgruppe der 10- bis 12-Jährigen zu.

Skala:

Soziale Lehrqualität

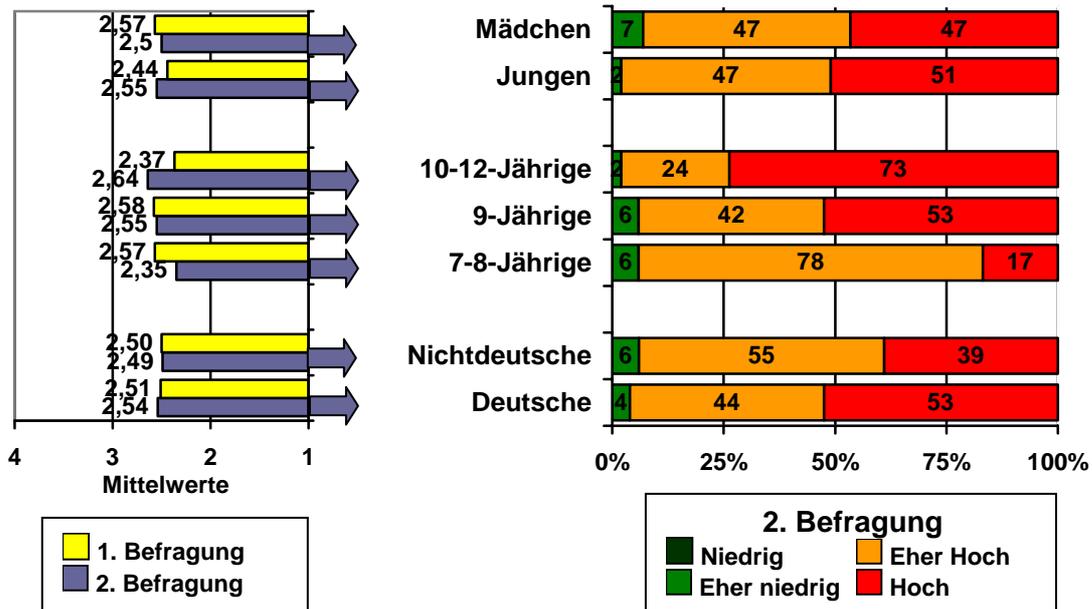
10 Einzelaussagen – Beispiel: „Unsere Lehrer loben uns im Unterricht.“

Antwortvorgaben: 1 „selten/nie“ 2 „manchmal“ 3 „immer/oft“



5.

Ergebnisse zu Teilgruppen an Ihrer Schule:



7.3 Erläuterungen zur Skala „Soziale Lehrqualität“

Wie beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Qualität der Lehre? Es wird zunächst wenig überraschen, wenn entsprechende Wertungen von Schulkindern anders ausfallen als persönliche Selbsteinschätzungen der unterrichtenden Lehrkräfte. Unsere Erfahrungen aus früheren Schulprojekten zeigen, dass die Absicht, die hinter einem sorgfältig geplanten und gut strukturierten Unterricht steht, nicht zwangsläufig auch bei den Kindern so ankommt, wie sie gemeint war. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler ist jedoch auch in diesem Schulbereich keinesfalls irrelevant. Sicher, die Einschätzung der Qualität des Unterrichts aus der Schülerperspektive mag in ihrer Gültigkeit in Frage zu stellen sein. Dennoch stellen die hierzu vorhandenen Einschätzungen seitens der Schülerschaft wichtige Faktoren für die Herausbildung sozialer Schulqualität dar: Schüler, die Defizite in der Unterrichtsgestaltung einer Lehrkraft wahrnehmen, könnten sich dieser Person gegenüber beispielsweise respektlos verhalten. Dieses Verhalten wiederum wirkt sich unmittelbar – und zwar negativ – auf das Klassen- und Schulklima aus. Die Ergebnisse der Skala „Soziale Lehrqualität“ können Ihnen deshalb dabei helfen, die Stärken und Schwächen der Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zu verstehen und damit zur Verbesserung des Klassenklimas beizutragen.

Im Vergleich zur ersten Befragung kann festgehalten werden, dass das hohe Niveau der Einschätzungen der sozialen Lehrqualität durch die Kinder beibehalten wurde (Feld 1). Der entsprechende Mittelwert liegt im oberen Skalenabschnitt (Werte größer als 2,5) auf nahezu gleicher Höhe mit dem Wert der ersten Erhebung. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler nimmt das Lehrverhalten in seiner Gesamtheit also als fördernd, motivierend und unterstützend wahr. Betrachtet man die prozentuale Verteilung der Skalenbereiche in Feld 2, so wird aber deutlich, dass trotz dem nahezu gleichen Mittelwert leichte Verschiebungen im Antwortverhalten vorliegen. Während die Lehrqualität auf der einen Seite nun von etwas weniger Kindern als „Hoch“ eingeschätzt wird, hat auf der anderen Seite auch die negativere Bewertung des Lehrverhaltens („Eher niedrig“) abgenommen.

Allerdings ist die positive Sicht der Kinder auf die soziale Lehrqualität keineswegs nur an Ihrer Schule gegeben – sie zeigt sich auch im Durchschnitt der anderen Schulen durch sehr hohe Werte auf dieser Skala. Bei der Gegenüberstellung Ihrer Schule mit den Vergleichsschulen in Feld 3 kann man dementsprechend erkennen, dass kein nennenswerter Unterschied zwischen den Mittelwerten besteht. Die statistische Prüfung weist diesen augenscheinlich geringen Unterschied ebenfalls als unbedeutend aus, was durch das blaue Fragezeichen symbolisiert werden soll.

Trotz dem relativ geringen Streuungswert (Feld 4), der auf ein eher einheitliches Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler hinweist, ergibt der Blick auf die einzelnen Teilgruppen in Feld 5 ein interessantes Ergebnis. Vor allem die unterschiedliche Beurteilung in den einzelnen Altersgruppen fällt dabei ins Auge. Trotzdem alle Altersgruppen die soziale Lehrqualität zu über 90 Prozent „Eher hoch“ bzw. „Hoch“ einschätzen, sieht man einen Trend zur besseren Bewertung mit zunehmendem Alter. Während die 7- bis 8-Jährigen nur zu 17 Prozent mit „Hoch“ das beste Niveau der Lehrqualität angaben, waren das bei den 9-Jährigen 53 Prozent und bei den 10- bis 12- Jährigen schon 73 Prozent.

Der Vergleich mit den Durchschnittswerten der ersten Befragung ergibt, dass sich vor allem die Wahrnehmungen der 10- bis 12-Jährigen deutlich verbessert haben. Auch die Einschätzungen der Jungen fallen positiver aus. Kritischere Bewertungen fanden wir hingegen bei den 7- bis 8-Jährigen.

Die Antworten der Kinder aus Spätaussiedlerfamilien unterschieden sich nicht von denen der anderen Kinder.

Skala:

Konflikterziehung

6 Einzelaussagen – Beispiel:

„Wenn es in der Klasse Streit gibt, dann geht jemand von uns Schülern dazwischen.“

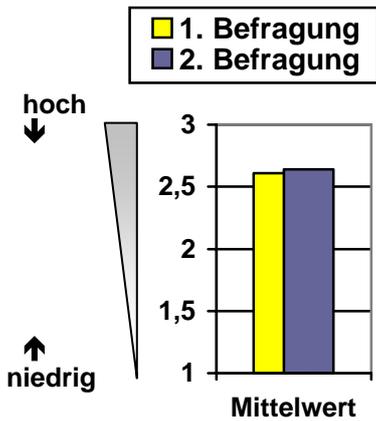
Antwortvorgaben:

1 „selten/nie“ 2 „manchmal“ 3 „immer/oft“

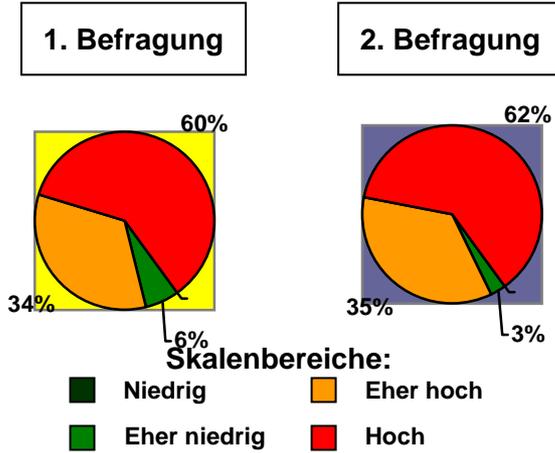
Mittelwerte:

Prozentuale Verteilung:

1.



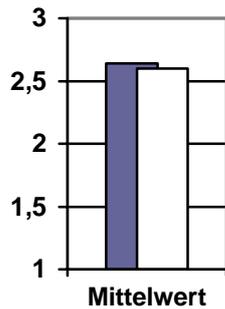
2.



3.

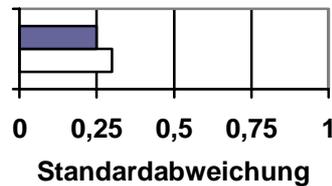


2. Befragung:
 ■ Ihre Schule
 □ Vergleich



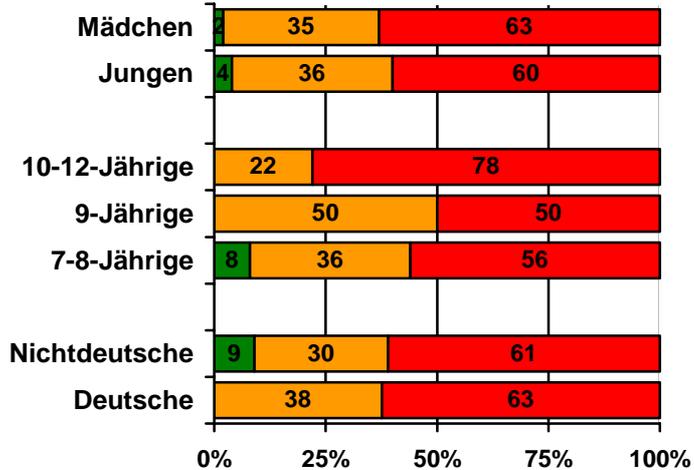
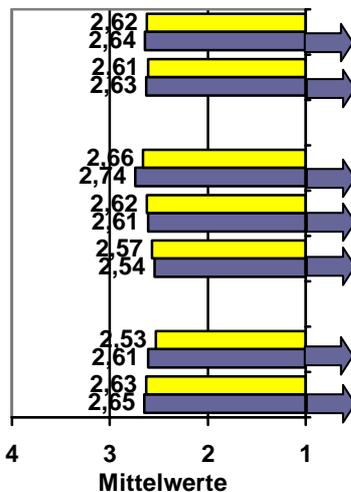
4.

streuung



5.

Ergebnisse zu Teilgruppen an Ihrer Schule:



1. Befragung
 2. Befragung

2. Befragung
 Niedrig Eher Hoch
 Eher niedrig Hoch

7.4 Erläuterungen zur Skala „Konflikterziehung“

Natürlich ist auch die Grundschule kein konfliktfreier Raum, sondern Interessengegensätze zwischen den Mitgliedern einer Klasse oder zwischen der Schülerschaft und den Lehrkräften gehören zum schulischen Alltag. Entscheidend für eine hohe soziale Schulqualität ist, ob es gelingt, diese Konflikte konstruktiv zu lösen, d.h. die Ursachen des Konflikts zu klären und eine Lösung zu finden, die für alle Beteiligten akzeptabel ist. Diesem Thema kommt jedoch auch für die weitere Entwicklung der Kinder eine besondere Bedeutung zu. Die Fähigkeit, die eigenen Interessen ohne Gewalt durchzusetzen und dabei die Interessen anderer zu berücksichtigen, ist nicht nur wichtig, um sich Lebenschancen zu eröffnen: Je früher Kinder lernen, dass es lohnenswert ist, die eigenen Interessen friedlich auszuhandeln, desto stärker sind sie gegen Gewalt und Delinquenz gefeit (Sturzbecher & Hermann, 2003). Auch zahlreiche internationale Untersuchungen belegen, dass von guten schulischen Entwicklungsbedingungen eine präventive Wirkung auf die Gewaltbereitschaft der Schülerinnen und Schüler ausgeht. Mit der Skala „Konflikterziehung“ wird zum einen erfasst, ob die Lehrkräfte im Konfliktfall eingreifen und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Lösungsstrategien erarbeiten, zum anderen geht es darum, inwieweit die Mitglieder von Klassengemeinschaften sich selbst aktiv an der Lösung von Konflikten beteiligen.

Wie schon in der ersten Befragung weisen die Antworten der Kinder Ihrer Schule auch jetzt wieder darauf hin, dass der Umgang mit Konflikten von ihnen sehr positiv wahrgenommen wird. Der Mittelwert liegt wieder im oberen Skalenabschnitt und ist ähnlich dem in der ersten Erhebung geblieben (Feld 1). Die Verteilung der einzelnen Skalenbereiche (Feld 2) zeigt, dass nur ein sehr kleiner Teil der Schülerschaft (3 Prozent) hier Verbesserungsbedarf sieht.

Betrachtet man die anderen Schulen so wird aber deutlich, dass auch im Gesamtdurchschnitt vergleichbar positive Bewertungen vorgenommen wurden (Feld 3). Der geringe Mittelwertunterschied zwischen Ihrer Schule und den Vergleichsschulen wird auch durch die statistische Prüfung als unbedeutend gekennzeichnet. Die Konfliktregulierung durch Lehrende bzw. die Mitschülerinnen und Mitschüler scheint also – ähnlich wie die soziale Lehrqualität im vorigen Abschnitt – insgesamt sehr ähnlich wahrgenommen zu werden, von Defiziten wird nur selten berichtet. Hierfür sprechen auch die geringen Streuungswerte (Feld 4), die einzelnen Antworten streuen demnach nicht weit um die Mittelwerte der Schulen.

Die Abbildung in Feld 5 zeigt, dass je mindestens 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Teilgruppen die Qualität der Konflikterziehung als „Hoch“, also sehr gut bewerten. Es gibt demnach keine Teilgruppe, die hier in ihrer Antworttendenz stark heraus fällt. Auffällig ist aber, dass die Altersgruppe der 10- bis 12-Jährigen im Vergleich zu den jüngeren Schülerinnen und Schülern bessere Einschätzungen abgaben. Bezogen auf die (seltenen) Defizite in diesem Bereich ist beachtenswert, dass sie vornehmlich in der Altersgruppe der 7- bis 8-Jährigen und eher von nichtdeutschen als von deutschen Kindern benannt wurden. Der betreffende Anteil der Schülerinnen und Schüler ist aber zahlenmäßig so klein, dass hieraus keine weiterführenden Schlüsse gezogen werden können.

Die Kinder aus den Spätaussiedlerfamilien (nicht grafisch dargestellt) schätzen die Qualität der Konfliktregulierung mit einem Durchschnittswert von 2,55 etwas niedriger ein als die anderen Kinder. Aber auch diese Gruppe bewertet sie ausnahmslos als „Hoch“ oder „Eher hoch“.

Im Vergleich zur ersten Befragung konnten keine größeren Unterschiede in den Einschätzungen festgestellt werden. Lediglich die 10- bis 12-Jährigen gaben tendenziell noch bessere Bewertungen ab.

Skala:

5 Einzelaussagen – Beispiel:

Aggressives Klima

„An unserer Schule beleidigen sich die Schüler gegenseitig.“

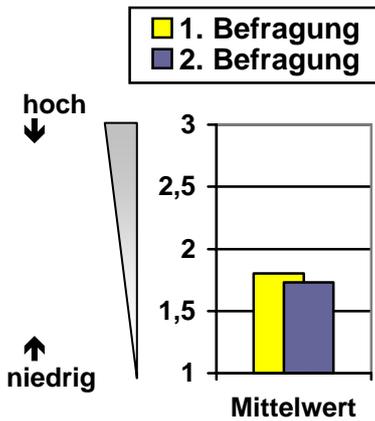
Antwortvorgaben:

1 „selten/nie“ 2 „manchmal“ 3 „immer/oft“

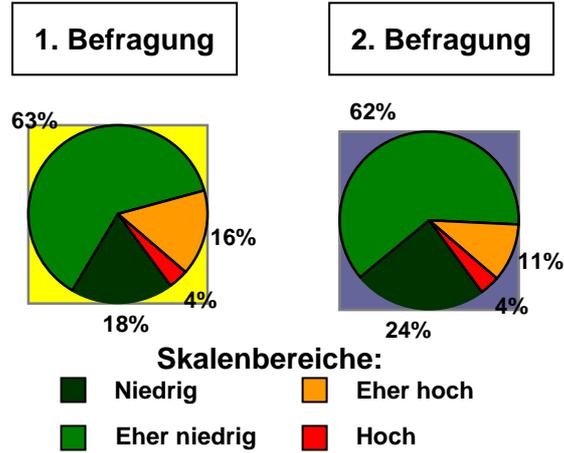
Mittelwerte:

Prozentuale Verteilung:

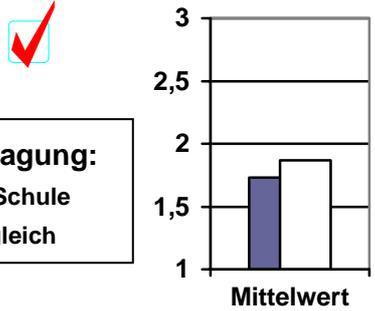
1.



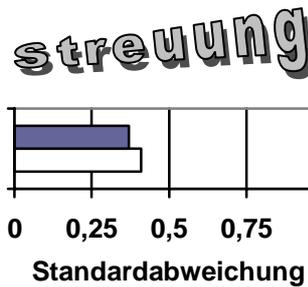
2.



3.

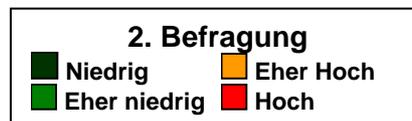
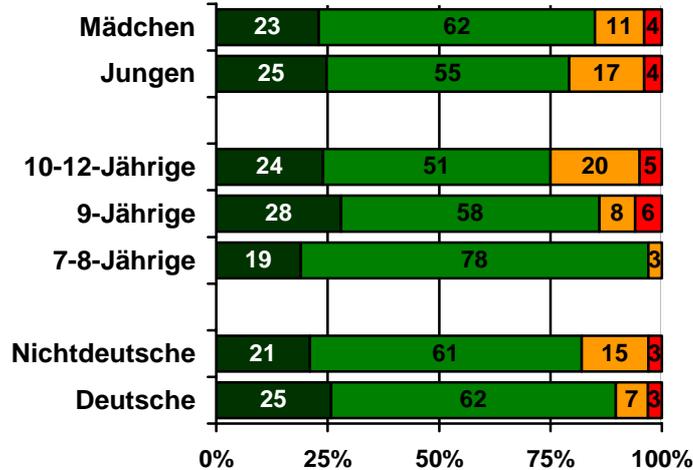
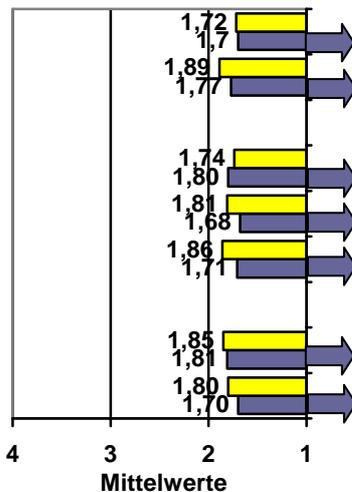


4.



5.

Ergebnisse zu Teilgruppen an Ihrer Schule:



8. Schulbezogene Befragungsthemen –

Erläuterungen zur Skala „Aggressives Klima“

Neben der Skala „Konflikterziehung“ wurde im Rahmen unserer Befragung auch erfasst, inwieweit die Schülerinnen und Schüler sich mit einem aggressiven Klima innerhalb der Schülerschaft konfrontiert sehen. Darunter verstehen wir eine Atmosphäre, die geprägt ist durch Streitereien, verbale Beleidigungen, Vandalismus sowie einem erniedrigenden Verhalten von älteren gegenüber jüngeren Schülern. Olweus (1994) beschreibt ein solches Klima als wichtige Bedingung für die Ausprägung von Gewaltbereitschaft in der Schülerschaft. Dieses werde vor allem auch dadurch bestimmt, wie zuverlässig und engagiert die Lehrkräfte sich gegen derartiges Verhalten engagieren. Im Hinblick auf das Phänomen Gewalt an Schulen kommt dieser Skala auch deshalb eine besondere Bedeutung zu, weil sie über das vorhandene Bedrohungspotenzial für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrkräfte Auskunft gibt.

Die fünf Items (= Aussagen) der Skala „Aggressives Klima“ erfassen über den Gruppenkontext einzelner Klassenverbände hinausgehend die wahrgenommene Qualität der Sozialkontakte innerhalb der Schülerschaft. Wie bereits bei den klassenbezogenen Skalen aus Kapitel 7 steht auch bei der Skala „Aggressives Klima“ nicht die eigene Person des Befragten im Vordergrund. Das personenbezogene Ausmaß der Betroffenheit von Gewaltanwendungen anderer Schüler ist der Inhalt des Abschnitts 10.3.

Der Mittelwert der Skala „Aggressives Klima“ liegt auch in der zweiten Befragung wieder deutlich unterhalb der Skalenmitte bei 2,0 (Feld 1). Das Schulklima wird von den Schülerinnen und Schülern ihrer Schule damit als entspannt eingestuft. Die prozentualen Verteilungen in Feld 2 zeigen, dass eine aggressive Atmosphäre innerhalb der Schülerschaft trotzdem noch von 15 Prozent der Kinder wahrgenommen wird („Eher hoch“ und „Hoch“). In der ersten Erhebung war es mit 20 Prozent aber ein noch größerer Anteil, der auf diesbezügliche Problemlagen hinwies. Ein gänzlich unbelastetes Schulklima wird dem gegenüber von 24 Prozent der Schülerinnen und Schüler angegeben – dies sind immerhin 6 Prozent mehr, als in der ersten Befragung.

Die Schülerinnen und Schüler Ihrer Schule bewerten das aggressive Klima insgesamt wieder niedriger als die Vergleichsgruppe. In Feld 3 ist ein erheblicher Mittelwertsunterschied zu erkennen, der auch der statistischen Prüfung standhält. Allerdings spricht der Blick auf die Streuungswerte dafür, dass es sich hier um ein Thema handelt, welches vor allem an den Vergleichsschulen recht uneinheitlich wahrgenommen wird.

Auch an Ihrer Schule gibt es aber Teilgruppen mit unterschiedlichem Antwortverhalten, bei denen eine genaue Betrachtung lohnenswert sein könnte, um spezifische Lösungsansätze zu entwickeln. So beurteilen Kinder mit deutscher Nationalität das Schulklima positiver als Kinder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit. Jungen berichteten häufiger als Mädchen von einer belastenden Atmosphäre. Letzteres war schon in der ersten Befragung der Fall, bei der 29 Prozent der Jungen von einem belasteten Klima ausgingen (hier nicht grafisch dargestellt). Jetzt sind es noch 21 Prozent der männlichen Schüler, die das Klima als (eher) aggressiv erleben. Deutlich wird auch eine veränderte Wahrnehmung mit zunehmendem Alter: Während von den 7- bis 8-Jährigen nur 3 Prozent auf eine eher unentspannte Atmosphäre hinweisen, sind es bei den 9-Jährigen schon 14 Prozent und bei den 10- bis 12-Jährigen sogar 25 Prozent.

Besonders bei den Jüngeren ist hier im Vergleich zur ersten Befragung eine Veränderung festzustellen. Bei den älteren Kindern haben die kritischeren Eindrücke hingegen leicht zugenommen (vgl. Durchschnittswerte auf der Linken Seite).

Die Antworten der Kinder aus Spätaussiedlerfamilien unterschieden sich nicht von denen der anderen Kinder.

Skala:

Elternunterstützung

9 Einzelaussagen – Beispiel:

„Wenn ich in der Schule ein Problem habe, dann helfen mir meine Eltern.“

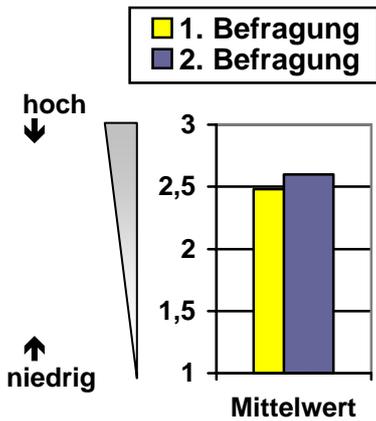
Antwortvorgaben:

1 „selten/nie“ 2 „manchmal“ 3 „immer/oft“

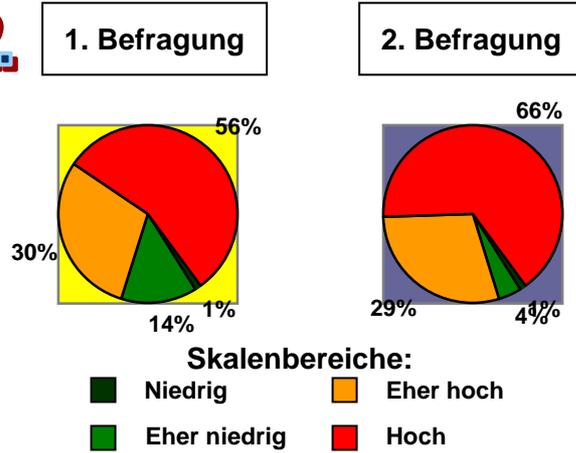
Mittelwerte:

Prozentuale Verteilung:

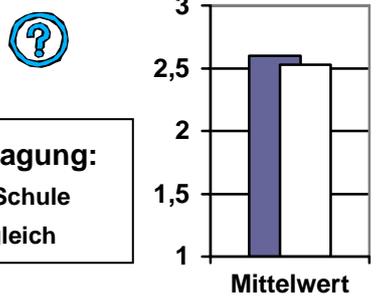
1.



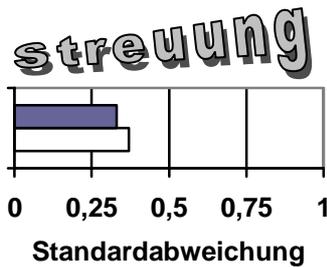
2.



3.

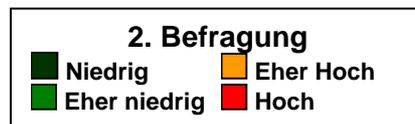
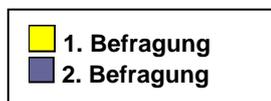
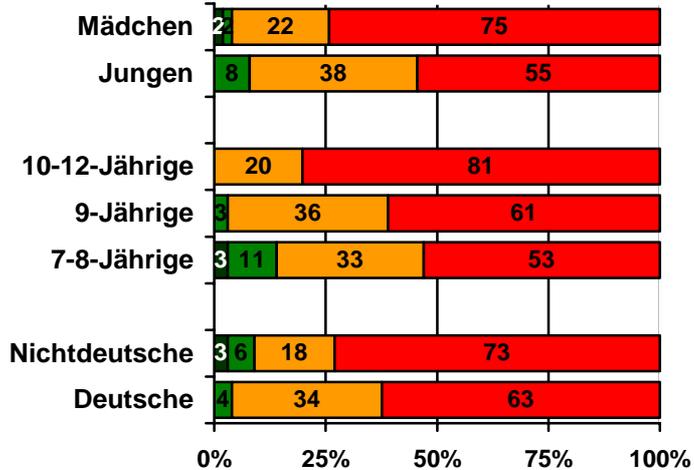
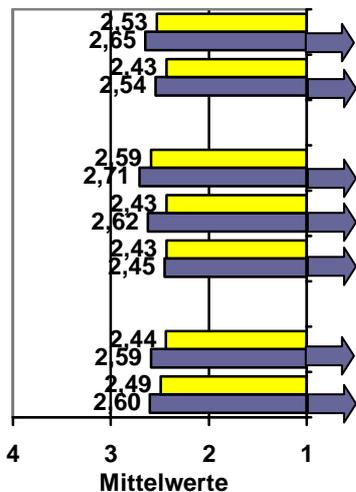


4.



5.

Ergebnisse zu Teilgruppen an Ihrer Schule:



9. Familienbezogene Befragungsthemen –

Erläuterungen zur Skala „Elternunterstützung“

Bildungserwerb beginnt nicht erst in der Schule, sondern bereits deutlich früher. Er ist Teil der Sozialisation, also des Hineinwachsens in die Gesellschaft und der damit verbundenen Lernprozesse, und wird wesentlich durch die Eltern geprägt. Nicht alle Probleme, die den Schulalltag beeinträchtigen, haben deshalb ihren Ursprung in der Schule. So sind beispielsweise die Ursachen von Defiziten bei der Schulmotivation von Kindern keineswegs nur in einer schlechten Unterrichtsqualität, sondern auch in familiären Problemlagen zu finden. Um uns ein möglichst vollständiges Bild über die Situation an Ihrer Schule zu machen, haben wir durch die Skala „Elternunterstützung“ deshalb auch einige Aspekte berücksichtigt, die sich auf das unmittelbare familiäre Umfeld der Schülerinnen und Schüler beziehen. Die Skala umfasst insgesamt neun Einzelaussagen, bei denen es darum geht, ob die Kinder Unterstützung von ihren Eltern erhalten, wenn schulbezogene Probleme (z. B. Hausaufgaben, Streit mit Mitschülern) zu lösen sind, und inwieweit sie von den Eltern für die Schule motiviert werden.

Die Schülerinnen und Schüler Ihrer Schule fühlen sich von ihren Eltern im Durchschnitt gut unterstützt. Der Mittelwert liegt im oberen Skalenbereich (oberhalb von 2,5) und hat sich damit im Vergleich zur ersten Erhebung deutlich verbessert (Feld 1). Bei der Betrachtung der prozentualen Verteilung auf die einzelnen Skalenabschnitte (Feld 2) wird ein besonders erfreulicher Umstand deutlich: 66 Prozent der Kinder schätzen die Unterstützung durch ihre Eltern als „Hoch“ ein, das sind 10 Prozent mehr, als bei der letzten Befragung. Der Anteil der Kinder, die wenig Unterstützung von Ihren Eltern erhalten, liegt bei 6 Prozent und hat damit gegenüber der letzten Erhebung deutlich abgenommen. Wegen der möglichen weit reichenden Folgen einer mangelnden Unterstützung muss im Folgenden dennoch differenzierter betrachtet werden, welche Teilgruppen dies betrifft.

Zunächst aber zur Einordnung der Ergebnisse in den Zusammenhang der anderen Vergleichsschulen: In der Abbildung in Feld 3 ist zu erkennen, dass die positive Einschätzung der elterlichen Hilfe durch Ihre Schülerschaft dem Durchschnitt aller zum 2. Erhebungszeitpunkt befragten Kinder entspricht. Ihre Schule scheint zwar einen etwas höheren Mittelwert zu erreichen, statistisch ist dieser Unterschied aber unbedeutend.

Ungenügende elterliche Hilfestellung wird hauptsächlich von den jüngeren Kindern, von Kindern nichtdeutscher Herkunft und eher von Jungen als von Mädchen genannt (Feld 5). Mädchen berichten auch häufiger von einem starken Engagement durch die Eltern als Jungen. Betrachtet man die einzelnen Altersgruppen, so scheinen ältere Kinder zunehmend mehr Unterstützung zu erhalten. Dies ist eine Tendenz, die sich auch schon in der ersten Befragung andeutete und mit dem näher rückenden Übergang in die weiterführende Schule zusammenhängen könnte.

In fast allen Teilgruppen (mit Ausnahme der 7- bis 8-Jährigen) ist seit dem ersten Befragungszeitpunkt eine Verbesserung festzustellen.

Kinder aus den Spätaussiedlerfamilien fühlen sich mit einem Durchschnittswert von 2,67 etwas besser unterstützt als die anderen Kinder (nicht grafisch dargestellt).

Skala:

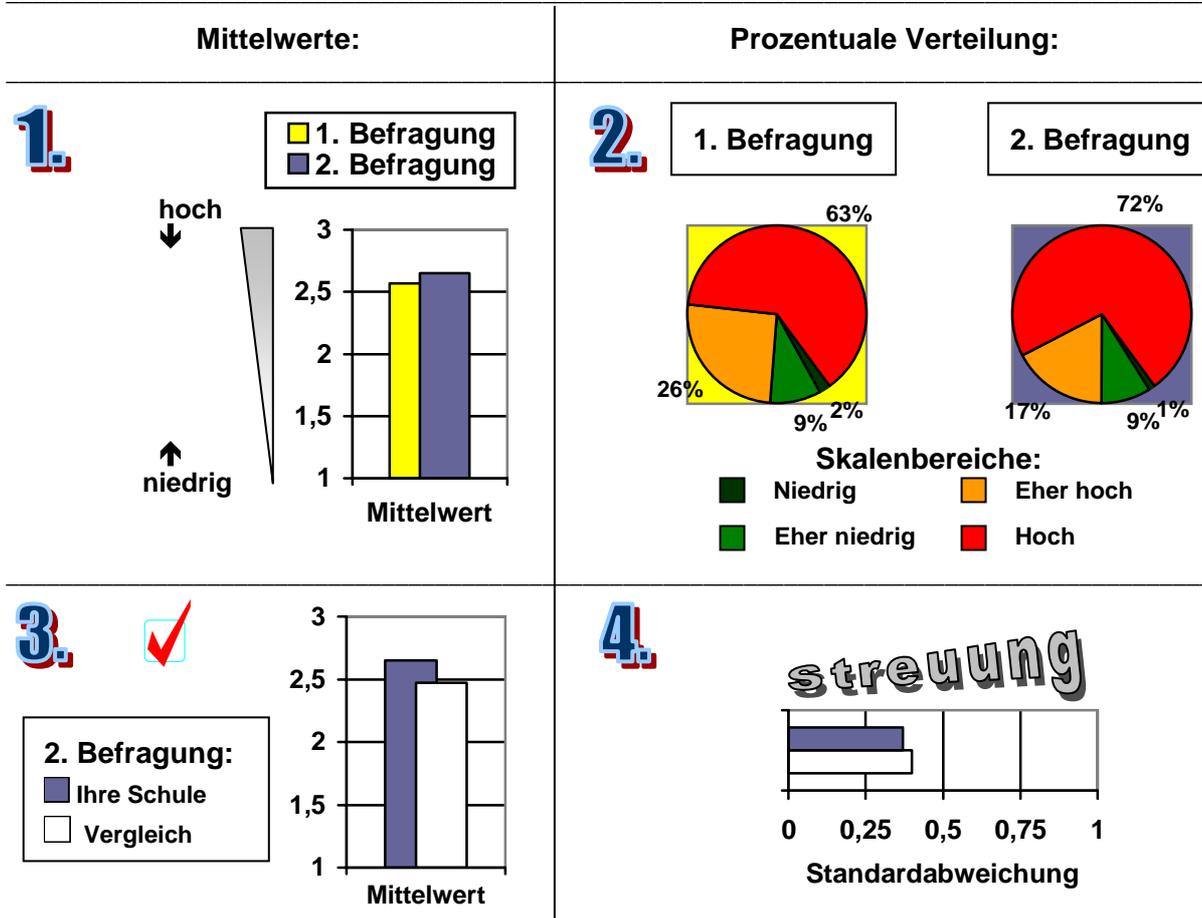
Integration in der Klasse

5 Einzelaussagen – Beispiel:

„Ich fühle mich in meiner Klasse wohl.“

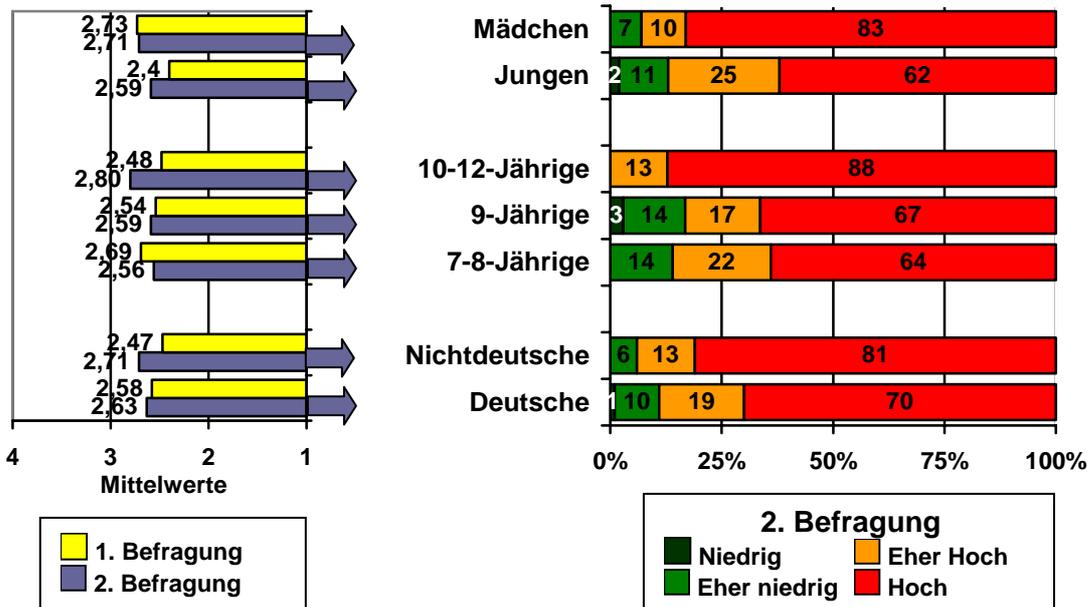
Antwortvorgaben:

1 „selten/nie“ 2 „manchmal“ 3 „immer/oft“



5.

Ergebnisse zu Teilgruppen an Ihrer Schule:



10. Personenbezogene Befragungsthemen

10.1 Erläuterungen zur Skala „Integration in der Klasse“

Neben äußeren Bedingungen wie beispielsweise der Lernumgebung oder strukturellen Bedingungen ist eine hohe soziale Schulqualität auch abhängig vom persönlichen Wohlbefinden der Kinder. Sozialer Zusammenhalt, gegenseitige Hilfe und Solidarität tragen zur Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Schüler bei. Die fünf Aussagen der Skala „Integration in der Klasse“ beschreiben, ob sich die Schülerinnen und Schüler als Person von den Mitschülern akzeptiert fühlen und ob sie sich als vollwertige Mitglieder der Klasse wahrnehmen. Darüber hinaus wird auch die Qualität des Verhältnisses zu den Lehrkräften thematisiert (z. B. „Ich verstehe mich gut mit meinen Lehrern.“). Der Unterschied zu den Skalen „Klassenzusammenhalt“ oder „Aggressives Klima“ liegt in der Betonung des Ich-Bezugs der Aussagen, während es sich bei den anderen Skalen um Aussagen handelt, die eher die soziale Situation der eigenen Klasse bzw. die Beziehungen innerhalb der gesamten Schülerschaft betreffen. Im Gegensatz zu den verwandten Themen „Klassenzerrüttung“ und „Klassenzusammenhalt“ kann über die personenbezogenen Aussagen zur Klassenintegration also ein ergänzendes Bild des Wohlbefindens der einzelnen Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft gewonnen werden.

Wie schon bei der ersten Befragung wird die individuelle Integration in die Klasse von den Schülerinnen und Schülern Ihrer Schule als gut bis sehr gut eingeschätzt (Feld 1). An Ihrer Schule fühlt sich der Großteil der Kinder (rund 89 Prozent) in die eigene Klasse integriert (Feld 2). Dies entspricht den Ergebnissen der ersten Befragung, allerdings gibt es nun noch mehr Schülerinnen und Schüler, die hier keine Abstriche machen und durchschnittlich wirklich das höchste Niveau (Skalenabschnitt „Hoch“) für ihre individuelle Integration in die Klasse angeben (72 statt vorher 63 Prozent). Trotzdem fühlen sich immerhin 10 Prozent nicht oder nicht immer integriert. Der spätere Blick auf die Teilgruppen kann hier wieder deutlich machen, wo eine Förderung der Integration sinnvoll ansetzen kann.

Der Vergleich mit den anderen Schulen in Feld 3 zeigt, dass sich die Kinder Ihrer Schule überdurchschnittlich gut in der Klassengemeinschaft aufgehoben fühlen. Der Unterschied der beiden Mittelwerte ist so groß, dass er nicht mehr als zufällig gelten kann und statistisch bedeutsam wird.

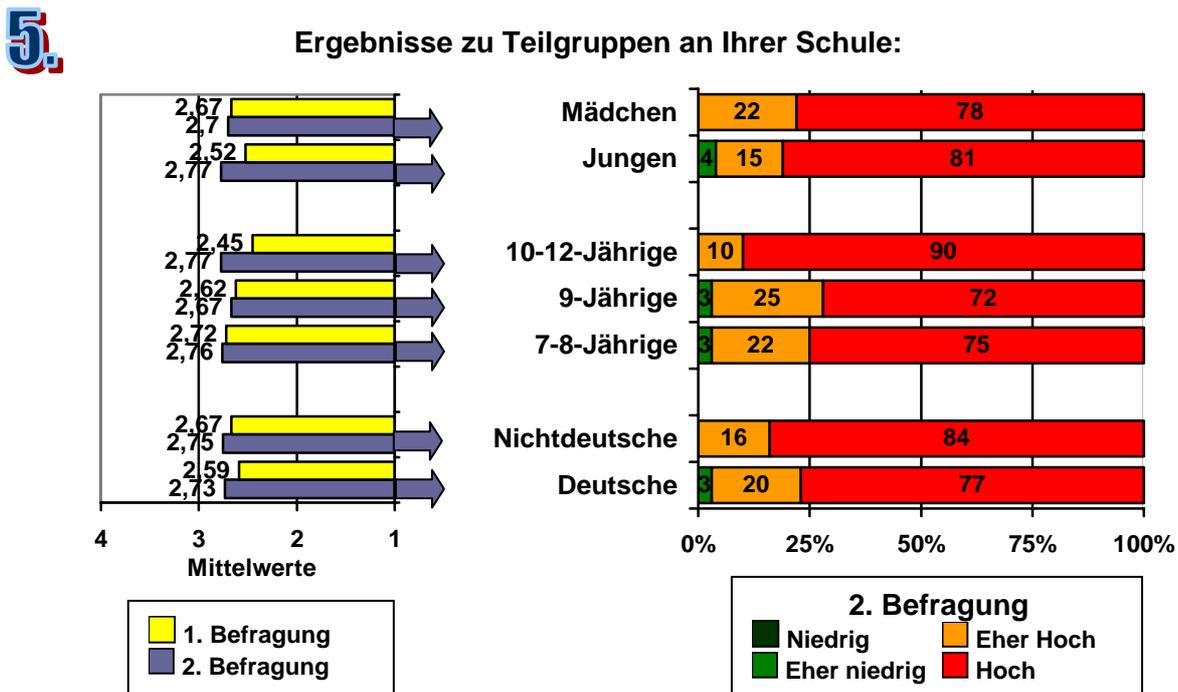
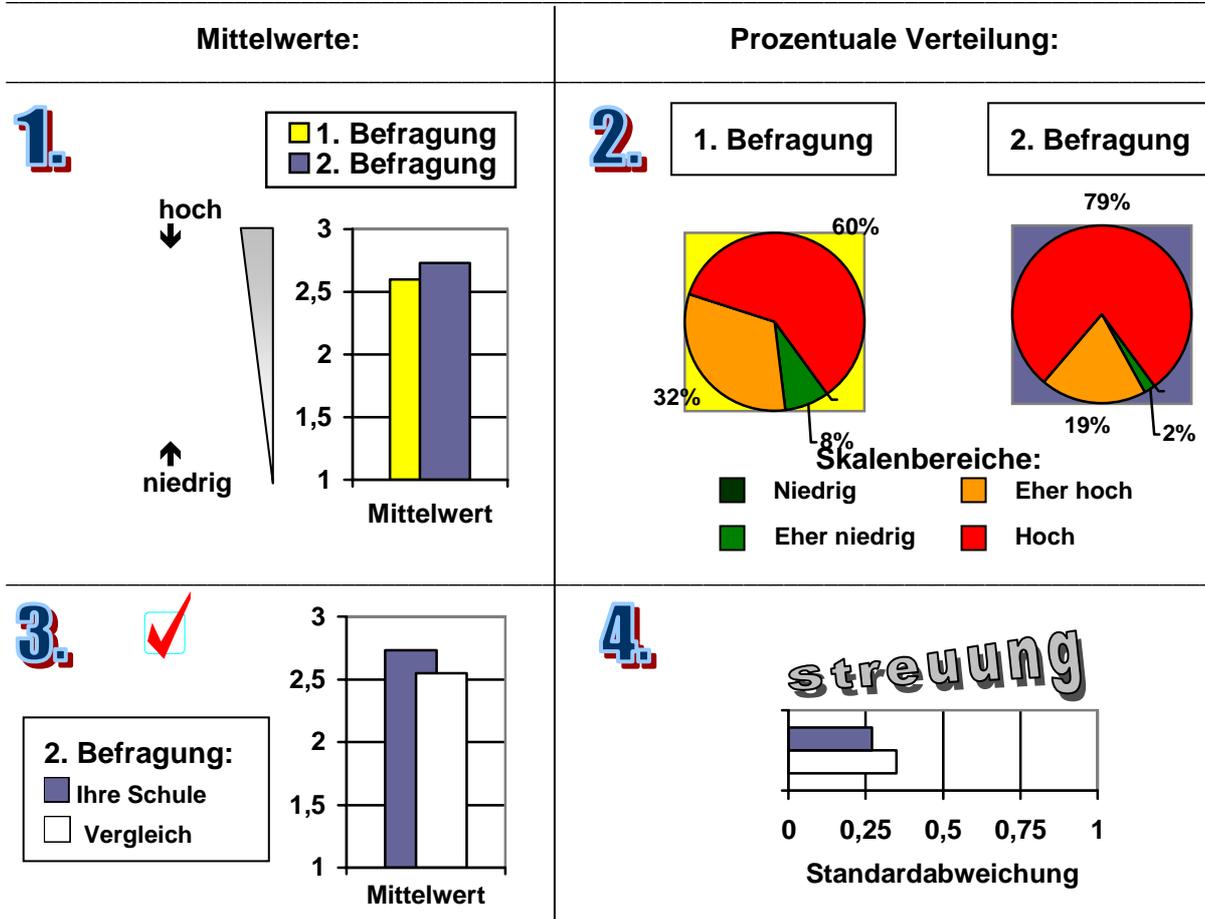
Die Abbildungen in Feld 5 zeigen wiederum, dass sich die Antworten der einzelnen Teilgruppen innerhalb der Schülerschaft unterscheiden. So wird die eigene Integration von den verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich und mit zunehmendem Alter positiver wahrgenommen. Vor allem die 10- bis 12-Jährigen Kinder bewerten die Integration in die eigene Klasse durchweg positiv, zu 88 Prozent sogar auf höchstem Niveau. Auf der einen Seite mag das kaum verwundern, so gehören die Kinder dieser Altersgruppe schon lange demselben Klassenverband an und konnten sich in diesen einfügen. Auf der anderen Seite ist dies ein Befund, der stark von den Ergebnissen der ersten Erhebung abweicht, in denen die älteren Jahrgänge die Integration in die eigene Klasse eher bemängelt haben. Desintegration wird in der aktuellen Erhebung vor allem von Jungen und von den jüngeren Schülern problematisiert.

Eine positive Veränderung zur ersten Befragung ist in der Wahrnehmung der sozialen Integration durch die nichtdeutschen Kinder zu sehen: Während die ersten Ergebnisse dafür sprachen, dass die Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit den Zusammenhalt in der eigenen Klasse geringer bewerteten als die deutschen Kinder, scheint dies nun keineswegs mehr der Fall zu sein. In der zweiten Erhebung schätzen sie die Klassenintegration sogar höher ein. Die Kinder aus den Spätaussiedlerfamilien bewerten die Integration in die Klasse mit einem Durchschnittswert von 2,60 ebenfalls hoch, dabei aber etwas niedriger als die anderen Kinder (nicht grafisch dargestellt).

Skala: Schulmotivation

7 Einzelaussagen – Beispiel: „Im Unterricht sitze ich nur lustlos herum.“

Antwortvorgaben: 1 „selten/nie“ 2 „manchmal“ 3 „immer/oft“



10.2 Erläuterungen zur Skala „Schulmotivation“

Die Skala „Schulmotivation“, wir nennen sie im negativen Sinne „gedreht“ manchmal auch „Schulunlust“, beschreibt das Ausmaß, in dem ein Kind bereit ist,

- sich schulischen Anforderungen zu stellen,
- seine alltäglichen schulischen Aufgaben mit einem positiven Gefühl verbindet,
- sich mit Spaß seinen Aufgaben im Unterricht stellt und versucht, diese durch eigenes Bemühen zu bewältigen. Dies betrifft vor allem die Bereitschaft, alles Geforderte mit dem größten Bemühen zu erledigen.

Die Skala besteht aus sieben Aussagen, die in positiver Hinsicht schulische Aufgaben mit Spaß und Neugier verbinden („Mir macht das Lernen Spaß.“; „Ich freue mich darauf, neue Sachen zu lernen.“) und die eigene Leistungsbereitschaft zum Ausdruck bringen („Im Unterricht strenge ich mich an.“) In negativer Hinsicht beinhaltet die Skala Aspekte der Passivität gegenüber schulischen Anforderungen („Im Unterricht sitze ich nur lustlos herum.“), Gefühle von Langeweile im Unterrichtsgeschehen („Im Unterricht ist mir langweilig.“), verbunden mit dem Wunsch nach anderen Lehrkräften („Ich wünsche mir andere Lehrer.“).

Die Schülerinnen und Schüler Ihrer Schule haben ihre Leistungs- und Lernbereitschaft nun in der zweiten Befragung sogar noch höher eingeschätzt, als dies ohnehin schon der Fall war (Feld 1). Wie die prozentuale Verteilung der Antworten in Feld 2 zeigt, schätzen sich 79 Prozent der Kinder als hoch motiviert ein. Nur 2 Prozent betrachten die eigene Motivation als eher gering. Schulunlust scheint an Ihrer Schule kein vordringliches Problem zu sein - dies ist ein beeindruckendes Ergebnis.

Die Selbsteinschätzungen und Bewertungen der Kinder zum Thema Schulmotivation fallen aber nicht nur an Ihrer Schule, sondern auch an den Vergleichsschulen sehr positiv aus. Beide Durchschnittswerte liegen im oberen Skalenabschnitt, wie in Feld 3 zu erkennen ist. Dennoch hat Ihre Schule einen überdurchschnittlich hohen Mittelwert. Dieser hält der auch der statistischen Überprüfung stand. Der für Ihre Schule geringe Streuungswert spricht darüber hinaus dafür, dass dieses positive Bild der motivierten Lernbereitschaft von allen Schülerinnen und Schülern relativ einheitlich mitgetragen wird.

Der Blick auf die Teilgruppen verrät dann auch, dass es hier keine wesentlich abweichenden Antwortmuster gibt. Lediglich ein leichter Alterstrend ist zu sehen: Die Altersgruppe der 10- bis 12-Jährigen scheint die eigene Schulmotivation höher einzuschätzen, als die jüngeren Schüler. Dieser Befund kann vielleicht in den Zusammenhang mit den Ergebnissen zur Skala „Soziale Lehrqualität“ gesehen werden: Diese wurde ebenfalls mit zunehmendem Alter immer besser beurteilt.

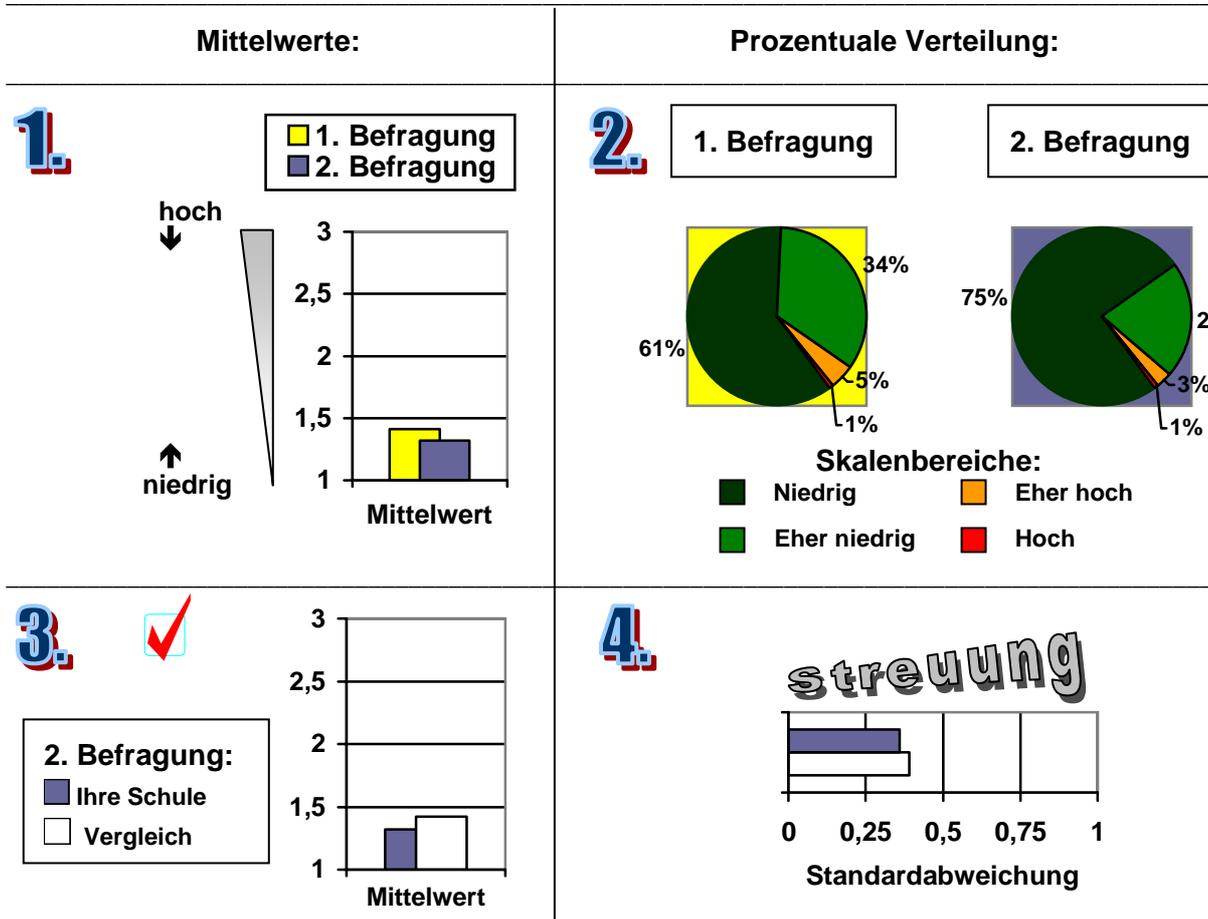
Die Kinder aus Spätaussiedlerfamilien (nicht grafisch dargestellt) bewerten die eigene Motivation mit einem Durchschnittswert von 2,68 etwas geringer als die anderen Kinder. Veränderungen im Vergleich zur ersten Befragung zeigen sich vor allem bei den Jungen und den 10- bis 12-Jährigen, die nun besser motiviert sind.

Skala:

Gewalterfahrungen

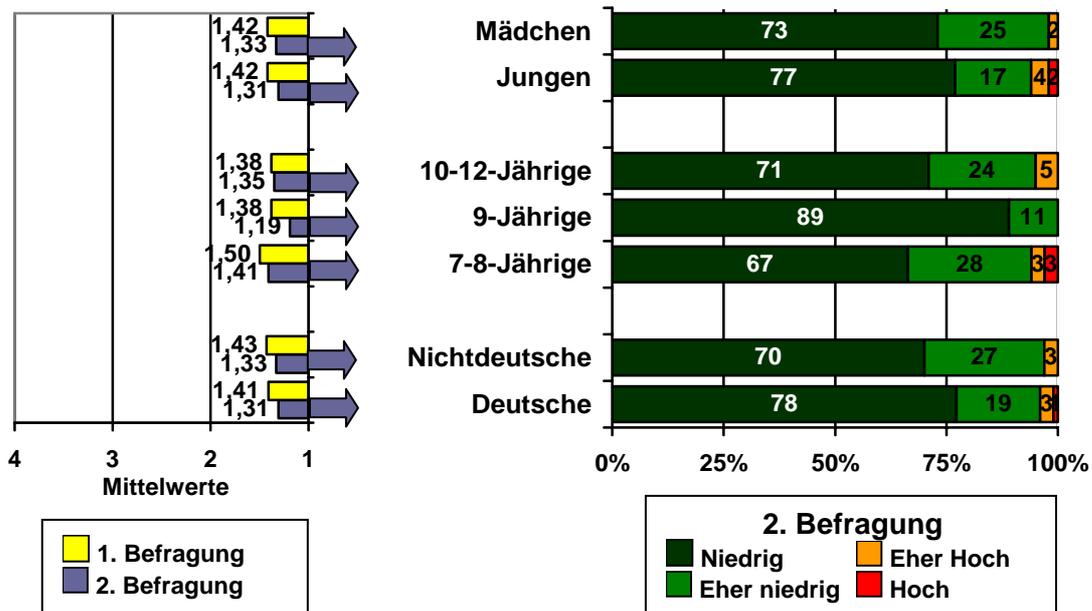
5 Einzelaussagen – Beispiel: „Andere Schüler hauen mich oder tun mir weh.“

Antwortvorgaben: 1 „selten/nie“ 2 „manchmal“ 3 „immer/oft“



5.

Ergebnisse zu Teilgruppen an Ihrer Schule:



10.3 Erläuterungen zur Skala „Gewalterfahrungen“

Im Kapitel „Konflikterziehung“ ging es um den Umgang mit Konflikten, die in der Klasse auftreten; durch die Aussagen der Skala „Aggressives Klima“ wurde erfasst, in welchem Ausmaß aggressive Verhaltensweisen auf Schulebene wahrgenommen werden. An dieser Stelle beschäftigen wir uns nun damit, welche persönlichen Erfahrungen die Schülerinnen und Schüler mit Gewalt gemacht haben. Dabei widmen wir uns ausschließlich der Opferperspektive. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich insbesondere in Klassen, in denen Gewalt zum Alltag gehört, die Täter- und Opferrolle schnell vertauschen kann. Mit der Skala „Gewalterfahrungen“ wurde erfasst, ob bzw. inwieweit die Schüler von anderen geärgert werden, ob sie physische Gewalt erfahren, ob ihnen Dinge weggenommen werden, ob sie häufig Opfer von Vandalismus werden und ob sie in Folge dessen Angst vor manchen Mitschülern haben.

Ihre Schule hat auch hier wieder sehr gut abgeschnitten und konnte sich im Vergleich zur ersten Befragung leicht verbessern (Feld 1). Der Mittelwert liegt nun deutlich im untersten Skalenabschnitt. Die Schülerinnen und Schüler gaben in der zweiten Befragung zu 75 Prozent an, dass Gewalterfahrungen für sie keinen Problembereich darstellen (Feld 2). In der ersten Befragung sagten das mit 61 Prozent noch weniger Kinder (grafisch nicht dargestellt). Immerhin 4 Prozent der Kinder berichten aber von einem (eher) häufigen Auftreten von Gewalt. Da die Skala sehr drastische Einzelaussagen beinhaltet (bspw. „Ich habe Angst vor manchen Mitschülern“ und „Andere Schüler nehmen mir mit Gewalt etwas weg“) müssen auch diese eher seltenen Fälle sehr ernst genommen werden.

An den Vergleichsschulen wird, wie in Feld 3 zu sehen ist, ebenfalls eher selten von persönlichen Gewalterfahrungen berichtet. Sie haben aber dennoch durchschnittlich etwas größere Schwierigkeiten mit diesem Problemfeld, als Ihre Schule. Dieser Unterschied der Mittelwerte ist auch statistisch bedeutsam.

Um die Schülerinnen und Schüler, die von gravierenden Gewalterfahrungen berichten identifizieren zu können, müssen wieder die Teilgruppen betrachtet werden. An Ihrer Schule sind es mehr Jungen als Mädchen, auf die dies zutrifft. Auch die jüngeren Schüler berichten vereinzelt von derartigen Erfahrungen. Allerdings sind die Unterschiede innerhalb der Gruppen zu gering, um konkrete Problemgruppen hervorzuheben. Einzig in der Altersgruppe der 9-Jährigen wird von einer Gewaltproblematik gar nicht berichtet.

Der Vergleich der Mittelwerte auf der linken Seite zeigt, dass alle Gruppen zum 2. Erhebungszeitpunkt seltener von Erfahrungen mit Gewalt durch Mitschüler berichten. Die Antworten der Kinder aus Spätaussiedlerfamilien unterscheiden sich nicht von denen der anderen Kinder (nicht grafisch dargestellt).

Skala:

8 Einzelaussagen – Beispiel:

Partizipation

„Wenn wir unseren Klassenraum gestalten, dann darf ich mitentscheiden.“

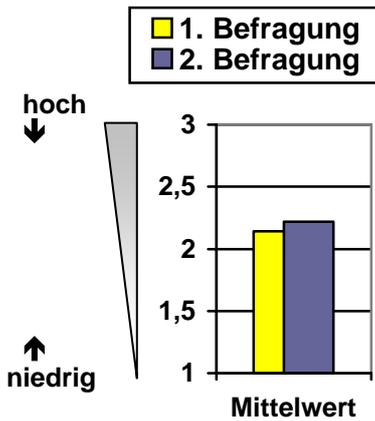
Antwortvorgaben:

1 „selten/nie“ 2 „manchmal“ 3 „immer/oft“

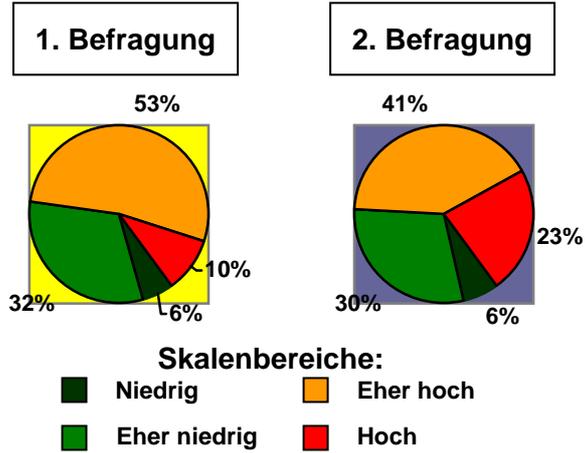
Mittelwerte:

Prozentuale Verteilung:

1.



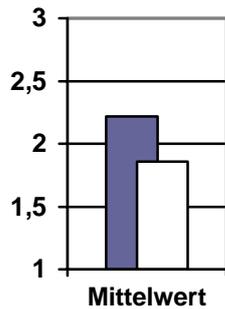
2.



3.

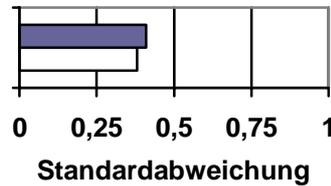


2. Befragung:
 ■ Ihre Schule
 □ Vergleich



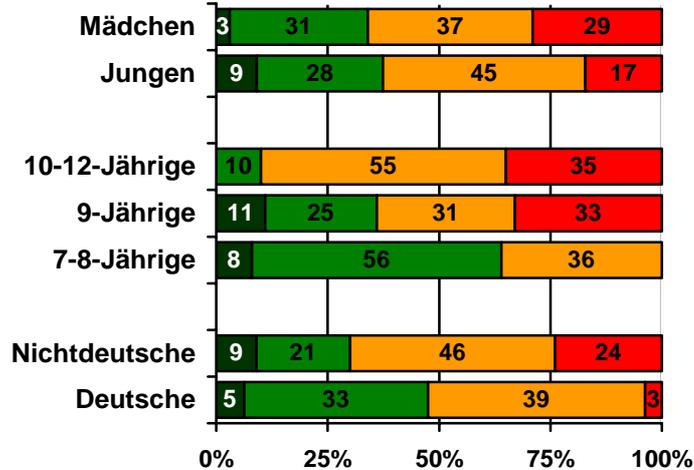
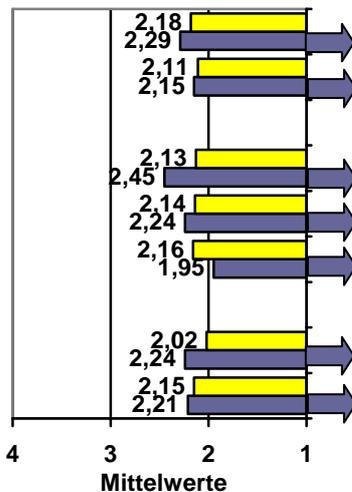
4.

streuung



5.

Ergebnisse zu Teilgruppen an Ihrer Schule:



1. Befragung
 2. Befragung

2. Befragung
 Niedrig Eher Hoch
 Eher niedrig Hoch

11. Bereichsübergreifende Themen

11.1 Erläuterungen zur Skala „Partizipation“

Die Bedeutung von partizipativen Strukturen im Schulalltag kann auf unterschiedliche Weise hervorgehoben werden. So ist es sinnvoll, in diesem Zusammenhang eine Verbindung zum Konzept der „Selbstwirksamkeit“ herzustellen. Unter Selbstwirksamkeitsgefühlen („self-efficacy“; Bandura, 1994) versteht man in der psychologischen Theorie subjektive Überzeugungen, schwierige Aufgaben oder Lebensprobleme aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Die Erfahrung, selbst „seines eigenen Glückes Schmied“ zu sein, ist eine der Grundlagen, um Verantwortung für sich und für andere übernehmen zu können. Schülerinnen und Schüler, die von ihrer eigenen Selbstwirksamkeit überzeugt sind, setzen sich selbst höhere Leistungsziele, engagieren sich mit mehr Motivation für deren Durchsetzung und sind eher in der Lage, eine Niederlage aus eigener Kraft wettmachen zu können. Für die Herausbildung von Selbstwirksamkeit bedarf es im schulbezogenen Bereich jedoch einer Voraussetzung: der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am schulischen Leben – ohne die Möglichkeiten, Erfolgserlebnisse zu haben, sind diese erst gar nicht möglich.

Partizipation in Schulen hat das Ziel, die Aushandlungskompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu stärken. Auf dieser Handlungsebene hat Partizipation demzufolge etwas zu tun mit dem freiwilligen Zusammenwirken aller Beteiligten, mit gemeinsamem Formulieren und Realisieren von Zielen und mit dem dabei notwendigen Aushandeln von Interessengegensätzen – d.h. mit einer besonderen Form der Kooperation. Die acht Items zur Skala „Partizipation“ beinhalten aus der Schülerperspektive und auf den einzelnen Systemebenen mehrere speziell für Grundschulen umsetzbare Möglichkeiten, Schüler in schulinterne Handlungs- bzw. Entscheidungsabläufe partizipativ und kooperativ einzubeziehen.

Die Schülerschaft Ihrer Schule schätzt die eigenen Mitwirkungsmöglichkeiten wie schon in der ersten Befragung vergleichsweise hoch ein (Feld 1). Der Mittelwert liegt nach wie vor deutlich über der Skalenmitte von 2,0 und der Vergleich mit den anderen Projektschulen (Feld 3) zeigt, dass dies eine wirkliche Stärke Ihrer Schule ist. Dies wird auch durch unser statistisches Testverfahren bestätigt. Die hohe Streuung in den Schülerantworten deutet aber darauf hin, dass verschiedene Teilgruppen diese Mitwirkungsmöglichkeiten unterschiedlich einschätzen (Feld 4).

Vor allem eine Altersentwicklung wird hier deutlich: Mit zunehmendem Alter schätzen die Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Einfluss auf schulinterne Entscheidungen immer höher ein (Feld 5). Eine solche Verteilung der wahrgenommenen Mitwirkungsmöglichkeiten wurde in der ersten Befragung nicht deutlich (vgl. Durchschnittswerte auf der linken Seite). Beachtenswert ist auch eine leicht unterschiedliche Wahrnehmung der Entscheidungskompetenzen von Jungen und Mädchen. Mädchen scheinen eher Möglichkeiten der Mitbestimmung zu sehen. Dieser Unterschied ist bei der 2. Befragung stärker ausgeprägt, als bei der ersten.

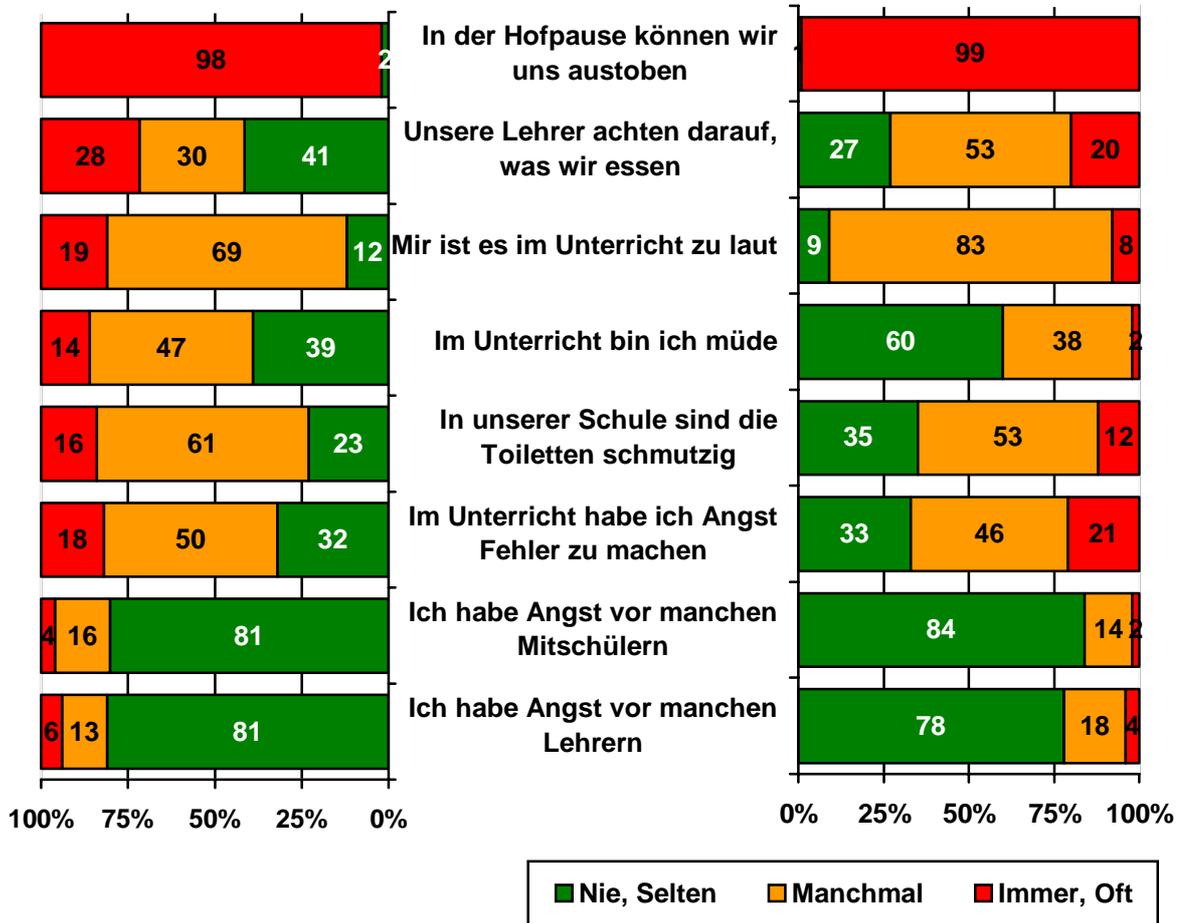
Interessant ist zudem der Blick auf die nichtdeutschen Kinder: Sie schätzen die Möglichkeiten zur Mitentscheidung wesentlich besser ein, als die deutschen Kinder. Bei der ersten Befragung fielen ihre Wertungen noch kritischer aus. Hier ist aber wieder die geringe Fallzahl in der ersten Stichprobe zu bedenken, es können darum keine weitergehenden Schlüsse gezogen werden.

Einzelthema: Gesundheitsförderung

Ihre Schule

1. Befragung:

2. Befragung:



11.2 Erläuterungen zum Einzelthema „Gesundheitsförderung“

Die Ziele von Grundschulen lassen sich nur von der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit von Kindern her bestimmen. Deshalb nimmt hier auch die Aufgabe der Gesundheitsförderung mittlerweile einen hohen Stellenwert ein. Die „Gesundheitsfördernde Schule“ geht dabei von einem komplexen Gesundheitsverständnis aus, das unter Gesundheit sowohl körperliches, seelisches, soziales als auch ökologisches Wohlbefinden umfasst. Im Rahmen von thematisch breit angelegten Schulevaluationen macht die Komplexität des Bereichs „Gesundheitsförderung“ inhaltliche Begrenzungen bei seiner Operationalisierung notwendig.

Die Items des Konstrukts „Gesundheitsförderung“ beziehen sich dennoch auf allen Systemebenen (Klasse, Schule, Person) stets auf mehrere Bereiche, deren Beeinflussung für Schulen praktisch möglich ist. Zu diesen Bereichen gehören „Lärm“, „Bewegung“ und „Ernährung“. Ausgehend von einem ganzheitlichen Gesundheitsbegriff werden auf der Personenebene auch subjektive Beeinträchtigungen durch „Angstgefühle“ in der Schule erfasst.

Die Ergebnisse der aktuellen Befragung werden im Folgenden mit denen der ersten Erhebung verglichen, um Entwicklungen an Ihrer Schule festzustellen. Nach wie vor geben die Kinder an Ihrer Schule an, sich in der Hofpause Bewegung verschaffen zu können. Das Ausmaß, in dem sie einen Einfluss der Lehrerinnen und Lehrer auf eine gesunde Ernährung wahrnehmen, hat sich leicht verändert. Es gibt nun weniger Kinder, die diesen Einfluss nie erleben – es geben aber auch weniger Kinder an, dass regelmäßig auf die Ernährung geachtet wird. Ein leicht positiver Trend ist hinsichtlich der Lärmbelästigung im Unterricht zu erkennen, nur noch 8 statt vorher 19 Prozent geben an, dass es ihnen im Unterricht „oft“ zu laut ist. Auch die Müdigkeit im Unterricht scheint abgenommen zu haben, nur noch 2 Prozent der Schülerinnen und Schüler geben an, häufig hierdurch beeinträchtigt zu sein.

Der Zustand der Toiletten stellte bereits in der ersten Befragung eine positive Auffälligkeit Ihrer Schule gegenüber den Vergleichsschulen dar. Die Antworten der Kinder weisen auf eine weitere Verbesserung in diesem Bereich hin.

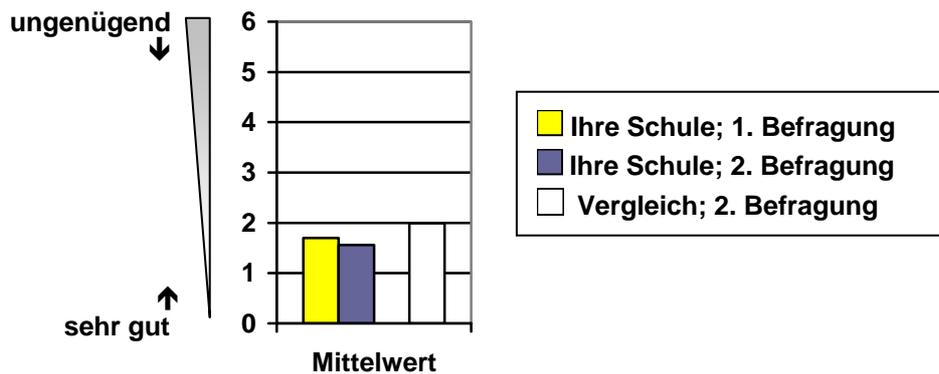
Die Häufigkeit des Auftretens von Angst, im Unterricht Fehler zu machen, hat sich bei den Kindern kaum verändert. Immerhin 21 Prozent geben an, diese oft oder immer zu haben. Da Stresserleben dieserart – insbesondere wenn es andauernder, also „chronischer“ Natur ist – auch gesundheitsschädliche Folgen haben kann, sollte Ihre Schule hier Unterstützungsmaßnahmen andenken. Zu einem massiven und folgenreichen Stressor kann auch die Angst vor Mitschülern und Lehrkräften werden. Bei beiden Bereichen gibt der Großteil der Schüler Ihrer Schule zwar an, dass sie nie oder nur sehr selten auftritt, dennoch gibt es noch immer einen Teil, der diese Angst manchmal oder oft hat. Sofern Sie das Phänomen der Angst vor Lehrern, Mitschülern und Fehlern im Unterricht noch nicht nach der ersten Erhebung diskutiert haben, sollten Sie dies noch tun. Auch mit den Schülerinnen und Schülern sollte hierüber regelmäßig das Gespräch gesucht werden.

Einzelthema: Eine Gesamtbewertung

Hinweis: Die Kinder sollten für ihre Schule eine „Gesamtnote“ vergeben. Eine „gute“ Schule, in der man sich wohl fühlt, erhielt die Note 1; eine „schlechte“ Schule, in der man sich nicht wohl fühlt, sollte eine schlechtere Note bekommen. Die Abstufungsmöglichkeiten des Notenprinzips wurden in den unteren Klassen erläutert.

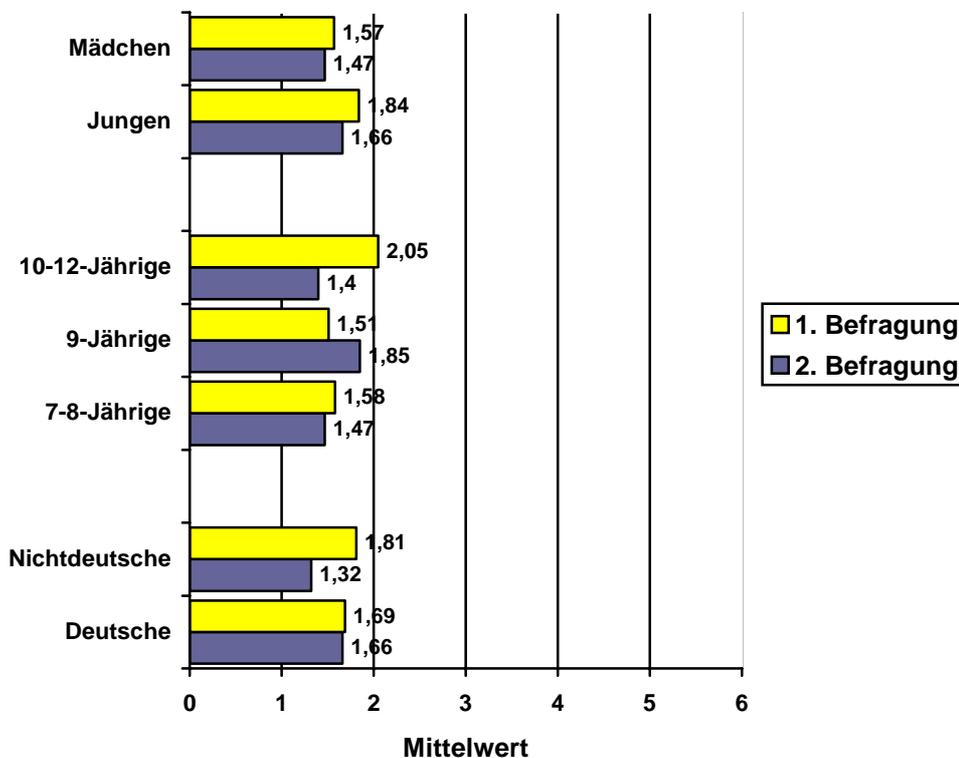
Notendurchschnitt:

1.



2.

Ergebnisse zu Teilgruppen an Ihrer Schule:



12. Erläuterungen zum Einzelthema: Eine „Schulnote“ als Gesamtbewertung

Neben Fragen zu einzelnen Aspekten von sozialer Schulqualität ist es am Ende eines Ergebnisberichts stets von Vorteil, die Möglichkeit für eine bilanzierende Gesamtdarstellung der Einzelbefunde zu nutzen. Hierzu wurde in das G-KIT-Verfahren eine spezielle Abschlussfrage eingebaut, deren Struktur sich von den vorhergehenden Fragen unterscheidet. Statt wie bisher die Karten in einen der Antwortschlitze der Befragungsbox einzuwerfen, sollten die Kinder nun von sich aus auf einem leeren Zettel eine „Gesamtnote“ für Ihre Schule eintragen. Die Kinder wurden darauf hingewiesen, dass für die Notenvergabe weniger „lernzielorientierte“ Kriterien („Kann ich an meiner Schule viel lernen?“) sondern eher Faktoren des „subjektiven Wohlbefindens“ („Fühle ich mich an meiner Schule wohl?“) maßgeblich sein sollen. Durch die unmittelbar vorangegangene Befragung kann davon ausgegangen werden, dass die für eine solche Gesamtbewertung relevanten Themen den Kindern noch gegenwärtig waren und die Antworten zur Abschlussfrage als entsprechend zuverlässig und gültig gelten können. Auf in der Umfrageforschung gängige Indikatoren zur Erfassung des „subjektiven Wohlbefindens“ wie beispielsweise „Zufriedenheitsfragen“ wurde mit Absicht verzichtet, da davon ausgegangen werden konnte, dass eine Bewertung über die Vergabe von Schulnoten den Kindern ohne weitere Erläuterungen möglich war. Zur Sicherheit wurde jedoch zumindest in den unteren Klassenstufen die Bedeutung des Notensystems durch den Befragungsleiter erklärt.

Die Mittelwerte der Abbildung auf der linken Seite hinterließen bereits in der 1. Befragung einen durchaus freundlichen Gesamteindruck. Die befragten Schülerinnen und Schüler erteilten Ihrer Schule als Gesamtnote eine „Zwei-Plus“. (Feld 1). Die bis zur 2. Befragung feststellbaren Veränderungen in einzelnen Teilbereichen an Ihrer Schule gingen ausschließlich in eine positive Richtung. Insofern war die Annahme begründet, dass auch die Gesamtbewertung Ihrer Einrichtung seitens der Schülerschaft in der 2. Erhebung eine bessere „Note“ erhält. Wie dem leicht niedrigeren Mittelwert zu entnehmen ist, ist dies tatsächlich der Fall. Ihre Schule liegt mit dem gemittelten Wert zwar noch im Bereich einer „Zwei-Plus“, hat die „Eins“ dabei aber nur knapp verfehlt. Wiederum schneidet Ihre Schule in den Bewertungen der Schülerinnen und Schüler besser ab, als es die Grundschulen in der Vergleichsgruppe tun.

Der Blick auf die Untergruppen an Ihrer Schule (Feld 2) zeigt, dass es keine starken Abweichungen von dem gemittelten Notenwert gibt. Waren in der ersten Befragung zwischen den Angaben von Jungen und Mädchen noch Abweichungen erkennbar, haben sich die Meinungen nun einander angeglichen. Fast alle Schülergruppen haben in der zweiten Erhebung verbesserte Gesamtbewertungen abgegeben. Bei vielen Untergruppen erhält Ihre Schule sogar die Durchschnittsnote „Eins-Minus“. Bewertungsunterschiede finden sich zwischen den einzelnen Altersgruppen: Die vergebenen Schulnoten fallen in der obersten Altersgruppe nun am Besten aus. Dies stellt eine Veränderung zur ersten Erhebung dar, in der die älteren Kinder mit einer „Zwei“ die schlechteste Note verteilten. Nun sind es die 9-Jährigen, die im Vergleich der Altersgruppen die schlechteste Bewertung abgeben. Da auch sie Ihrer Schule im Mittel aber eine „Zwei-Plus“ geben, sollte dieser Umstand nicht überinterpretiert werden.

Positiv hervorzuheben ist, dass es keine nennenswerten Unterschiede zwischen den deutschen und nichtdeutschen Kindern gibt. Die Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit haben Ihre Schule sogar noch besser beurteilt, als die deutschen Kinder. Dies ist ein Hinweis auf eine funktionierende Integrationsarbeit in Ihrer Schule, der auch schon von den vorangegangenen Ergebnissen gestützt wird.

Zusammenfassung:

Schule ist nichts Statisches... Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft, der Eltern, des Lehrerkollegiums oder in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen halten Schulen in Bewegung.

Wir haben im Rahmen des Projekts „Unsere Schule...“ mit zwei Schülerbefragungen nur einen relativ kurzen Zeitabschnitt des Entwicklungsprozesses Ihrer Schule untersucht. Dennoch zeichnen sich – aus Schülersicht – zumindest in einigen Bereichen bereits wahrnehmbare Veränderungen ab.

Die aktuellen Ergebnisse konnten den positiven Eindruck, den Ihre Schule in der ersten Erhebung vermittelt hat, noch stärken. In allen Bereichen haben die Bewertungen der Schülerinnen und Schüler mindestens das Niveau der letzten Befragung gehalten, zu vielen Themen fielen die Einschätzungen sogar noch besser aus. Die Kinder berichten von guten Sozialkontakten, einem hohen Zusammenhalt innerhalb der Schülerschaft und zwischen Schülern und Lehrern und von einer hohen Lern- und Leistungsmotivation.

Auch die gute Integration von Kindern nichtdeutscher Nationalität an Ihrer Schule wird wieder sehr deutlich. Diese Kinder tragen insgesamt auch wesentlich zu den guten Bewertungen bei.

Hervorhebenswert sind auch nach wie vor die Möglichkeiten der Mitbestimmung und Partizipation, die Ihre Einrichtung den Kindern bietet. Im Vergleich zu den anderen Schulen ist hier eine wirkliche Stärke Ihrer Schule zu sehen. Wurde im letzten Schulreport hingewiesen, dass Sie diese Stärke weiter ausbauen und stützen sollten, so kann man nun betonen, dass Ihnen dies gelungen ist.

Trotzdem es natürlich immer Ansätze für Verbesserungen gibt, die zum Teil im vorliegenden Report auch Erwähnung finden, können Sie zusammenfassend auf die Entwicklung Ihrer Schule stolz sein.

Wir hoffen, dass Sie die Ergebnisse dieser – und vielleicht auch zukünftiger – „Bestandsaufnahmen“ an Ihrer Schule als einen Anreiz verstehen, das soziale Umfeld der Schule für alle Beteiligten auch weiterhin im Sinne von „Sozialer Schulqualität“ zu verbessern.

Ihr Projektteam des IFK

ANHANG

ZU VERWENDETEN METHODEN UND SKALEN



I. ÜBERBLICK ÜBER DIE VERWENDETEN SKALEN

Nachstehend sind alle in Ihrem Datenreport verwendeten Skalen aufgeführt. Nun kann man aber eine Skala nicht einfach so bilden. Für methodisch interessierte Leserinnen und Leser beginnen wir deshalb mit einigen Anmerkungen zur Vorgehensweise:

Zunächst muss überprüft werden, ob die Aussagen, die man zu einer Skala zusammenfassen möchte, auch tatsächlich „zusammen gehören“, und weiterhin sollte noch der Frage nachgegangen werden, ob die Zusammenfassung gleichartiger Einzelaussagen zu einer gemeinsamen Skala bestimmten Anforderungen an die Zuverlässigkeit (Reliabilität) von Tests genügt. Die erste Frage kann durch eine so genannte „Faktorenanalyse“ beantwortet werden, zur Beantwortung der zweiten Teilfrage haben wir auf eine „Reliabilitätsanalyse“ zurückgegriffen (siehe Brosius und Brosius, 1995).

Ausgangspunkt einer Faktorenanalyse ist eine Vielzahl von „Variablen“ (das sind in unserem Falle die Einzelaussagen im G-KIT), von denen vorab nicht bekannt ist, ob und in welcher Weise sie miteinander etwas zu tun haben. Mit der Faktorenanalyse soll deshalb ermittelt werden, ob unter den untersuchten Einzelvariablen Gruppen von Variablen vorhanden sind, die sich jeweils unter einer komplexeren „Hintergrundvariablen“ zusammenfassen lassen. Solche Hintergrundvariablen werden im Rahmen einer Faktorenanalyse „Faktoren“ genannt. Unser erster Test betraf deshalb die Frage, ob für die von uns zur Bildung einer bestimmten Skala vorgesehenen Einzelaussagen auch tatsächlich nur ein Faktor, eine einzige Hintergrundvariable, existiert. Hätte beispielsweise die Faktorenanalyse für die zur Bildung der Skala „Schulmotivation“ vorgesehenen Einzelaussagen eine „2-Faktoren-Lösung“ produziert, so hätte dies den Schluss zugelassen, dass die Zusammenfassung der zugrunde liegenden Aussagen zu einer Skala (nämlich „Schulmotivation“) nicht „rechtens“ gewesen wäre. Und in der Tat zeigte sich im Rahmen der Vortests, dass keineswegs alle Einzelaussagen, die wir zur Bildung einer Skala vorgesehen hatten, auch tatsächlich Bestandteil dieser Skala waren. Es kam öfter vor, dass bestimmte Einzelmerkmale eher mit anderen Faktoren in Verbindung standen. Diese „Ausreißer“ wurden dann von der abschließenden Konstruktion der ursprünglich vorgesehenen Skala ausgeschlossen. Fast alle von uns vorgestellten Skalen basieren als Ergebnis dieses „Ausleseverfahrens“ deshalb auf so genannten „Ein-Faktor-Lösungen“.

Um die „Rechtmäßigkeit“ unserer Skalenbildung einem weiteren Test zu unterziehen, haben wir die durch die Faktorenanalyse „vor geprüften“ Einzelaussagen, nach der additiven Verknüpfung zu einer Skala, einem zusätzlichen „Reliabilitätstest“ unterzogen. Die Reliabilitätsanalyse betrachtet die Zusammenfassung der Werte verschiedener Einzelaussagen zu einer gemeinsamen Skala. Für jede Skala sind im Folgenden beispielhafte Einzelaussagen sowie der Wert für die „Interne Konsistenz“ der Skala (Cronbachs Alpha – α) angegeben. Dieser Wert beruht auf der Überlegung, dass die Zuverlässigkeit einer Skala um so besser ist, je stärker die Korrelation (der Zusammenhang) zwischen den Einzelaussagen ist und je größer die Anzahl der Einzelaussagen ist, auf denen die Skala basiert. Die Werte von Alpha liegen stets zwischen 0 und 1; dabei gilt: Je höher der Wert, desto eher wird durch ihn angezeigt, dass die zusammengefassten Einzelaussagen gut geeignet sind, um zu einer gemeinsamen Skala zusammengefasst zu werden. Für die Festlegung eines Mindestwertes von Alpha gibt es keine festen Maßstäbe. Als Faustregel wird oft gesagt, dass ab einem Alpha-Wert von 0.6 von einer akzeptablen Skala ausgegangen werden kann. Hierbei handelt es sich – wie erwähnt – um einen mathematischen Orientierungswert, der durch inhaltliche Erwägungen ergänzt werden sollte. So war, angesichts der hohen Komplexität vieler Konstrukte aus dem Bereich sozialer Schulqualität, davon auszugehen, dass sich nicht in allen Bereichen hohe Konsistenzwerte der Skalen ergeben.

Ein letzter Hinweis: Die „Items“ (die Einzelaussagen) wurden von den Kindern auf der Grundlage von dreistufigen Antwortvorgaben beurteilt („Immer/oft“, „Manchmal“, „Selten/nie“). Jede Einzelaussage stand auf einem separaten Kärtchen, das nach dem Vorlesen durch den/die Befragungsleiter/in in einen der drei Antwortschlitze des Befragungskastens geworfen wurde.

Kurzbeschreibung einzelner Skalen:

1. „Klassenebene“

Skala „Klassenzusammenhalt“
(3 Aussagen; Cronbachs Alpha = 0.58)

Skala „Klassenzerrüttung“
(3 Aussagen; Cronbachs Alpha = 0.51)

Skala „Soziale Lehrqualität“
(10 Aussagen; Cronbachs Alpha = 0.69)

Skala „Konflikterziehung“
(6 Aussagen; Cronbachs Alpha = 0.5)

2. „Schulebene“

Skala „Aggressives Klima“
(5 Aussagen; Cronbachs Alpha = 0.63)

3. „Familienebene“

Skala „Elternunterstützung“
(9 Aussagen; Cronbachs Alpha = 0.75)

4. „Personenebene“

Skala „Integration in der Klasse“
(5 Aussagen; Cronbachs Alpha = 0.66)

Skala „Schulunlust“
(7 Aussagen; Cronbachs Alpha = 0.71)

Skala „Gewalterfahrungen“
(5 Aussagen; Cronbachs Alpha = 0.73)

5. „Übergreifendes Thema“

Skala „Partizipation“
(8 Aussagen; Cronbachs Alpha = 0.63)

II. Eine Maßzahl zur Beschreibung der „zentralen Tendenz“: Das „arithmetische Mittel“ (Durchschnittswert)

Das Bestreben der Statistik, gegebene Daten möglichst knapp zu beschreiben, hat zur Entwicklung einer ganzen Reihe von Maßzahlen geführt, die Daten darzustellen vermögen und zur Beschreibung ihrer Verteilung verwendet werden können. Diese Kennwerte können freilich den Einblick in die Häufigkeitsverteilung eines Merkmals (man benutzt hier auch den Begriff „Variable“) niemals völlig ersetzen, denn mit der Verdichtung von Daten – über Häufigkeitsverteilungen zu einzelnen Maßzahlen – ist notwendigerweise ein gewisser Informationsverlust verbunden. Dieser Verlust wird jedoch meist in Kauf genommen, weil einzelne Maßzahlen leichter vergleichbar und mitteilbar sind als ganze Häufigkeitsverteilungen.

Maßzahlen zur Beschreibung der Verteilung einer Variablen können in zwei Gruppen untergliedert werden, in Mittelwerte und Streuungswerte. Mittelwerte beschreiben den typischen Wert („Modus“, häufigster Wert einer Verteilung), den zentralen Wert („Median“, Zentralwert – halbiert eine Verteilung) sowie den durchschnittlichen Wert: das arithmetische Mittel. Wir beschränken uns im Rahmen der Darstellung von Mittelwerten auf das arithmetische Mittel, da es von allen Mittelwerten der gebräuchlichste ist.

Die Berechnung des arithmetischen Mittels (\bar{x} ; lies: „x quer“; engl.: „mean“ – allgemein auch „Durchschnittswert“ genannt) setzt metrische Daten voraus. „Metrische Daten“, d.h. dass die einem Merkmal zugrunde liegenden Messwerte für benachbarte Zwischenstufen stets die gleichen Abstände aufweisen. So erhält man beispielsweise durch die Erfassung „militärischer Ränge“ keine metrischen Daten, da der Abstand zwischen den benachbarten Rängen „Soldat und Gefreiter“ nicht notwendigerweise der gleiche ist wie zwischen den benachbarten Rängen „Unteroffizier und Stabsunteroffizier“; man weiß nur, dass die jeweils erfassten Ränge unterschiedlich hoch sind. Wohl aber wissen wir, dass der Abstand zwischen 2m und 3m den gleichen Abstand beschreibt wie die Distanz zwischen 6m und 7m: Längeneinheiten weisen also metrisches Messniveau auf!

Ist die Voraussetzung des Vorliegens metrischer Daten gegeben, so berechnet sich der Durchschnittswert aus der Summe der Messwerte, geteilt durch ihre Anzahl:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{N} = \frac{\sum_{i=1}^N x_i}{N}$$

Ein Beispiel aus Ihrem Arbeitsbereich: Es berechnet sich die Durchschnittsnote des Schülers Rudi Lustig über die Fächer

Deutsch: Note 3

Mathematik: Note 4 und

Geographie: Note 5

wie folgt

$$\bar{x} = \frac{3 + 4 + 5}{3} = 4$$

Das arithmetische Mittel hat zwei wichtige Eigenschaften, die hier zumindest erwähnt werden sollten:

1. Die Summe der Abweichungen aller Messwerte von ihrem arithmetischen Mittel ist gleich Null.
2. Die Summe der quadrierten Abweichungen aller Messwerte von ihrem arithmetischen Mittel ist kleiner als die Summe der quadrierten Abweichungen aller Messwerte von einem beliebigen anderen Wert.

III. Eine Maßzahl zur Beschreibung der Variabilität eines Merkmals: Die „Standardabweichung“

Mittelwerte informieren über einen wichtigen Aspekt der Verteilung einer Variablen, nämlich deren „zentrale Tendenz“; sie geben keinen Aufschluss über die Homogenität oder Heterogenität der Variablenwerte. Wenn wir Verteilungen unter diesem Gesichtspunkt betrachten, sind wir mit dem Konzept der Streuung (Variation, Dispersion) befasst. Streuungsmaße geben an, wie sehr die Werte einer Verteilung streuen bzw. wie ungleich sie dem „typischen“ Wert einer Verteilung sind.

Informationen über die Variabilität einer Variablen sind wichtige „Ergänzungen“ zu Mittelwerten, denn identische Mittelwerte können durchaus unterschiedlichen Verteilungen entspringen. Möchte man beispielsweise etwas über das Ausmaß „sozialer Ungleichheit“ (hier definiert als „Einkommensungleichheit“) innerhalb von zwei Gruppen mit je 10 Personen erfahren, so könnte folgendes passieren:

Wir erhalten für Gruppe A einen durchschnittlichen Einkommenswert von 1.000,- €, innerhalb der Gruppe B erhalten wir ebenfalls einen Wert von 1.000,- €. Bedeutet dies, dass es zwischen beiden Gruppen keine Einkommensunterschiede gibt? Nicht notwendigerweise! Betrachten wir die Einzeleinkommen jedes Gruppenmitgliedes der beiden Gruppen, so könnte Folgendes herauskommen: In Gruppe A haben alle 10 Mitglieder das gleiche Einkommen in Höhe von 1.000,- €, in Gruppe B haben 5 Mitglieder ein Einkommen in Höhe von 200,- € und 5 Mitglieder ein Einkommen in Höhe von 1.800,- €. Offensichtlich ist innerhalb von Gruppe B ein durchaus erhebliches Ausmaß „sozialer Ungleichheit“ vorhanden; trotzdem errechnet sich für beide Gruppen der gleiche Mittelwert ... Fehleinschätzungen dieser Art können durch die Nutzung von Streuungsmaßen vermieden werden.

Wir konzentrieren uns hier auf das weitaus gebräuchlichste Streuungsmaß, die so genannte „Standardabweichung“ (s), definiert als die Quadratwurzel aus der Varianz (s^2 ; man liest das Symbol „s-Quadrat“), die ihrerseits definiert ist als die durch N geteilte Summe der quadrierten Abweichungen aller Messwerte von ihrem arithmetischen Mittel:

$$s^2 = \frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}{N} \quad \text{bzw.} \quad s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}{N}}$$

Setzt man den Mittelwert von 1.000,- € sowie die genannten Werte für die Gruppenmitglieder Gruppen A und B (je $N = 10$) ein, so errechnet sich nach obiger Formel für Gruppe A

$$s_A = 0.0 \text{ €}$$

sowie für Gruppe B

$$s_B = 800,- \text{ €}$$

Das heißt, in Gruppe B „streuen“ die Einkommenswerte der Gruppenmitglieder in Höhe von 800,- € um den Durchschnittswert der Gruppe. Im Gegensatz zu Gruppe A besteht hier also ein durchaus beachtliches Maß „sozialer Ungleichheit“ zwischen einzelnen Mitgliedern.

Standardabweichung und Varianz basieren auf den quadrierten Abweichungen aller Messwerte von ihrem arithmetischen Mittel, sind also eine Funktion sämtlicher Messwerte einer Verteilung und setzen damit ebenfalls metrische Daten voraus. Standardabweichung und Varianz sind grundsätzlich als gleichwertige Streuungsmaße anzusehen, denn wenn die Varianz groß (klein) ist, ist auch die Standardabweichung groß (klein). Für einfache Darstellungen ist allerdings die Standardabweichung der Varianz vorzuziehen, weil sie ein Kennwert in der Einheit der zugrunde liegenden Messwerte ist (beispielsweise nicht in km^2 und €^2 , sondern in km und €).

IV. Erläuterungen zur Bedeutung von Ergebnisdifferenzen: Die „Prüfstatistik“

Wir haben uns in den Kapiteln II und III dieses Anhangs bislang mit Maßzahlen (z.B. Mittelwerte oder Streuungsmaße) beschäftigt, mit deren Hilfe sich bestimmte Teilgruppen von „Merkmalsträgern“ charakterisieren lassen. So können wir anhand unserer Befragungsdaten beispielsweise problemlos das Durchschnittsalter von Jungen und Mädchen berechnen. Solche Vorgehensweisen sind Gegenstand der „Beschreibenden Statistik“. Die „Prüfstatistik“ (man liest in Fachbüchern oft auch den Begriff „Schließende Statistik“) will dagegen feststellen, ob sich die Maßzahlen von Teilgruppen („Stichproben“) „echt“ oder nur „zufällig“ unterscheiden.

Ein „echter“ Unterschied liegt vor, wenn die Kennwerte aus zwei (oder mehreren) Teilgruppen so stark voneinander abweichen, dass man annehmen muss, diese Teilgruppen gehören zu Grundgesamtheiten mit unterschiedlichen Verteilungen. Umgekehrt können die Abweichungen zwischen den Gruppenkennziffern als „zufällig“ gelten, wenn sie mit der Annahme vereinbar sind, dass die Teilgruppen aus Grundgesamtheiten mit derselben Verteilung stammen. In der Ausdrucksweise der Prüfstatistik werden deshalb grundsätzlich zwei verschiedene „Hypothesen“ (begründete Vermutungen oder Annahmen) getestet:

Die so genannte „Nullhypothese“ (H_0): „Es gibt keinen echten Unterschied zwischen Teilgruppen/Stichproben“ und die so genannte „Arbeitshypothese“ oder „Alternativhypothese“ (H_1): „Es gibt einen echten Unterschied zwischen Teilgruppen/Stichproben“.

Kommt man auf der Basis statistischer Berechnungsgrundlagen zu dem Ergebnis, dass die „Nullhypothese“ zurückzuweisen bzw. dementsprechend die „Arbeitshypothese“ anzunehmen ist, so spricht man von einem „echten“ Unterschied – in der Fachsprache der Statistiker wird dabei aber eher der Begriff „signifikanter“ Unterschied benutzt.

Eine vollständige Darstellung der mathematischen Berechnungsgrundlagen zur Bestimmung der Signifikanz von Ergebnisunterschieden muss hier aus Platzgründen unterbleiben. Wir können interessierte Leser nur auf die Vielzahl vorhandener Lehrbücher zu diesem Thema verweisen. Zur Erleichterung des Literaturstudiums haben wir am Ende des Reports in unserer kleinen Literaturliste zwei Bücher erwähnt, die sich mit den Themenbereichen der „Deskriptiven Statistik“ (Benninghaus, 1998) sowie der „Schließenden Statistik“ (Sahner, 1971) beschäftigen.

Wir möchten jedoch zumindest das im Rahmen dieses Schulreports genutzte Testverfahren namentlich benennen. Rufen Sie sich zunächst einmal die Beispielseite zu Anfang des Reports in Erinnerung (Feld 3). Für die Signifikanzprüfung der jeweiligen Mittelwerte haben wir für die einzelnen Themenbereiche den so genannten „t-Test“ genutzt.

Als Ergebnis eines Signifikanztests erhält man zunächst nicht mehr als einen Zahlenwert. Gehen wir davon aus, dass wir ein (fiktives) Durchschnittsalter von Jungen (11,2) und von Mädchen (12,1) auf seine Signifikanz hin testen wollen. Als Ergebnis unserer Signifikanzberechnungen erhalten wir dabei beispielsweise den Wert „0,07“. Dieser Wert drückt eine Wahrscheinlichkeit aus (d.h. er liegt stets zwischen 0,00 und 1,00), nämlich die Wahrscheinlichkeit, dass die Annahme der Nullhypothese richtig ist – das bedeutet in unserem Beispiel: Mit 7%iger Wahrscheinlichkeit liegt kein signifikanter Unterschied vor.

Leider ist die Angelegenheit aber nicht ganz so einfach. Obwohl wir unsere Ausführungen zur „Schließenden Statistik“ auf das Notwendigste begrenzen, erscheinen uns deshalb einige Hinweise auf die vorhandenen Probleme zur Aussagefähigkeit von Signifikanztests angebracht.

1. Problem: Das Signifikanzniveau

Die Nullhypothese für den Vergleich von Mittelwerten geht – allgemein formuliert – davon aus, dass zwischen den Mittelwerten für zwei Teilgruppen in der Grundgesamtheit kein Unterschied besteht. Die Nullhypothese für kategoriale Variablen besagt, dass die Prozentsatzdifferenzen zwischen den Teilgruppen so gering sind, dass sie als „zufällig“ (nicht-signifikant) anzusehen sind. Soweit, so gut!

Ist man nicht bereit, die Nullhypothese zurückzuweisen, so bedeutet dies umgekehrt allerdings nicht eindeutig, dass man die Nullhypothese annimmt. Eine Nullhypothese nicht zurückzuweisen, besagt lediglich, dass die Wahrscheinlichkeit, bei der Ablehnung der Hypothese einen Fehler zu machen, so groß ist, dass man nicht bereit ist, dieses „Risiko“ in Kauf zu nehmen. Die Entscheidung zwischen der Signifikanz oder Nicht-Signifikanz von Ergebnisunterschieden wird nicht auf der Basis unveränderlicher Richtlinien entschieden, sondern orientiert sich nach der Höhe der Fehlerwahrscheinlichkeit, die man gerade noch in Kauf zu nehmen bereit ist. Als Faustregel wird innerhalb der Sozialwissenschaften oft genannt, dass nur bis zu einer Wahrscheinlichkeit von 0,05 oder 0,01 (als „Signifikanzniveau“) die Nullhypothese zurückzuweisen ist. Diese 5% bzw. 1% wären also das verbleibende Fehlerrisiko, das man als Forscher gegebenenfalls in Kauf nehmen würde. Wesentlich für die Grenze, bei der man die Nullhypothese zurückweist, sind beispielsweise die möglichen Folgen, die ein fälschliches Zurückweisen der Nullhypothese beinhaltet. Je gewichtiger die Risiken einer unzutreffenden Ablehnung der Nullhypothese sind (man denke an die Folgen von Tests im Medikamentenbereich...), desto höher werden die Anforderungen an das Signifikanzniveau sein; d.h. desto kleiner wird entsprechend die (Fehler-) Wahrscheinlichkeit ausfallen, bei der man bereit ist, die Nullhypothese zurückzuweisen.

[Anmerkung für den Leser: Wie kann man sich ein Signifikanzniveau von beispielsweise 0,05 (5%) praktisch vorstellen? Gehen wir davon aus, dass Sie im Rahmen einer Schülerbefragung für ein bestimmtes Merkmal zwischen Jungen und Mädchen gleiche Mittelwerte erhalten, dann müssten Sie bei einer Fehlerwahrscheinlichkeit von 5% damit rechnen, dass Sie – sofern Sie 100 Schülerbefragungen durchführen würden – sich bei etwa fünf dieser Befragungen Mittelwerte für Jungen und Mädchen ergeben, die deutlich/signifikant voneinander abweichen. Die Annahme der Nullhypothese wäre für diese fünf Teilgruppen also nicht korrekt. Ein höheres Signifikanzniveau (beispielsweise 0,01) verspricht demnach mehr „Sicherheit“.]

2. Problem: Das Auswahlproblem

Fragen nach der Signifikanz von Ergebnisunterschieden können nur dann sinnvoll beantwortet werden, wenn die zugrunde liegenden Daten durch „Zufallsauswahlen“ („Zufallsstichproben“) gewonnen wurden. Solche Auswahlverfahren liegen vor, wenn jedes Element der Grundgesamtheit prinzipiell die gleiche Chance hat, in die Auswahl zu gelangen. Es wäre deshalb für unsere Schülerbefragungen von statistischem Nachteil gewesen, wenn beteiligte Institutionen oder Personen bewusst Einfluss auf die Auswahl von Klassen oder Schüler hätten nehmen können. Der von uns vorgegebene Auswahl Schlüssel zur Bestimmung der zu befragenden Klassen (Sie erinnern sich?!) beinhaltet zwar auch einen gewissen „Auswahlfehler“, er stellte jedoch zumindest sicher, dass eine systematische Verzerrung (beispielsweise durch die Auswahl nur der „besten“ Klassen) bei der Auswahl von Schülern an Ihrer Schule unterblieb. Die Anwendung von Signifikanztests im Rahmen unserer Daten hat also durchaus ihre methodische Berechtigung.

3. Problem: Das Problem der Ergebniswertung

Die Anwendung von Signifikanztests führt in der Praxis oft dazu, Forschungsergebnisse in eine „schlechte“ und eine „gute“ Hälfte aufzuteilen, nämlich in „nicht signifikante“ und „signifikante“. Dies wiederum hat zur Konsequenz, dass teilweise nur letztgenannte Ergebnisse publiziert werden. Ein solches Vorgehen ist im Rahmen der Sozialwissenschaften zur Erklärung sozialer Phänomene jedoch eher von Nachteil, denn diese Einteilung von Forschungsergebnissen in „gute“ und „schlechte“ erfolgt auf der Grundlage variabler „Signifikanz-Niveaus“ (0,05; 0,01; 0,001 usw.). Es wird deshalb in der Forschungsliteratur von einigen Autoren betont, dass grundsätzlich auch nichtsignifikante Beziehungen von inhaltlicher Bedeutung sein können und die Wahl des Signifikanzniveaus vom Forschungsproblem und von der Datenlage abhängig zu machen ist.

V. Eine kleine Literaturlauswahl

- Aurin, K. (1991) (Hrsg.). Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Baumert, J., Lehmann, R. et al. (1997). TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske und Budrich.
- Benninghaus, H. (1998). Deskriptive Statistik. Stuttgart & Leipzig: Teubner Verlag.
- Brosius, G. & Brosius, B. (1995). SPSS. Base System und Professional Statistics. Bonn, Albany (u.a.): International Thomson Publishing.
- Eder, F. (1998). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima, LFSK. Göttingen: Hogrefe.
- Fend, H. (1994). Was ist eine gute Schule? In: K. Tillmann (Hrsg.), Was ist eine gute Schule? Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag, Seite 14-25.
- Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Weinheim: Juventa.
- Hudson, J. A. (1986). Memories are made of this: General event knowledge and development of autobiographic memory. In K. Nelson (Ed.), Event knowledge. Structure and function in development. Hillsdale, NJ: Erlbaum, Seite 97-118.
- Joint Committee on Standards for educational Evaluation (1994). The Program Evaluation Standards (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage.
- Kahl, R. (1993): Lob des Fehlers. In: Hamburg macht Schule, Heft 5, Seite 5-22.
- Olweus, D. (1996). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 2. Aufl. Göttingen: H. Huber.
- Oser, F., Spychiger, M., Hascher, T., Mahler, F. (1997): Die Fehlerkulturschule. Entwicklung der Fehlerkultur als Projekt im Rahmen von Schulentwicklung. – Schriftenreihe zum Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule; Heft 2, Nr. 3, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. London: Open Books.
- Sahner, H. (1971). Schließende Statistik. Stuttgart: Teubner Verlag.
- Scottish Office (1992). Using Ethos Indicators in Secondary School Self Evaluation – Taking Account of the Views of Pupils Parents and Teachers. The Scottish Office. Edinburgh: Education Department.
- Sigel, R. (2001). Qualität in Grundschulen. Ihre Merkmale und Evaluation mittels mehrmethodischer Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Sturzbecher, D. & Freytag, R. (2000). Familien- und Kindergarten-Interaktions-Test (FIT-KIT). Handanweisung, Testkasten und Protokollbogen. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Sturzbecher, D. & Hermann, U. (2003). Aggression und Konflikterziehung im Kindergarten. In: D. Sturzbecher & H. Großmann (Hrsg.). Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München: Reinhardt, Seite 173-222.
- Sturzbecher, D. (2001a). Methodische Lösungsansätze zur Befragung jüngerer Kinder. In: D. Sturzbecher (Hrsg.). Spielbasierte Befragungstechniken. Göttingen: Hogrefe, Seite 51-62.
- Sturzbecher, D. (2001b) (Hrsg.). Jugend in Ostdeutschland. Lebenssituationen und Delinquenz. Opladen: Leske und Budrich.
- Sturzbecher, D. (2002) (Hrsg.) Jugendtrends in Ostdeutschland: Bildung, Freizeit, Politik, Risiken. Opladen: Leske und Budrich.

