

Unsere Schule...

Soziale Schulqualität
aus Schülersicht



Projektbericht

Externe Evaluation als Instrument
der Schulentwicklung an Grundschulen

Detlef Landua & Dietmar Sturzbecher



Gefördert durch das Bundesministerium
für Bildung und Forschung

Soziale Schulqualität aus Schülersicht

Projektbericht

Externe Evaluation als Instrument
der Schulentwicklung an Grundschulen

Detlef Landua & Dietmar Sturzbecher



Gefördert durch das Bundesministerium
für Bildung und Forschung

IMPRESSUM

Titel: Projektbericht – Externe Evaluation als Instrument der Schulentwicklung an Grundschulen

Herausgeber: Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. (IFK) an der Universität Potsdam

Autoren: Landua, D. & Sturzbecher, D.

Anschrift: Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. (IFK) an der Universität Potsdam
Vehlefanzen
Burgwall 15
16727 Oberkrämer

Tel.: 03304-397010
Fax: 03304-397016
E-Mail: ifk@ifk-vehlefanzen.de
www.ifk-vehlefanzen.de

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Zitiervorschlag: Landua, D. & Sturzbecher, D. (2008). Projektbericht – Externe Evaluation als Instrument der Schulentwicklung an Grundschulen. Vehlefanzen: IFK.

Inhalt

1 Schulqualität und Schulevaluation – Konzepte und Entwicklungen	7
1.1 Schulevaluation als Anfangspunkt von Schulentwicklung.....	7
1.2 Schulevaluation und Schulinspektion in den Ländern sowie länderübergreifende Maßnahmen.....	7
1.2.1 Länderbezogene Projekte zur Evaluation und Qualitätsforschung in der Schule.....	8
1.2.2 Länderübergreifende Projekte zur Evaluation und Qualitätsforschung in der Schule.....	10
1.3 Zum Schulqualitätsbegriff oder: Was ist eine „gute Schule“?.....	11
1.4 Schulinterne und schulexterne Evaluation.....	14
1.5 Zur Bedeutung der Standards von Evaluationen.....	16
1.6 Die Bedeutung der Schülerperspektive bei Schulevaluationen.....	18
2 Das Projekt „Unsere Schule...“	19
2.1 Eine Übersicht zur ersten Projektphase.....	19
2.2 Das „Erweiterungsprojekt Grundschule“.....	19
2.3 Die Entwicklung des Erhebungsinstruments „Grundschulkinder-Interaktionstest“ (G-KIT).....	20
2.4 Die Befragungsthemen und Skalen des G-KIT.....	23
2.4.1 Zum Begriff der „Sozialen Schulqualität“.....	23
2.4.2 Erläuterungen zur Skalenbildung.....	25
2.4.3 Anmerkungen zur inhaltlichen Bedeutung einzelner Skalen.....	27
2.5 Organisation und Durchführung des Projekts.....	30
2.5.1 Die Datenerhebung.....	30
2.5.2 Die Datenerfassung und -auswertung.....	33
2.5.3 Die Datenpräsentation.....	35
2.6 Ausgewählte Ergebnisse aus den Schülerbefragungen.....	40
2.7 Projektergebnisse aus der Sicht der beteiligten Schulen.....	48
2.8 Ergänzende Maßnahmen und Leistungsangebote des Projekts.....	52
2.9 Maßnahmen zur Verstetigung und Verbreitung von Projektleistungen.....	53
3 Schlussfolgerungen und Ausblick	55
4 Literatur	57

1 Schulqualität und Schulevaluation – Konzepte und Entwicklungen

1.1 Schulevaluation als Anfangspunkt von Schulentwicklung

Regelmäßige Qualitätsanalysen, wie sie in der Industrie und in der Wirtschaft obligatorisch durchgeführt werden, stellen im deutschen Bildungssystem bislang noch nicht die Regel dar. Die Leistungsfähigkeit öffentlicher Bildungseinrichtungen wird bis heute überwiegend durch die Vorgabe von Rahmencurricula, durch den Erlass von Verordnungen und Richtlinien für die Aus- und Fortbildung der Lehrerschaft und der Schulleitungen sowie für die Beteiligung der Eltern und der Schülerschaft am Schulgeschehen, vor allem aber durch eine hierarchisch gegliederte Schulaufsicht zu gewährleisten versucht. Dennoch hat die Qualitätssicherung im Bildungsbereich in den letzten Jahren in Deutschland eine starke Bedeutungszunahme erfahren. In allen Bundesländern wurden Maßnahmen eingeleitet, um eine relative Schulautonomie einzuführen, den Schulen mehr Gestaltungsspielräume zuzubilligen, Elemente der Selbstevaluation zu implementieren und so eine „Schulentwicklung von unten“ anzustoßen. Die Einführung einer externen Schulevaluation unter verschiedenen Bezeichnungen ist in fast allen Bundesländern erfolgt, in Vorbereitung oder doch zumindest vorgesehen.

Die Möglichkeiten, Evaluationen zum Instrument der Qualitätssicherung von Schulen zu machen, sind jedoch noch nicht ausgeschöpft. So formulierte die Konferenz der Schulaufsicht in der Bundesrepublik Deutschland (KSD) e.V. in der „Lüneburger Erklärung“ vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen in den Bundesländern Bedingungen für einen gelingenden Qualitätsentwicklungsprozess in den Schulen (www.ksdev.de/LueErkl.htm [18.10.2007]):

- Aus der Festlegung länderübergreifender Bildungsstandards folgt die Notwendigkeit eines einheitlichen Referenzrahmens für Schulqualität in allen Bundesländern.
- Die Entwicklung vergleichbarer Evaluationsinstrumente und Evaluationsverfahren für die interne und die externe Evaluation muss zentral koordiniert werden.
- Die interne Evaluation ist flächendeckend einzuführen. Eine kontinuierliche Selbstevaluation der Schulen ist Grundlage für eine aussagefähige Fremdevaluation.
- Die Schulaufsicht ist im Auftrag des Staates verantwortlich für die Gestaltung und Entwicklung des Schulwesens. Sie begleitet den Entwicklungsprozess der Schulen auf der Basis gesicherter Evaluationsergebnisse und steuert die Schulentwicklung in der Region.
- Deshalb muss die Schulaufsicht an der Durchführung der externen Evaluation beteiligt werden.
- Schulevaluation ist der Anfangspunkt von Schulentwicklungsprozessen.

Die besondere Bedeutung der internen und externen Evaluation besteht somit darin, eine empirische Basis zu schaffen, auf der Schulentwicklungsmaßnahmen aufbauen können und die richtungsgebend für Veränderungsprozesse in Schulen ist.

1.2 Schulevaluation und Schulinspektion in den Ländern sowie länderübergreifende Maßnahmen

Ein Ausdruck des gewachsenen Qualitätsbewusstseins und einer höheren Qualitätsverantwortung der Schulen ist die steigende Nachfrage nach Schulevaluationen. Darüber hinaus wurden in fast allen Bundesländern in den letzten Jahren zunehmend Maßnahmen zur Qualitätssicherung an Schulen durchgeführt. Hierzu gehören:

- die Festlegung gemeinsamer nationaler Bildungsstandards an bestimmten Schnittstellen allgemeinbildender Schulen,
- regelmäßige Überprüfungen der nationalen Bildungsstandards,
- die Einführung outputorientierter Lehrpläne in den Bundesländern,
- die Leistungsstanderfassung anhand von Diagnose- und Vergleichsarbeiten in den Bundesländern,
- die Teilnahme an internationalen Leistungsvergleichsstudien,
- die Einführung der Pflicht zur Selbst- und Fremdevaluation,
- eine regelmäßige Bildungsberichterstattung und
- die Einrichtung von Instituten für Schulentwicklung auf Länderebene und des Bundesinstituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB).

1.2.1 Länderbezogene Projekte zur Evaluation und Qualitätsforschung in der Schule

Die folgende Darstellung gibt eine auswahlartige Übersicht über die vielfältigen Inhalte der Aktivitäten einzelner Länder bzw. über bundesweite Initiativen und stellt darüber hinaus die relevanten Links zu den jeweiligen Web-Seiten zur Verfügung. Die Angaben wurden dem Deutschen Bildungsserver entnommen (www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2652 [12.10.2007]).

Baden-Württemberg (www.lbsneu.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/)

Die Seite informiert über „Evaluations-Instrumente für Schulen (EiS)“, die zur Selbstevaluation verwendet werden können, sowie über die Dokumentation des Modellversuchs „Evaluation von Schlüssel-Qualifikationen (ESQ)“ in Baden-Württemberg im Rahmen des BLK-Programms QuiSS – Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Ferner gibt es Informationen zur Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen und zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten.

Bayern (www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=8&QNav=17&TNav=0&INav=0)

In den meisten der bei PISA und IGLU erfolgreichen Staaten ist eine externe Schulevaluation als ergänzende Maßnahme der Qualitätssicherung (neben Standards und Vergleichstests) längst gängige Praxis. Sie konkretisiert die Pflicht der Schulen zu regelmäßiger Rechenschaftslegung und ist damit das notwendige Gegenstück zu den gewachsenen Entscheidungsspielräumen, die die Einzelschulen dort genießen. Die Erfahrungen dieser Staaten wurden beim Bildungskongress des Kultusministeriums im Juni 2003 in München intensiv diskutiert und sind in das bayerische Evaluationskonzept eingeflossen. Externe Evaluation dient demnach ausdrücklich nicht der Beurteilung oder der Kontrolle von Personen, sondern der Analyse von Bedingungen und der Bewertung von Arbeitsprozessen und Ergebnissen. Der Blick richtet sich also nicht auf die einzelne Lehrkraft, sondern auf die Schule als Organisation. Externe Evaluation soll den Schulen dabei helfen, die Wirksamkeit ihrer Arbeit besser einzuschätzen und ihre Stärken ebenso zu erkennen wie ihre Defizite. Wissenschaftlich vorbereitet und inhaltlich-fachlich begleitet wird sie von der neuen Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB).

Berlin (www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/index.html)

Es wird über bereits erfolgte Maßnahmen zur Qualitätssicherung an Berliner Schulen berichtet. Insbesondere werden Informationen zur Schulprogrammentwicklung und zur internen Evaluation dargestellt. Unter dem Begriff der Schulinspektion wird der Ablauf von externen Evaluationen an den Schulen beschrieben. Es stehen Materialien bereit, die herunter geladen werden können.

Brandenburg (www.bildung-brandenburg.de/index.php?id=108)

Anliegen der Schulvisitation ist es, anhand von vorgegebenen Qualitätskriterien mit transparenten, deutlich standardisierten und strukturierten Methoden die Schule als Gesamtsystem zu untersuchen. Die der Beurteilung zugrunde liegenden Qualitätskriterien sind im Orientierungsrahmen „Schulqualität in Brandenburg“ dargestellt. Die schulexterne Beurteilung soll der Schule helfen, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen, die Selbstevaluation der Schule ergänzen und dadurch Impulse für qualitätsorientierte Schulentwicklungsprozesse geben. Materialien und Berichte zur Schulvisitation können als PDF-Dateien herunter geladen werden.

Hamburg (www.hamburger-bildungserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/evaluation/index.htm und <http://www.li-hamburg.de/abt.liq/index.html>)

Die Seite enthält den Leitfaden „Schulinterne Evaluation“ zur Vorbereitung und Durchführung einer schulinternen Evaluation. Darüber hinaus werden in Form einer Handreichung Materialien zur Unterstützung der Hamburger Schulen bei ihrer Evaluationsarbeit (als Ergänzung des Leitfadens) zur Verfügung gestellt. Darin enthalten sind unter anderem Kopiervorlagen von Beobachtungs-, Frage- und Feedbackbögen.

In der Abteilung „Qualitätsentwicklung und Standardsicherung“ werden Personen und Projekte zusammengeführt, die bisher innerhalb des Amtes für Schule und des Instituts für Lehrerfortbildung mit der Entwicklung von Konzepten und Verfahren zur Qualitätsentwicklung, Standardsicherung und Evaluation befasst waren. Zu den Regelaufgaben gehören die Bereitstellung bewährter sowie die Entwicklung neuer Verfahren und Instrumente für die interne und externe Evaluation, die Aufbereitung von Ergebnissen der Schulforschung für schulische Zwecke, die Unterstützung und Begleitung von Schulforschungsvorhaben und die Auswertung empirischer Daten für die Entwicklung von Standards („Benchmarking“).

Hessen (www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=c797e72dd5985d67987ce3ee1a5cbcd5)

Hier finden sich Informationen des Instituts für Qualitätsentwicklung zur Schulinspektion. Die Seite informiert über Verfahren und Ablauf der Schulevaluation, über Evaluationsinstrumente, über Fragen der Qualitätssicherung und über ethische Grundsätze.

Niedersachsen (www.mk.niedersachsen.de/master/C13998547_L20_D0_I579_h1.html und <http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=1065>)

Mit Kabinettsbeschluss vom 19.04.2005 wurde die Niedersächsische Schulinspektion (NSchI) mit Wirkung vom 01.05.2005 errichtet. Niedersachsen ist damit das erste Bundesland, das eine eigenständige Schulinspektion eingerichtet hat. Sie ist Teil der Schulaufsicht des Landes, allerdings in ihren Evaluationsaufgaben organisatorisch und personell getrennt von der Schulaufsicht im engeren Sinn. Die NSchI wird an allen öffentlichen Schulen des Landes auf der Grundlage des Erlasses „Schulinspektion in Niedersachsen“ (Anhörungsentwurf Dezember 2005) regelmäßig Schulinspektionen durchführen.

Im Qualitätsnetzwerkeprojekt wurde zur Selbstevaluation gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) die Pädagogische Entwicklungsbilanz (PEB) entwickelt, und sie wurde bzw. wird in verschiedenen Erhebungswellen zum Einsatz gebracht.

Nordrhein-Westfalen (www.learn-line.nrw.de/angebote/schulprogramm/umsetzung/evaluation/index.html)

Schulprogrammarbeit und interne Evaluation sind in NRW zentrale Bestandteile der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Bei dem Bemühen um Schulentwicklung und Qualitätssicherung spielt Evaluation eine wichtige Rolle, weil sie Klarheit über schulische Arbeitsprozesse verschafft, indem sie zu relevanten schulischen Arbeitsfeldern systema-

tisch Daten sammelt, analysiert und bewertet. Die Seite bietet Schulen Informationen zum Erlass 2003 sowie Anregungen, Materialien und Literatur zum Thema „Evaluation“.

Rheinland-Pfalz (www.aqs.rlp.de/)

Die zentrale Aufgabe der eigenständigen Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS) ist die Durchführung regelmäßiger externer Evaluationen an allen Schulen des Landes Rheinland-Pfalz. Diese Form der Begutachtung durch externe Expertinnen und Experten ergänzt die schulinterne Evaluation der Qualitätsprogramme und die landesweiten, länderübergreifenden und internationalen Schulleistungsstudien wie VERA, PISA und IGLU.

Sachsen-Anhalt (www.bildung-lsa.de/index2.html?subj=913)

Die auf der Seite zusammengestellten Informationen sind Bestandteile eines Systems der Qualitätssicherung in Sachsen-Anhalt, das auch Schulentwicklung, interne und externe Evaluation umfasst. Die Seite bietet Grundlagendokumente zur Qualitätssicherung in Sachsen-Anhalt sowie Informationen zu Bildungsstandards, zur Schulprogrammarbeit, zur externen und internen Evaluation, zu Leistungserhebungen, zu Vergleichsstudien und zu Modellversuchen.

Schleswig-Holstein

(www.bildungsqualitaet.lernnetz.de/content/evit.php?group=21&ugroup=0; www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=342)

Vom Schuljahr 2003/04 an führt Schleswig-Holstein mit dem Projekt „Evaluation im Team“ (EVIT) landesweit Qualitätstests für die Praxis von Schulen durch. In der Öffentlichkeit sind diese Qualitätstests besser bekannt als „Schul-TÜV“. Jährlich werden 160 Schulen im nördlichsten Land einer Untersuchung unterzogen. Über 40 Expertenteams machen sich im Zeitraum von sechs Jahren auf den Weg, alle 1.000 Schulen in Schleswig-Holstein zu bewerten. Das Projekt EVIT wird vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur (MBWFK) in Kooperation mit dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins (IQSH) durchgeführt. Durch die periodisch wiederkehrende externe Evaluation im Rahmen von EVIT soll die interne Qualitätsentwicklung der Schulen stimuliert und unterstützt werden. Zentrale Bezugspunkte sind dafür das Schulprogramm und die Lehrpläne.

Thüringen (www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulentwicklung/)

Hauptaufgabe jeder Schulentwicklung muss es sein, eine hohe Qualität des Unterrichts und der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler aller Bildungsgänge zu erreichen und nachhaltig zu sichern. Dem Rechnung tragend erfolgte in Thüringen eine systematische Anpassung sowie methodische Umstellung der Schulentwicklungsarbeit. Auf der Seite werden Entwicklungsvorhaben, Vorhaben zur schulischen Qualitätsentwicklung und Projekte im Rahmen der Schulentwicklung vorgestellt.

1.2.2 Länderübergreifende Projekte zur Evaluation und Qualitätsforschung in der Schule

Nachfolgend soll nun auch die Forschungsaktivität von einigen länderübergreifend tätigen Projektträgern vorgestellt werden. Genau wie bei der vorherigen Darstellung von Aktivitäten auf Länderebene handelt es sich auch hier nur um eine Auswahl, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

„Das macht Schule“: Schulevaluation mit SEIS (www.das-macht-schule.de/)

Die Bertelsmann Stiftung hat aus der internationalen Praxis heraus ein Steuerungsinstrument erarbeitet, das Schulleitungen und Kollegien helfen soll, Schulentwicklungsprozesse mit Hilfe von Daten zu evaluieren und zu planen: Das Steuerungsinstrument SEIS („Selbstevaluation in Schulen“) besteht aus einem international tragfähigen Qualitätsver-

ständnis von „guter Schule“, aus Fragebögen zur Befragung von Schülern, Lehrern, Eltern, Ausbildern und sonstigen Mitarbeitern sowie einem vergleichenden Berichtswesen.

Universität Dortmund; Fachbereich 12, Erziehungswissenschaft und Soziologie, Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund (IFS) (www.ifs.uni-dortmund.de/)

Das Institut für Schulentwicklungsforschung untersucht an Schulen aller Schulformen und Schulstufen die Veränderung von Lerninhalten und sozialen Bedingungen des Lernens sowie den Wandel der Organisationen. Durch die veränderte gesellschaftliche Situation bedingt, ändern sich auch die zentralen Themen und Gegenstände der Schulentwicklungsforschung. So sind in den letzten Jahren Probleme der Bildungsversorgung im Zuge demographischer Veränderungen und gewandelten Schulwahlverhaltens, die Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen sowie Fragen der Autonomie, Evaluation und Organisationsentwicklung von Schulen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Das Webangebot gibt Auskunft zu laufenden und abgeschlossenen Forschungsprojekten des IFS sowie zu Publikationen des IFS-Verlages. Weiterhin bietet es Links zum Netzwerk „Innovative Schulen“ und zu „Qualität in Schulen“ (qis).

QualitätsPartnerschaft der Regionen (QPR): Europäische Indikatoren zur Schulentwicklung und deren Evaluation (www.dipf.de/qpr/)

Es handelt sich hierbei um ein gemeinsames europäisches Projekt zu Fragen der Qualitätsindikatoren sowie der Instrumentarien und Methoden zur internen und externen Evaluation der Schulentwicklung. Ziel der länderübergreifenden Qualitätspartnerschaften ist die Erprobung und Bewertung von Qualitätsindikatoren und deren Einsatz im europäischen Vergleich, um auf dieser Grundlage ein gemeinsames Verständnis für die Qualitätsentwicklung von Schulen aufzubauen. Einbezogen sind fünf europäische Länder: Deutschland (Hessen), Schottland, Irland, Österreich und Portugal. Die Koordination und wissenschaftliche Begleitung liegen beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt (DIPF) und der Universität Innsbruck.

SEL: Schulentwicklung und Lehrerarbeit (www.dipf.de/bildungsforschung/qualitaets-sicherung_schulentwicklung.htm)

SEL ist das Leitprojekt des DIPF (s.o.) im Bereich der Schulevaluation und der Erforschung von Schulentwicklungsprozessen. Seit 1998 wurden sog. Arbeitsplatzuntersuchungen an zahlreichen Schulen in Hessen und anderen Bundesländern durchgeführt. Der Ansatz wurde zu „Pädagogischen Entwicklungsbilanzen“ weiterentwickelt, die seit 2002 auch zur systematischen Evaluation des niedersächsischen Qualitätsnetzwerkes von Schulen verwendet werden. International eingebunden ist das Projekt in das oben beschriebene EU-Vorhaben „Qualitätspartnerschaft der Regionen“. Parallel zu der praxisbezogenen Schulevaluation werden seit Januar 2002 die Daten von ca. 8.000 befragten Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf Fragestellungen der Schuleffektivitätsforschung und der Lehrerforschung systematisch reanalysiert.

1.3 Zum Schulqualitätsbegriff oder: Was ist eine „gute Schule“?

Das wachsende öffentliche Interesse an der Qualität im Schulwesen und damit zusammenhängend an der Evaluation von Schulqualität hat sich in den letzten Jahren teilweise stark auf technische Fragen der Qualitätsmessung konzentriert. 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 bahnbrechende Studie in diesem Forschungsfeld ist wohl „Fünftausend Stunden“ von Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston (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 Wertekonsens im Lehrerkollegium.

Die genannte Studie stellt ein gutes Beispiel für die im angelsächsischen Sprachraum hoch entwickelte Schuleffektivitätsforschung dar. Das zentrale Anliegen dieser Forschung 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 Sinne enttäuschend: Statt harter, politisch einigermaßen leicht beeinflussbarer Kriterien wurden fast durchweg „weiche“ Qualitätskriterien gefunden, d.h. Kriterien, die eher „atmosphärischen“ Charakter haben und wesentlich vom „sozialen Klima“ an der Schule geprägt werden. Die folgenden Ergebnisse der „Schulklimaforschung“ zu Merkmalen von guten Schulen wurden von Posch & Altrichter (1999) zusammengefasst und werden hier in gekürzter Form dargestellt (www.qis.at BMUK [22.4.2005]).

Orientierung an hohen, allen bekannten fachlichen und überfachlichen Leistungsstandards: positive Leistungserwartung und intellektuelle Herausforderung

Gute Schulen erwarten gute Leistungen von den Schülerinnen und Schülern. Sie glauben, dass die Lernenden „etwas zustande bringen“ werden, und lassen sie das auch spüren: „Fördern und Fordern“, intellektuelle Anforderungen und didaktische und individuelle Hilfestellung stehen in einer guten Balance (Aurin, 1991). Vor allem zwei Aspekte sind dabei interessant: Die Standards sollten allen bekannt und sowohl fachlicher als auch überfachlicher Art sein. „Allen bekannt“ bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht eine möglichst klare Vorstellung von den Ansprüchen gewinnen, die in einem Fach gestellt werden. „Sowohl fachlich als auch überfachlich“ bedeutet, dass neben disziplinären Standards auch das Bemühen um fächerverbindende Problemstellungen, die Schülerinnen und Schüler eine Integration des Wissens aus verschiedenen Disziplinen ermöglichen, einen hohen Stellenwert haben.

Hohe Wertschätzung von Wissen und Kompetenz

Je mehr an einer Schule den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht wird, wie wichtig Wissen ist, desto eher wird offensichtlich auch den Jugendlichen die Auseinandersetzung mit Wissen als selbstverständliche Tätigkeit nahe gebracht. Allerdings sind der Schule hier

Grenzen gesetzt. Die Analyse der Ergebnisse der TIMMS-Studie hat z.B. gezeigt, dass Unterschiede in der gesellschaftlichen Wertschätzung von Wissen und Kompetenz in erheblichem Maße zur Erklärung der Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in Europa (auch den USA) und Japan herangezogen werden können. Vor allem mathematisch-naturwissenschaftliches Wissen wird in Japan und anderen fernöstlichen Staaten außerhalb der Schule wesentlich höher bewertet als in Europa. In der Folge erhält auch das Angebot in der Schule einen höheren Stellenwert, was u. a. wieder darin zum Ausdruck kommt, dass der Anteil an unterrichtsbezogener Zeit in diesen Wissensbereichen an der insgesamt verfügbaren Zeit höher ist (Baumert, Lehmann, Lehrke, Schmitz, Clausen, Hosenfeld, Köller & Neubrand, 1997).

Mitsprache und Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen und Schüler

Die Schülerschaft ist nicht nur und auch nicht in erster Linie Kunde der Schule oder Konsument schulischer Leistungen, sondern Prozess und Output der Schule hängen in hohem Maße von der Beteiligung und Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler ab. In guten Schulen werden Schülerinnen und Schüler explizit als „Mitproduzenten“ schulischer Leistungen angesehen. Aus dieser Haltung heraus wird der Schülerschaft Mitverantwortung für die Gestaltung des Lebens an der Schule zugewiesen.

Wertschätzende Beziehungen zwischen Leitung, Lehrerkollegium und Schülerschaft

In guten Schulen werden die Schülerinnen und Schüler respektvoll behandelt und als Personen ernst genommen. Es herrschen ein höflicher Umgangston und eine reversible Anrede. In ähnlicher Weise sind auch die Beziehungen innerhalb des Kollegiums sowie zwischen Lehrenden und Schulleitung von gegenseitiger Achtung geprägt. Dies dürfte eines der wichtigsten Qualitätsmerkmale guter Schulen sein. Der psychologische Hintergrund wertschätzender Beziehungen besteht darin, dass mit dem gezeigten Respekt zugleich auch dem respektvoll behandelten Gegenüber eine erhebliche Verantwortung für dessen eigenes Verhalten zugewiesen wird. Bezogen auf den Umgang von Lehrenden mit ihren Schülerinnen und Schülern bedeutet dies, dass es den respektvoll behandelten Schülerinnen und Schülern schwerer fällt, Regeln zu verletzen, weil sie etwas (nämlich Anerkennung) zu verlieren haben. Die hier veranschaulichte Bedeutung von Wertschätzung sollte dabei wie bereits erwähnt nicht auf die Lehrer-Schüler-Interaktion beschränkt bleiben, sondern Grundlage jeglicher innerschulischer Kommunikation sein. Neben dieser gegenseitigen Achtung im Umgang miteinander ist ein weiterer Aspekt von Wertschätzung in der Erfolgserwartung im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Schülerschaft (und der Lehrkräfte) zu sehen. Es gilt demnach die Ressourcen aller beteiligten Personen optimal zu nutzen und zugleich sorgsam damit umzugehen.

Konsequente Handhabung von Regeln: Berechenbarkeit des Verhaltens

In guten Schulen werden Regeln mit den Schülerinnen und Schülern vereinbart bzw. in den Fällen, in denen dies nicht möglich ist (z.B. weil Regeln vorgegeben sind), auf verständliche Weise begründet. Es wird darauf geachtet, dass Regeln für alle gelten. Eng damit verbunden ist auch die Praxis, Regelverstöße sofort zu thematisieren. Es zeigt sich, dass eine Ahndung in vielen Fällen gar nicht nötig ist, wenn ein Regelverstoß sofort als solcher hingestellt und deutlich gemacht wird, dass dieses Verhalten nicht akzeptiert wird. Gute Schulen haben „... viele kunstvolle Einrichtungen geschaffen, um zu Vereinbarungen zu kommen und ihre Einhaltung zu sichern. Sie sind sich des Dauercharakters solcher Bemühungen sehr bewusst geworden. Demokratische Prozesse der Entscheidungsfindung, Komitees zur Konfliktbearbeitung, ‚Kummerlöser‘ usw. gehören zu diesen Schulen.“ (Fend, 1998, S. 162).

Reichhaltiges Schulleben und Entfaltungsmöglichkeiten für Lehrer- und Schülerschaft

In guten Schulen gilt: „Vieles ist möglich“. Auf Initiativen, die aus der Schülerschaft kommen, wird großer Wert gelegt, und die Schülerinnen und Schüler werden bei deren Realisierung unterstützt, wenn diese begründet und mit den Aufgaben der Schule in Zusammenhang gebracht werden können. Ähnliches gilt für Lehrkräfte: Ihre Initiativen werden von der Leitung grundsätzlich gefördert, aber es wird verlangt, dass sie beobachtet und evaluiert werden und dass aus Fehlern gelernt wird.

Eine kooperative, aber deutlich wahrgenommene und zielbewusste Schulleitung

Zwei fast widersprüchlich erscheinende Merkmale der Schulleitung zeichnen gute Schulen aus: Eine Leitung, die zuhören kann, sich in die Situation von Lehrkräften, Schülerschaft und Eltern hineinversetzt, die um Konsens bemüht ist, die aber gleichzeitig die Schule „leitet“. Sie nimmt engagiert und konsequent Führungsaufgaben wahr und stellt dabei pädagogische über organisatorische Interessen.

Zusammenarbeit und Konsens im Kollegium

Häufig wird berichtet, dass gute Schulen durch eine intensive kollegiale Zusammenarbeit im Lehrkörper gekennzeichnet sind. Für eine Schule ist es günstig, „...sich nach innen und nach außen auf wichtige pädagogische Programmpunkte zu einigen, die sich zu einem charakteristischen ‚Schulprofil‘ verbinden lassen“. Es sollte einen „... Grundkonsens, zumindest einen Minimalkonsens, in wichtigen fachlichen Fragen, bei didaktisch-methodischen Problemen und Fragen der curricularen Gestaltung des Unterrichtes geben, möglichst auch in Fragen der Leistungsbeurteilung.“ (Hurrelmann, 1991, S. 341 und 338). Gute Schulen zeichnen sich durch eine hohe Arbeitszufriedenheit der Lehrerschaft aus.

Einbeziehung der Eltern

Gute Schulen sind weiterhin dadurch gekennzeichnet, dass sie Raum für Engagement von Eltern geben und solches auch stimulieren können. Gute Schulen schotten sich offenbar nicht von ihrem sozialen Umfeld ab, sondern verstehen sich als Partner. Sie tun aber auch nicht alles und jedes, was von ihnen gefordert wird, sondern halten eine Balance zwischen Offenheit zum Gemeinwesen und Konzentration auf die eigenen Anliegen.

Schulinterne Lehrerfortbildung

In einer Reihe von Studien über die Qualität von Schulen (z.B. OECD, 1989) wird hervorgehoben, dass gute Schulen eine Strategie für die Fortbildung und Weiterentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer haben, die auf die Bedürfnisse des Schulprofils abgestimmt ist. Das Bewusstsein einer Schule über diese Bedürfnisse, über ihre Stärken und Schwächen und die Bereitschaft, diese offen zu besprechen und gemeinschaftlich an einer Weiterentwicklung zu arbeiten, scheinen durchaus Kennzeichen für die Güte einer Schule zu sein.

Das Projekt „Unsere Schule...“ ist sowohl mit seinen Evaluationsinhalten als auch mit seiner festen Verzahnung der beiden Instrumente „Evaluation“ und „Lehrerfortbildung“ eindeutig dem oben skizzierten Verständnis von Schulqualität zuzuordnen. Eine Evaluation von „Schulqualität“ sollte aus dieser Sicht nicht nur über outputorientierte Qualitätsstandards erfolgen, sondern auch zentrale Merkmale der „Sozialen Schulqualität“ berücksichtigen (vgl. Kap. 2.4.1).

1.4 Schulinterne und schulexterne Evaluation

Von Evaluation spricht man, wenn ein Sachverhalt in systematischer Weise nach festgelegten Kriterien begutachtet und bewertet wird. Bei der Schulevaluation werden Schulen im Hinblick auf die Qualität der Arbeit und der erreichten Ergebnisse bewertet. Eine Evaluation dient dazu, Ergebnisse der schulischen Qualitätsanstrengungen zu ermitteln und auf dieser Grundlage die weiteren schulischen Qualitätsmaßnahmen zu planen. Wird eine Eva-

lation von der jeweiligen Schule selbst veranlasst und durchgeführt, spricht man von „interner Evaluation“. Erfolgt eine Evaluation unter Inanspruchnahme von Personen und Institutionen, die nicht zur Schule gehören, bezeichnet man dies als „externe Evaluation“.

Eine schulinterne Evaluation kann als ein systematischer Prozess zur Qualitätsverbesserung von Schulen verstanden werden, der von der Schule selbst geplant und gesteuert wird. Die diesem Prozess zugrunde liegenden Bestandsaufnahmen und Bewertungen sind unter bestimmten Umständen durchaus geeignet, aus der Eigenperspektive die Stärken und Schwächen im Schulsystem aufzuzeigen und damit die Basis für eine Verbesserung der Schulqualität bereitzustellen. Das Gelingen eines solchen Prozesses ist jedoch an mehrere Voraussetzungen gebunden, die im Schulalltag nicht immer leicht umzusetzen sind (Burkhard & Eikenbusch, 2000):

1. Ein internes Evaluationsvorhaben benötigt Zielklarheit hinsichtlich des Zwecks und der Richtung der Evaluation; Schwächen sollten zu ihrer Beseitigung offengelegt und Stärken der Schule zu ihrer Bekräftigung betont werden.
2. Eine schulinterne Evaluation muss eine breite Schulöffentlichkeit hinreichend beteiligen (Lehrerkollegium, Schulleitung, Schülerschaft und Eltern).
3. Eine schulinterne Evaluation setzt die Akzeptanz bei den schulbeteiligten Gruppen voraus und benötigt klare und offene Vereinbarungen über Regeln und Verantwortlichkeiten im Gesamtprozess.
4. Das Vorhaben muss für die Beteiligten überschaubar und bearbeitbar bleiben; eine mögliche Überforderung, beispielsweise in methodischer Hinsicht, muss vermieden werden.
5. Die Ziele und die Themen der internen Evaluation sollten dennoch grundsätzlich alle Gestaltungsbereiche von Schulen berücksichtigen; dies kann zu durchaus komplexen Zusammenhangsanalysen führen.
6. Die einer internen Evaluation zugrunde liegenden Analysen benötigen ausreichend Zeit für eine substanzielle und inhaltliche Auseinandersetzung mit den ermittelten Befunden. Trotzdem sollte eine möglichst kurzfristige Rückmeldung der Ergebnisse an alle Betroffenen erfolgen; die Diskussion über die Bedeutung bzw. über Folgerungen aus den Resultaten der Evaluation sollte dabei weitgehend öffentlich stattfinden.
7. Die kontinuierliche Anwendung von internen Evaluationen sollte eine fortwährende Prüfung der gewählten Verfahren hinsichtlich ihrer Aussagekraft, ihrer Gültigkeit und ihrer Effizienz beinhalten. Besonders hinsichtlich methodischer Alternativen sollte der interne Evaluationsprozess offen bleiben für Anregungen und Entwicklungsimpulse von außen.

Gerade die zuletzt genannten Voraussetzungen lassen vermuten, dass in der Praxis viele Schulen mit der selbstständigen Durchführung von internen Evaluationen aus eigener Kraft bislang noch überfordert sein dürften und vielleicht deshalb entsprechende Maßnahmen noch scheuen. Neben den nicht unerheblichen zeitlichen Aufwendungen zur Durchführung einer solchen internen Evaluation spielen hier wahrscheinlich auch fehlende methodische Kenntnisse eine Rolle. Entsprechende Beratungs- und Unterstützungssysteme für Schulen zur Selbstevaluation werden zurzeit zwar in vielen Bundesländern aufgebaut, ihre tatsächliche Effizienz bei der Implementierung schulinterner Evaluationsprogramme muss sich jedoch in der Praxis erst noch erweisen. Es ist – aus unserer Sicht – davon auszugehen, dass für eine flächendeckende interne Evaluation von Schulen noch auf längere Zeit ein ergänzendes Angebot von externen Evaluationsprogrammen bereitgestellt werden sollte bzw. muss.

Auf externe Schulevaluationen wird künftig auch aus anderen Gründen jedoch kaum zu verzichten sein. So sind beispielsweise die methodische Qualität und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Schulevaluationen weitaus eher durch zentral gesteuerte externe Evaluationen zu sichern als durch eine Vielzahl selbst gesteuerter interner Evaluationen. Weiterhin können die Ergebnisse von schulinternen Evaluationen letztlich nur vor dem Hintergrund der Ergebnisse anderer Vergleichsschulen verstanden und gedeutet werden; eine reine Selbstevaluation ist stets dem Risiko der „Betriebsblindheit“ ausgesetzt. Die Einbeziehung von Vergleichsmaßstäben, die eine Außenperspektive in die schulinterne Diskussion der eigenen Befunde einbringt, fehlt dem Konzept der internen Evaluation. Eine externe Schulevaluation kann auch die Aufgabe übernehmen, Einzelschulen mit alternativen Konzepten zu konfrontieren und Ergebnisdeutungen auf der Basis einer neutralen Außen-sicht zu geben. Auch der Einwand, dass externe Evaluationsverfahren gewisse „Legitimationsprobleme“ an den Schulen zur Folge haben, stellt kein grundsätzliches Problem dar: Die Erfahrungen aus den europäischen Nachbarländern zeigen, dass die externe Evaluation durch den Einsatz von unabhängigen Evaluationsteams an den beteiligten Schulen eine hohe Akzeptanz gewinnen kann. Entsprechende positive Erfahrungen können durch das Projekt „Unsere Schule...“ bestätigt werden (s. Kap. 2.2).

1.5 Zur Bedeutung der Standards von Evaluationen

Bezogen auf den Bildungssektor beinhalten Evaluationen Verfahren zur systematischen Prüfung und Verbesserung der Qualität des Schulsystems und der Schulen. Grundsätzlich werden Überprüfungen von Schulen seit langem von der Schulaufsicht durchgeführt, und auch in den meisten Lehrerkollegien ist es nicht ungebräuchlich, dass über pädagogische Arbeitsabläufe und Arbeitsergebnisse reflektiert wird. Oft fehlen solchen Reflexionen und Überprüfungen jedoch die für Evaluationen notwendige Systematik und verlässliche Methoden.

Bei der exakten Evaluation von Programmen und Projekten als systematischer Untersuchung und Überprüfung ihres Wertes und Nutzens sind deshalb bestimmte Evaluationsstandards zu beachten. Diese Standards sollen zur Sicherung der Qualität von Evaluationen beitragen und den öffentlichen und professionellen Dialog darüber fördern. Die Standards können aber auch als Orientierungshilfen bei der Planung und Durchführung von Evaluationen dienen oder einen Bezugsrahmen für die Evaluation von Evaluationen (Meta-Evaluation) bereitstellen. Vor diesem Hintergrund hat die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) in Anlehnung an und in Kooperation mit internationalen Evaluationsagenturen die „Standards für Evaluation“ (DeGEval, 2002) formuliert. Im Einzelnen handelt es sich dabei um:

- **Nützlichkeitsstandards:** Diese sollen dazu beitragen, dass sich die Evaluation an den Informationsbedürfnissen der Nutzer orientiert. Hierzu gehören im Einzelnen: die Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen, die Klärung der Evaluationszwecke, die Sicherung der Glaubwürdigkeit und Kompetenz des Evaluators / der Evaluatin, die Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung und die Rechtzeitigkeit der Evaluation.
- **Durchführbarkeitsstandards:** Diese sollen gewährleisten, dass der Evaluationsprozess geplant, praxisverträglich und kosteneffizient durchgeführt wird. Hierzu gehören: Die Nutzung angemessener Verfahren, ein diplomatisches Vorgehen und die Effizienz von Evaluationen.
- **Fairnessstandards:** Diese sollen sicherstellen, dass in einer Evaluation respektvoll und fair mit den betroffenen Personen und Gruppen umgegangen wird. Hierzu gehören im Einzelnen: Formale Vereinbarungen zu den Pflichten der Beteiligten, der Schutz individueller Rechte, eine vollständige und faire Überprüfung des Evaluati-

onsgegenstandes, eine unparteiische Durchführung und Berichterstattung sowie die Offenlegung der Ergebnisse.

- **Genauigkeitsstandards:** Diese Standards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation gültige Informationen zu dem jeweiligen Evaluationsgegenstand hervorbringt und dem Evaluationsprozess wissenschaftliche Erkenntnisse und Gütekriterien zugrunde liegen. Im Einzelnen sind hier zu nennen: Die exakte Beschreibung des Evaluationsgegenstandes, eine detaillierte Beschreibung des Evaluationszwecks und des Vorgehens, die vollständige Angabe von Informationsquellen, die Bereitstellung von validen und reliablen Informationen, die Analyse qualitativer und quantitativer Informationen, eine systematische Fehlerprüfung und die Ableitung begründeter Schlussfolgerungen.

Die oben vorgestellten Standards formulieren anzustrebende Ziele und sollen als Orientierung bei der Durchführung und Bewertung von Evaluationen dienen. Ihre konkrete Umsetzung kann jedoch nicht schematisch erfolgen. Die Frage bei der Bewertung der Qualität von Evaluationen sollte sein, ob die anwendbaren Standards bei der Planung und Durchführung der Evaluation berücksichtigt wurden und ob versucht wurde, ihnen im Rahmen der konkreten Bedingungen möglichst zu entsprechen. Es wird jedoch stets Evaluationen geben, in denen bestimmte Standards praktisch nicht anwendbar sind. Weiterhin ist die jeweilige Gewichtung einzelner Standards an den Inhalten und Zielen eines Projekts auszurichten. Es ist nicht immer möglich, im Rahmen eines Vorhabens allen Standards in gleicher Weise gerecht zu werden. Gelegentlich werden sich die Anforderungen sogar widersprechen. Es ist also wichtig, stets zwischen Vor- und Nachteilen bestimmter Handlungsalternativen bei der Evaluation abzuwägen.

Abwägungsprozesse dieser Art waren auch bei der Planung des „Erweiterungsprojekts Grundschule“ (s. Kap. 2.2) von Bedeutung. Trotz der Komplexität der Projektstrukturen musste zwar auf keinen der Evaluationsstandards verzichtet werden; dennoch trug die laufende Arbeit stets ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen einzelnen Standards in sich. Da sich die Zielgruppe der Datenrückmeldungen fast ausschließlich aus Personen ohne statistische Kenntnisse zusammensetzte, waren für den projektinternen Evaluationsprozess beispielsweise Spannungen zwischen den Standards der Nützlichkeit (Informationsbedarf der Nutzer) und der Genauigkeit (wissenschaftliche Standards bei der Datenanalyse) kaum zu vermeiden (s. Kap. 2.5.3). Weiterhin ist zu beachten, dass das „Erweiterungsprojekt Grundschule“ die Aufgabe der Entwicklung eines spielbasierten Erhebungsinstruments zur Befragung von Grundschulkindern zu bewältigen hatte. Die Frage, ob Kinder dieses Alters überhaupt zu einem komplexen Thema wie der „Sozialen Schulqualität“ mit einem standardisierten Erhebungsinstrument befragt werden können, richtet den Fokus der methodischen Entwicklungsarbeit naturgemäß eher auf den Bereich von Fairness- und Genauigkeitsstandards – d.h. auf die Entwicklung eines sowohl kindgerechten als auch validen Befragungssystems. Dennoch wurden bereits während der laufenden Projektarbeiten Fragen zur Optimierung von Durchführbarkeitsstandards aufgeworfen.

Der Wert von Evaluationen ist besonders im Bildungsbereich zuweilen umstritten. Eine oft geäußerte Kritik an Evaluationsvorhaben richtet sich auf den angeblich unverhältnismäßig hohen Aufwand, dem nicht selten ein geringer Nutzen gegenüberstehen soll. Jedes Evaluationsvorhaben sollte sich daher von vornherein darauf richten, diesem Argument vorzubeugen. Eine Chance zur Effektivitätssteigerung liegt im Rahmen des Projekts „Unsere Schule...“ in der Weiterentwicklung des im Projekt erarbeiteten Erhebungsinstruments „Grundschulkind-Interaktionstest“ (G-KIT; s. Kap. 2.3), mit der Kosten gesenkt, Zeit gespart und eine höchstmögliche Transparenz des gesamten Prozesses gewährleistet werden könnten. Die Frage, wie das Erhebungsinstrument G-KIT genau beschaffen ist und wie es verfahrenstechnisch optimiert werden könnte, um als ein sowohl praktikables als auch

kosteneffizientes Verfahren zur Verbesserung von Qualitätsmanagementsystemen im Bildungsbereich beizutragen, wird in einem eigenständigen Bericht mit dem Titel „Der Grundschulkinder-Interaktionstest (G-KIT) – Handanweisung und Möglichkeiten der Weiterentwicklung“ (Sturzbecher, Landua, Alberding & Gerbich, 2008) eingehender behandelt.

1.6 Die Bedeutung der Schülerperspektive bei Schulevaluationen

Die Basis der Evaluationsstudie des Projekts „Unsere Schule...“ bilden die Ergebnisse der Befragung von Schülerinnen und Schülern, denn die Beurteilung von Unterricht, Lehrerverhalten, Klassenklima und Schulklima durch die „Kunden“ und Mitgestalter des Schulsystems stellt eine gute Möglichkeit dar, wichtige Qualitätsaspekte auf Schulebene zu erfassen und zu beschreiben. Schüler betrachten ihre Schule aus einer anderen Perspektive als ihre Lehrkräfte und greifen dabei 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 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 Methoden verwendet (Sturzbecher, 2001a). Eine Prognose von Entwicklungseffekten der Erzieher-Kind-Interaktion scheint sogar eher über kindliche Einschätzungen möglich als auf der Grundlage von Erzieherurteilen (Sturzbecher & Freytag, 1999).

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 standortbezogenen Qualitätsmanagement von Schulen wertvolle Impulse verleihen. Dagegen würde das Ignorieren der Schülersicht auf Schulqualität bedeuten, eine gute Chance zur Förderung von Schulentwicklungsprozessen zu verschenken. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler an Grundschulen erfordert jedoch die Entwicklung eines kindgerechten Erhebungsinstruments, das für den Informationsbedarf von Schulevaluationen zuverlässige Daten zur Verfügung stellt. Die Entwicklung eines solchen Erhebungsinstruments war eine der zentralen Aufgabenstellungen des Projekts „Unsere Schule...“ (s. Kap. 2.3).

2 Das Projekt „Unsere Schule...“

2.1 Eine Übersicht zur ersten Projektphase

Die erste Phase des Projekts „Unsere Schule ...“ wurde von Ende 2000 bis Ende 2004 in 10 Bundesländern durchgeführt (s. Abb. 2.1). Das Projekt richtete sich in dieser Phase an Schulen aller Schulformen der Sekundarstufen I und II sowie an berufsbildende Schulen.

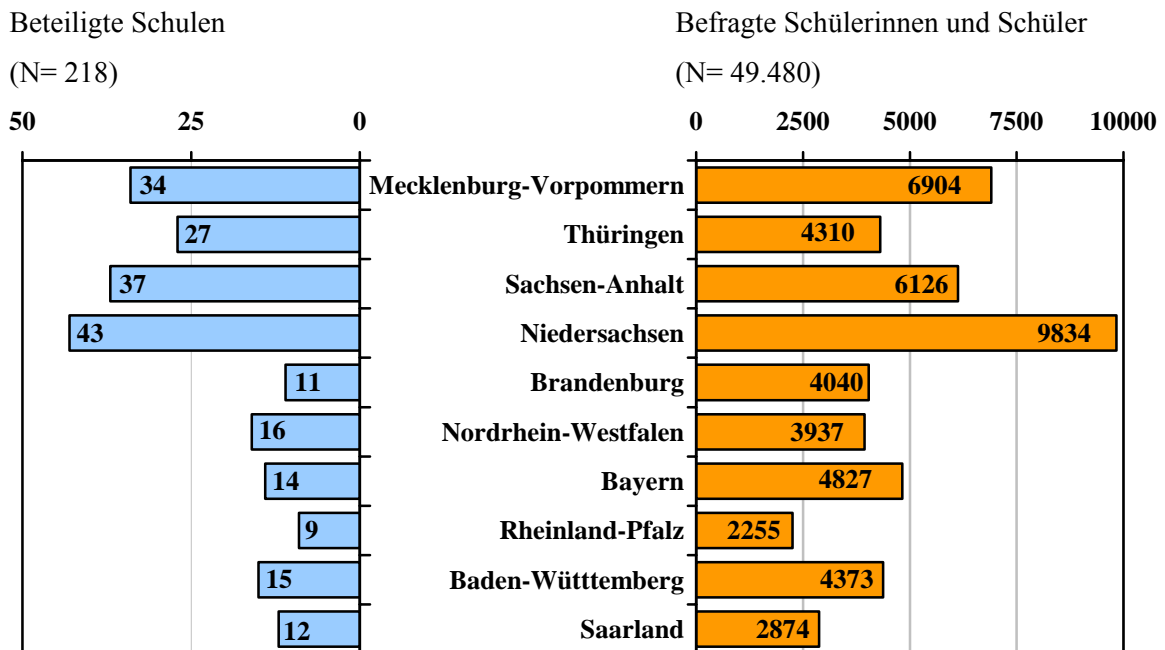


Abb. 2.1: Umfang der Datenerhebungen im Projekt „Unsere Schule...“ bis 2004

Ziele des Projekts waren die Förderung der sozialen Integration und Partizipation in der Schule sowie die Gewaltprävention. Ende 2004 wurde das Projekt auf die Schulform „Grundschule“ erweitert. Die Träger des Projekts „Unsere Schule...“ waren das Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e.V. an der Universität Potsdam (IFK) sowie das Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (ibbw) in Göttingen. Gefördert wurde das Projekt durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

2.2 Das „Erweiterungsprojekt Grundschule“

Das Projekt „Unsere Schule...“ fand in der ersten Projektphase zwischen 2000 und 2004 mit seinen Angeboten und Leistungen eine hohe Akzeptanz bei den teilnehmenden Schulen. Im Rahmen des „Erweiterungsprojekts Grundschule“ wurden deshalb keine grundsätzlichen Veränderungen an den Zielstellungen und Projektstrukturen vorgenommen. Zu den zentralen Inhalten des Erweiterungsprojekts zählten die Unterstützung der Lernfreude und Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern, die Förderung ihrer sozialen Integration und Partizipation an der Schule sowie die Gewaltprävention bzw. die Konflikterziehung. Das Hauptziel des Vorhabens richtete sich somit unverändert auf die Förderung der sozialen Schulqualität.

Das „Erweiterungsprojekt Grundschule“ schloss wiederum zwei Projektbereiche ein, nämlich eine schulbezogene Evaluation von sozialer Schulqualität und abweichendem Verhalten (IFK) und ein Fortbildungsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen (ibbw). Im ersten Teilprojekt richtete sich auf der Basis von Schülerbefragungen der Befragungsschwerpunkt „Schulqualität“ ganz auf den Sozialraum „Schule“. Die Schulleitun-

gen sowie die Lehrerschaft, die Elternschaft und auch die Schülerschaft der beteiligten Schulen sollten so die Möglichkeit erhalten, sich präzise Informationen über die Bedingungen an „ihrer“ Schule zu verschaffen. Gleichzeitig wurden die Ergebnisse der Einzelschulen jeweils mit den Ergebnissen anderer Grundschulen des gleichen Bundeslandes verglichen. Auf der Grundlage dieser Befragungsergebnisse sollte jede Schule ihr spezifisches Qualitäts- und Problemprofil erarbeiten und in die schulinterne Diskussion über die Weiterentwicklung der Schulkonzeption und der Schulqualität einbringen können. Die Ergebnisse dieser schulexternen Evaluation wurden für die jeweilige Schule analytisch aufbereitet und anhand eines schriftlichen Datenreports sowie durch anschließende mündliche Präsentationsveranstaltungen in den einzelnen Schulen vorgestellt. Diese Maßnahmen sollten für alle Beteiligten sowohl zur Ermutigung wie auch als empirische Basis dienen, um Problemlagen offensiv angehen und präventive Vorhaben in die Tat umsetzen zu können. Um der Schulentwicklung und den Veränderungen an den teilnehmenden Schulen nachzugehen, wurden die Schülerbefragungen nach etwa eineinhalb Jahren wiederholt und die Ergebnisse dieser Befragungen erneut an den Schulen vorgestellt.

2.3 Die Entwicklung des Erhebungsinstruments „Grundschulkinder-Interaktionstest“ (G-KIT)

Trotz der bereits dargestellten Entwicklungsrelevanz der Kindperspektive auf die Gegebenheiten in Bildungseinrichtungen fehlen für die (Gruppen-)Befragung von Grundschulkindern zur sozialen Schulqualität bislang noch weitgehend ökonomisch anwendbare standardisierte Verfahren. Dies hat seine Ursache vor allem im alterstypischen Entwicklungsstand von Kindern dieser Altersgruppe; wir kommen darauf zurück.

Kinder können allerdings durchaus wichtige Hinweise zur Qualitätssicherung in Grundschulen geben. Pädagogische Qualität wird nämlich in der Grundschule vor allem daran gemessen, wie die physische, emotionale, soziale und intellektuelle Entwicklung des Kindes unterstützt und das kindliche Wohlbefinden gesichert wird (Fthenakis, 1998; Tietze, 1998). Der Zugang zu den diesbezüglichen subjektiven Bewusstseinsinhalten der Kinder kann weder durch Beobachtungsverfahren noch durch Expertenratings, 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.

Im „Erweiterungsprojekt Grundschule“ wurde zur Erfassung der sozialen Schulqualität ein kindzentriertes Befragungsverfahren genutzt. Den Ausgangspunkt für die Erarbeitung dieses als „Grundschulkinder-Interaktionstest“ (G-KIT) bezeichneten Verfahrens bildete der bereits etablierte Familien- und Kindergarten-Interaktionstest (FIT-KIT; Sturzbecher & Freytag, 2000), ein standardisiertes Befragungsinventar zur Messung der Beziehungsqualität zwischen vier- bis achtjährigen Kindern und ihren Erziehungspersonen. Da sich der G-KIT in wesentlichen Gesichtspunkten am FIT-KIT orientiert, soll im Folgenden das Konzept des FIT-KIT kurz dargestellt werden.

Grundlage für die Entwicklung des FIT-KIT waren prinzipielle methodische Überlegungen, wie kindliche Reflexionen über interaktionale Entwicklungsbedingungen bzw. über die Beziehungen zwischen Kindern und ihren Erziehungspersonen erfasst werden können. Zunächst ist dabei an projektive Verfahren zu denken (im Überblick: Hermann, 2001). Fachexperten äußern sich in Bezug auf die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität derartiger Verfahren allerdings eher kritisch. Ihrer Meinung nach erweisen sich projektive Verfahren zwar als therapeutisches Kommunikationsmittel als überaus wertvoll, ihre Tauglichkeit als Instrument für die differenzielle Diagnostik sei jedoch anzu-

zweifeln (ebd.). Aus diesem Grund sind standardisierte Verfahren den projektiven Techniken vorzuziehen.

In der Methodenklasse der standardisierten Verfahren sind zunächst die Fragebogeninventare zu nennen (im Überblick: Stapf, 1980; Niggli & Preisig, 1981). Diese zeichnen sich meist durch eine ausreichende psychometrische Qualität aus. Von den pädagogisch-psychologisch orientierten deutschsprachigen Verfahren seien beispielhaft die Marburger Skalen (Herrmann, Stapf & Krone, 1971), der Fribourger Erziehungssituationsfragebogen (Preisig, Perrez & Patry, 1980) und das Familiendiagnostische Testsystem (FDTS; Schneewind, Beckmann & Hecht-Jackl, 1985) genannt. Obwohl insbesondere der Fribourger Erziehungssituationsfragebogen kindgerecht illustriert vorgelegt wurde, sind alle genannten Verfahren nach Meinung ihrer Verfasser aber nicht für Kinder im Vor- und jüngeren Grundschulalter geeignet.

Ein für Vor- und Grundschulkindern geeignetes standardisiertes erziehungsdiagnostisches Testverfahren ist der Family Relations Test (FRT; Bene & Anthony, 1957; Flämig und Wörner, 1977), eine Art Kombination aus Thematischen Apperzeptionsverfahren und Satzergänzungsverfahren (Kornadt & Zumkley, 1982). Gegen eine methodische Übertragung dieses familiendiagnostischen Verfahrens aus dem Familienkontext auf den Vor- und Grundschulkontext spricht aber eine Reihe von methodenkritischen Argumenten wie die grundsätzlich vergleichende Einschätzung des Erziehungsverhaltens (Sturzbecher, Waltz, Welskopf & Freytag, 2001), die das Vorhandensein mehrerer Erziehungspersonen voraussetzt: Diese Situation ist zwar in den meisten Familien, aber nur in wenigen Kindergarten- oder Grundschulgruppen gegeben. Weiterhin ist der FRT nur für Einzelbefragungen einsetzbar.

Mit Blick auf die beschriebenen Verfahren bleibt zu konstatieren, dass für die differenzielle Analyse der Kognitionen jüngerer Kinder über die Qualität der Erzieher-Kind-Interaktion in Bildungseinrichtungen bis Ende der 1990er Jahre kaum Instrumente vorlagen. Insbesondere fehlten Techniken, um die Interaktionsqualität aus der Perspektive von Vor- und jüngeren Grundschulkindern in standardisierter Form und möglichst gruppenweise zu erheben (Eller & Winkelmann, 1983; Ettrich, 1987). Mit der Entwicklung des FIT-KIT (Sturzbecher & Freytag, 2000) wurde diese Lücke geschlossen; allerdings ist auch der FIT-KIT bislang nur für Einzelbefragungen einsetzbar.

Welche methodischen Herausforderungen mussten bei der FIT-KIT-Konstruktion bewältigt werden? Die methodischen Probleme bei der Befragung von Vor- und jüngeren Grundschulkindern lassen sich wie folgt zusammenfassen (Sturzbecher & Grundmann, 2001):

- Kindern dieses Alters bereitet die verbale Darstellung sozialer Sachverhalte Schwierigkeiten;
- Kinder dieses Alters beantworten nur Fragen mit geringer Komplexität und hoher Attraktivität, die auf die Spielmotivation zielen sollte;
- Kinder dieses Alters lehnen Fragen ab oder neigen zu unbewussten Verfälschungstendenzen aufgrund von Loyalitätskonflikten oder Racheängsten bei der Benennung von negativ konnotierten Verhaltensweisen ihrer Erziehungspersonen wie beispielsweise Restriktion;
- Kinder dieses Alters sind durch suggestive Fragestellungen leichter als ältere beeinflussbar (Volbert & Pieters, 1996).

Um diese Probleme zu überwinden, hat Sturzbecher (2001a) einen methodischen Ansatz für die Befragung jüngerer Kinder entwickelt, der auf folgenden Säulen beruht:

- Die Beantwortung der Fragen erfolgt nicht durch freie Verbalisierungen, sondern durch das Einwerfen von standardisierten Antwortkarten in je nach Verfahrensvari-

ante drei oder vier Faltschachteln, die Häufigkeitsniveaus bzw. Auswahlantworten symbolisieren (z.B. die Frage „Hilft Dir Deine Lehrerin?“ mit den Antwortoptionen „Oft“, „Manchmal“, „Selten“ und „Nie“). Die Antworten sind also auf Entscheidungssachverhalte reduziert und von Sprachfähigkeiten abgekoppelt. Dies senkt die kognitiven Anforderungen (Kluwe & Spada, 1981) und erspart Loyalitätskonflikte.

- Die Fragen beziehen sich ausschließlich auf Situationen (z.B. Problemsituationen), die Kindern dieser Altersstufe vertraut und für sie bedeutsam sind; darüber hinaus orientieren sich die Fragen am kindlichen Sprachgebrauch (sie sind „kontextualisiert“).
- Die Testsituationen werden den Kindern skriptartig vorgegeben, was der Entwicklung und Organisationsform des sozialen Gedächtnisses entspricht und das Erinnern fördert. Der Skriptansatz (Schank, 1975) geht davon aus, dass Personen ihr soziales Wissen über Interaktionen als kognitive Schemata verfügbar haben, die Akteure, Aktionen, Befindlichkeiten und „Slots“ für situative Besonderheiten umfassen. Während der Schülerbefragung gibt der Interviewer zunächst die Akteure und den Aktionsrahmen einer Situation (z.B. eine Problemsituation in der Schule) vor, um dann die Aktionen und „Slots“ gemeinsam mit dem Kind zu konkretisieren. Auf diese Weise können Vor- und Grundschul Kinder „... provide more information about ‘what happens’ in general than they can remember about ‘what happened yesterday’ in routine events.” (Hudson, 1986, S. 110f). Unabhängig davon, dass die Skriptstrukturen mit dem Lebensalter komplexer werden, verfügen schon Kleinkinder genauso über skriptgebundenes soziales Wissen wie Erwachsene. Dies ist der Grund, warum man Vor- und Grundschul Kinder überhaupt schon nach Aspekten der sozialen Schulqualität befragen kann und sie in der Regel zuverlässige und valide Antworten geben. Da diese Skripte sich sukzessive im Handeln herausbilden und stabilisieren, verbietet es sich allerdings, bereits Schulanfänger nach kurzer Schulzeit nach ihren Einschätzungen der sozialen Schulqualität zu befragen.

Für den Einsatz des FIT-KIT in außerfamilialen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen ergeben sich jedoch ein methodisches und ein inhaltliches Problem:

1. Methodisch gesehen wurde der FIT-KIT, wie bereits erwähnt, als Einzeltest konzipiert und ist trotz seiner hohen Standardisierung mit einem gewissen Erhebungsaufwand verbunden. Sein Einsatz als Evaluationsinstrument an Grundschulen würde jedoch die parallele Durchführung bei einer großen Anzahl von Kindern in relativ kurzer Zeit erfordern.
2. Inhaltlich gesehen wurde der FIT-KIT entwickelt, um entwicklungsrelevante Aspekte der Interaktionsqualität zwischen Kindern und Erwachsenen aus Kindsicht abbilden zu können. Zur umfassenden Evaluation der Qualität einer Bildungseinrichtung ist aber die Einbeziehung anderer Bereiche nötig, deren Erfassung aus Kindsicht von Interesse ist. Zu denken ist hierbei etwa an die Partizipationsmöglichkeiten, die den Kindern gewährt werden, oder auch an das Verhältnis der Kinder untereinander.

Um diesen beiden Problemen zu begegnen, wurde im Rahmen des „Erweiterungsprojekts Grundschule“ aus dem FIT-KIT ein Gruppenverfahren („G-KIT“) entwickelt, das in weiten Teilen auf den Prinzipien des FIT-KIT beruht, zusätzlich aber weitere Situationsklassen berücksichtigt und in seiner Durchführung an die Gruppensituation angepasst wurde. Zu den formalen Anpassungen gehört, dass die ursprünglich einzelnen Faltkästen für jede Antwortkategorie bzw. jedes Häufigkeitsniveau zu einem einzigen „Faltpapier“ bzw. einem „Befragungskasten“ zusammengefasst wurden (s. Abb. 2.2). Dieser Faltpapier, der im Projekt ausschließlich genutzt wurde, beinhaltet drei farblich getrennte Einwurfmöglichkeiten für „Immer/Oft“, „Manchmal“ und „Selten/Nie“-Antworten. Weiterhin wurden in

den Faltkarton Sichtschutzwände eingearbeitet, um die wechselseitige Beeinflussung des Antwortverhaltens der Kinder zu reduzieren.

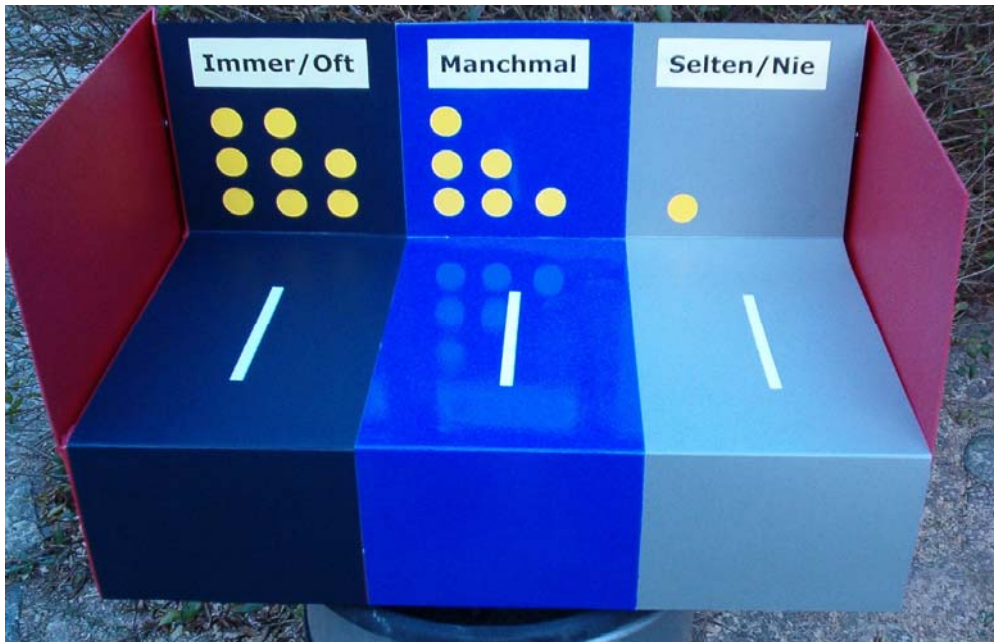


Abb. 2.2: Der „Befragungskasten“ des G-KIT

Der Erstentwurf zum G-KIT wurde zunächst im Rahmen von Pilotstudien in mehreren Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg und in Brandenburg eingesetzt. Die dabei gesammelten Erfahrungen und Ergebnisse zeigten bereits, dass das Instrument als Gruppenbefragungsverfahren für die relevanten Altersgruppen anwendbar ist. Zusätzlich ergaben sich in den Pilotstudien jedoch auch Hinweise für eine bessere Standardisierung und Optimierung des Verfahrens. Diese Erfahrungen wurden in das vorliegende G-KIT-Verfahren eingearbeitet.

Das G-KIT-Verfahren wurde im Rahmen des Projekts „Unsere Schule...“ bis September 2007 an über 80 Grundschulen in den Klassenstufen eins bis vier erfolgreich eingesetzt. Dabei wurden insgesamt ca. 12.000 Kinder befragt.

2.4 Die Befragungsthemen und Skalen des G-KIT

2.4.1 Zum Begriff der „Sozialen Schulqualität“

Für den allgemeinen Begriff der „Schulqualität“ sind drei zentrale Qualitätsbereiche von Bedeutung: die Strukturqualität, die Prozessqualität und die Ergebnisqualität (Donabedian, 1966). Unter die Dimension der Strukturqualität fallen alle rechtlichen, organisatorischen, personellen und finanziellen Rahmenbedingungen von schulischer Bildung. Hierzu gehören beispielsweise organisatorische und konzeptionelle Arbeitsgrundlagen wie die Lehrpläne ebenso wie die personelle und materielle Ausstattung der Schule oder die Aus- und Fortbildung des Personals. Zur Prozessqualität zählt man interaktionale Merkmale des Schulsystems. Diese umfassen sowohl die Merkmale der innersystemischen Interaktion, also beispielsweise die Qualität des sozialen Umgangs zwischen Lehrenden und Lernenden, als auch die Merkmale der systemübergreifenden Interaktion der Schule mit anderen Institutionen und der weiteren sozialen Umgebung, also z.B. die Zusammenarbeit mit den Eltern. Diese Qualitätsparameter stehen mit der didaktischen und sozialen Kompetenz der Lehrer im Zusammenhang und werden nicht zuletzt in der Art und Weise sichtbar, wie die Lehrer Schulmotivation und Lernspass fördern, Kritik üben oder das Schülerverhalten sank-

tionieren. Die Ergebnisqualität schließlich resultiert aus der Überprüfung der Wirksamkeit von schulischen Dienstleistungen und zeigt sich einerseits in den Schulleistungen der Schüler und andererseits in ihren Wertvorstellungen und moralischen Orientierungen.

Mit der Unterscheidung der drei genannten Qualitätsdimensionen wird deutlich, dass der Begriff der „Sozialen Schulqualität“ vorrangig der Prozessqualität der schulischen Bildung zuzuordnen ist; es geht damit also um die sozialen Bedingungen, unter denen schulisches Lernen stattfindet. Bei der Entwicklung des G-KIT wurden im Rahmen des „Erweiterungsprojekts Grundschule“ deshalb Themen ausgewählt und zu Skalen zusammengefasst, die die Sichtweisen und Einschätzungen wesentlicher Aspekte des gemeinsamen Lernens und Lebens in Grundschulklassen betreffen. Sie spiegeln somit den vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsauftrag von Grundschulen wider: Die Ziele einer grundlegenden Bildung beziehen sich neben der Vermittlung von Fachwissen nicht zuletzt auch auf die Grundfragen des sozialen Zusammenlebens, beispielsweise auf die Fähigkeit und Bereitschaft zur Partizipation und zum solidarischen Handeln. Die Inhalte der Schülerbefragung beschreiben daher auf der Verhaltensebene viele Merkmale des sozialen Schulalltags, d.h. sie erfassen, was Erziehungspersonen und Mitschüler in Hinblick auf bestimmte pädagogische Anforderungen tun. Die einzelnen Befragungsthemen werden auf verschiedenen Systemebenen erfasst. Zu diesen Systemebenen zählen die Wahrnehmung und Beurteilung

- der eigenen Person als Lernender und Gruppenmitglied,
- der Klasse mit den Klassenkameraden, Lehrerinnen und Lehrern,
- der Schule im Allgemeinen sowie
- der eigenen Familie hinsichtlich schulbezogener Belange.

Nachfolgend werden die verschiedenen Befragungsthemen bzw. Skalen des G-KIT vorgestellt. Sie sind dabei den Systemebenen zugeordnet, auf die sie sich im Wesentlichen beziehen.

Übersicht zu den Befragungsthemen und den Skalen des G-KIT

Personenbezogene Systemebene

- Integration in der Klasse (z.B. „Ich fühle mich in meiner Klasse wohl.“)
- Schulmotivation (z.B. „Ich freue mich darauf, neue Sachen zu lernen.“)
- Gewalterfahrungen (z.B. „Andere Kinder hauen mich oder tun mir weh.“)

Klassenbezogene Systemebene

- Klassenzusammenhalt (z.B. „Die Kinder in meiner Klasse halten alle zusammen.“)
- Klassenzerrüttung (z.B. „In unserer Klasse werden Schüler geärgert.“)
- Soziale Lehrqualität (z.B. „Unsere Lehrer loben uns im Unterricht.“)
- Konflikterziehung (z.B. „Wenn es Streit gibt, suchen Lehrer und Schüler gemeinsam nach einer Lösung.“)

Schulbezogene Systemebene

- Aggressives Schulklima (z.B. „An unserer Schule ärgern sich die Schüler gegenseitig.“)

Familienbezogene Systemebene

- Elternunterstützung (z.B. „Wenn ich in der Schule ein Problem habe, dann helfen mir meine Eltern.“)

Bereichsübergreifende Systemebene

- Partizipation (z.B. „Wenn wir unseren Klassenraum gestalten, dann darf ich mitentscheiden.“)
- Gesundheitsförderung in der Schule (hier erfolgte keine Skalenbildung!)

Warum erschienen im Rahmen des Projekts gerade diese Befragungsthemen wichtig? 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 stellen nicht nur Ziele pädagogischer Arbeit dar, sondern sind auch als Voraussetzungen für eine befriedigende individuelle Entwicklung und ein angemessenes Miteinander in der Schule anzusehen. Sie umfassen in ihrer Gesamtheit den Begriff der „Sozialen Schulqualität“ (Sturzbecher, 2001b; Sturzbecher, 2002) und haben sich auch im Kontext der Schulqualitätsforschung (Fend, 1998; Sigel, 2001) als bedeutsam erwiesen, indem vor allem das „Sozialklima“, das „Klassenklima“ und das „Kommunikative Klima“ (Eder, 1998) thematisiert werden.

2.4.2 Erläuterungen zur Skalenbildung

Das Befragungsinstrument des G-KIT besteht aus 69 Karten bzw. Einzelitems, die zu 10 Inhaltsdimensionen, sog. „Skalen“, zusammengefasst werden. Jede dieser Skalen fasst die Antworten mehrerer Einzelfragen zu einem Zahlenwert zusammen. Dies ist methodisch begründbar, da Themen wie „Schulklima“ oder „Schulmotivation“ sehr komplexe Sachverhalte beschreiben, die nur unzureichend präzise mit den Angaben zu einer einzigen Frage erfasst werden können. Bei lediglich einer Angabe erhöht sich zudem die Fehleranfälligkeit der Ergebnisse: Hochgradig unmotiviert muss ein Schüler nicht schon deshalb sein, wenn er nur bei einer entsprechend formulierten Aussage zustimmt. Stimmt er jedoch bei mehreren Aussagen zu, die verschiedene Aspekte von „Schulunlust“ operationalisieren, so kann man mit höherer Sicherheit auf eine entsprechende Grundeinstellung dieses Schülers schließen. Die Ergebnisse von Skalen besitzen deshalb i. d. R. eine größere Zuverlässigkeit und Gültigkeit als die von Einzelaussagen. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass durch die Zusammenfassung mehrerer Fragen zu einer Skala die umfangreichen Inhalte des Datenmaterials einer Erhebung im Rahmen der Datenpräsentation verdichtet werden können.

Die Frage, ob die Antworten zu mehreren Aussagen tatsächlich einen ähnlichen, übergeordneten Sachverhalt beschreiben, kann nicht augenscheinlich entschieden werden, sondern ist über das Ergebnis statistischer Tests zu klären. Zunächst sollte überprüft werden, ob die Aussagen, die man zu einer Skala zusammenfassen möchte, auch tatsächlich „zusammengehören“, und weiterhin sollte 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 wurde auf eine „Reliabilitätsanalyse“ zurückgegriffen (Brosius & Brosius, 1995).

Worin besteht die Funktion einer Faktorenanalyse? Ausgangspunkt einer Faktorenanalyse ist eine Vielzahl von „Variablen“ (das sind an dieser Stelle die Einzelaussagen im G-KIT), von denen vorab nicht bekannt ist, ob und in welcher Weise sie inhaltlich etwas miteinander zu tun haben. Mit der Faktorenanalyse kann über eine Analyse der Zusammenhänge („Korrelationen“) ermittelt werden, ob unter den untersuchten Einzelvariablen Gruppen von Variablen existieren, die so stark miteinander korrelieren, dass sie sich jeweils unter einer komplexeren „Hintergrundvariablen“ zusammenfassen lassen. Solche Hintergrundvariablen werden „Faktoren“ genannt. Ein erster Test betraf deshalb die Frage, ob für die zur Bildung einer bestimmten Skala vorgesehenen Einzelaussagen auch tatsächlich nur eine einzige Hintergrundvariable existiert. Hätte beispielsweise die Faktorenanalyse für die zur Bildung der Skala „Schulmotivation“ vorgesehenen Einzelaussagen eine „Zwei-Faktoren-Lösung“ ergeben, so hätte dies den Schluss nahe gelegt, dass die Zusam-

menfassung der zugrunde liegenden Aussagen zu einer Skala (nämlich „Schulmotivation“) nicht akzeptabel erscheint. Fast alle im Rahmen des G-KIT genutzten Skalen basieren auf so genannten „Ein-Faktor-Lösungen“¹.

Um die Skalenbildung einem weiteren Test zu unterziehen, wurden die anhand der Faktorenanalyse gruppierten Einzelaussagen nach ihrer additiven Verknüpfung zu Skalen einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Als Reliabilitätsmaß fungiert der Wert für die „Interne Konsistenz“ der Skalen (Cronbachs Alpha – „ α “). Dieser Wert beruht auf der Überlegung, dass die Zuverlässigkeit einer Skala umso besser ist, je stärker die Korrelationen bzw. die statistischen Zusammenhänge zwischen den Einzelaussagen ausfallen. Die Werte von Cronbachs α liegen stets zwischen 0 und 1; dabei gilt: Je höher der Wert, desto eher wird durch ihn angezeigt, dass die Einzelaussagen gut geeignet sind, um zu einer gemeinsamen Skala zusammengefasst zu werden. Für die Festlegung eines Mindestwertes von Cronbachs α gibt es keine festen Maßstäbe; auch die Anzahl der zusammengefassten Einzelaussagen und inhaltliche Hintergründe sind bei der Interpretation des Wertes zu berücksichtigen. Als Faustregel heißt es oft, dass bei einem α -Wert von 0.8 von einer akzeptablen Skala ausgegangen werden kann (Bortz, 2005; Lienert & Ratz, 1998). Hierbei handelt es sich – wie erwähnt – um einen mathematischen Orientierungswert, der durch inhaltliche Erwägungen ergänzt werden muss. So finden sich in der Literatur durchaus Begründungen, die bereits Alpha-Werte ab 0.6 im Sinne einer akzeptablen Skala deuten (Clark-Carter, 1998). Im vorliegenden Fall ist angesichts der hohen inhaltlichen Heterogenität vieler Konstrukte aus dem Bereich sozialer Schulqualität, aber auch durch die teilweise geringe Anzahl der zusammengefassten Items davon auszugehen, dass α -Werte um 0.6 als zufriedenstellend anzusehen sind.

Für jede der Skalen des G-KIT gibt Tabelle 2.1 Auskunft über die Anzahl der jeweils zusammengefassten Items. Weiterhin werden in den drei Spalten zur internen Konsistenz die Werte von Cronbachs α ausgewiesen: in der linken Spalte für alle Befragten, in der mittleren Spalte nur für die Schüler der Jahrgangsstufen drei und vier sowie in der rechten Spalte nur für die Schüler der Jahrgangsstufe eins. Es ist zu erkennen, dass die interne Konsistenz der meisten Skalen als zufriedenstellend bezeichnet werden kann.

Tab. 2.1: Die interne Konsistenz der Skalen des G-KIT; (N \cong 7.900 Befragte; Welle 1)

Anzahl der Items	Bezeichnung der Skala	Interne Konsistenz		
		α -all	α -3-4	α -1
5	Integration in der Klasse	.63	.66	.56
3	Klassenzusammenhalt	.57	.61	.37
3	Klassenzerrüttung	.49	.53	.43
6	Konflikterziehung	.48	.51	.17
5	Aggressives (Schul-)Klima	.63	.65	.60
5	Gewalterfahrungen	.73	.73	.71
10	Soziale Lehrqualität	.63	.67	.59
7	Schulmotivation	.69	.70	.60
9	Elternunterstützung	.74	.75	.70
8	Schulpartizipation	.60	.63	.47
6	Gesundheit (keine Skalenbildung)	-	-	-

Legende: α -all = Alle Befragten; α -3-4 = nur Jahrgangsstufen 3 und 4; α -1 = nur Jahrgangsstufe 1.

¹ Die Skalenkonstruktion für den G-KIT mittels Faktorenanalyse wird im Bericht „Der Grundschulkinder-Interaktionstest (G-KIT) – Handanweisung und Möglichkeiten der Weiterentwicklung“ (Sturzbecher, Landua, Alberding & Gerbich, 2008) ausführlich erläutert.

Weiterhin ergibt der skalenbezogene Vergleich der α -Werte einzelner Jahrgangsstufen, dass die interne Konsistenz aller Skalen bei den jüngeren Kindern geringer ausfällt als bei den älteren Befragten. Möglicherweise fehlen unter den genutzten Items bestimmte Inhalte zur sozialen Schulqualität, die speziell für die erste Jahrgangsstufe strukturierend wirken, oder aber es gibt altersspezifische Besonderheiten beim Bewertungsverhalten jüngerer Kinder, die zu einer geringeren instrumentellen Zuverlässigkeit der Skalen führen. Derartige altersspezifische Besonderheiten könnten sich mit dem Alter verändernde Erwartungshaltungen bzw. Bewertungskriterien der Schüler darstellen: Zum Schulbeginn sind in den Klassen der Jahrgangsstufe eins die entsprechenden Erwartungen vermutlich noch sehr heterogen und stark von Erfahrungen und Eindrücken aus den Kontexten der gerade verlassen Kindertagesbetreuungseinrichtungen geprägt. Der Schulalltag mit seinem eigenen Regel- und Normensystem wirkt jedoch auf die Erwartungshaltungen und Bewertungsmaßstäbe der Kinder mit der Zeit homogenisierend (Rutter et al., 1979) – ein Prozess, der sich aus einer methodischen Perspektive in mit dem Alter der Befragten zunehmend stabilen Konsistenzwerten der Skalen zur sozialen Schulqualität widerspiegeln könnte.

2.4.3 Anmerkungen zur inhaltlichen Bedeutung einzelner Skalen

Die einzelnen Skalen des G-KIT lassen sich, neben den Systemebenen, auf die sie sich beziehen (s. Kap 2.4.1), inhaltlich mehreren übergeordneten Bereichen der sozialen Schulqualität zuordnen. Hierzu gehören die vier Bereiche:

- „Soziales Klima“ mit den klassenbezogenen Skalen „Konflikterziehung“, „Klassenzusammenhalt“ und „Klassenzerrüttung“, der schulbezogenen Skala „Aggressives Schulklima“ sowie den auf den befragten Schüler bezogenen Skalen „Integration in der Klasse“ und „Gewalterfahrungen“;
- „Unterricht und Unterrichtsbewertung“ mit der klassen- bzw. lehrerbezogenen Skala „Soziale Lehrqualität“ und der schülerbezogenen Skala „Schulmotivation“;
- „Elternunterstützung“ mit der gleichnamigen elternbezogenen Skala und
- „Schülermitbestimmung“ mit der kontextübergreifenden Skala „Partizipation“.

Bereich „Soziales Klima“

Skala „Konflikterziehung“: Natürlich sind Grundschulen keine konfliktfreien Räume; vielmehr gehören Interessengegensätze zwischen den Mitgliedern einer Klasse oder zwischen der Schülerschaft und den Lehrkräften zum schulischen Alltag. Entscheidend für eine hohe soziale Schulqualität ist deshalb, 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 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.

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; weiterhin tragen sozialer Zusammenhalt, gegenseitige Hilfe und Solidarität zur Leistungsfähigkeit eines jeden Schülers bei. Die Skala umfasst drei Aussagen, die sich auf den sozialen Gruppenzusammenhalt in der Klasse richten und Aspekte der sozialen Bindung, Freundschaftsbildung und Solidarität betreffen. Die Aussagen der Skala beziehen sich auf die Klassenebene und erfassen das Ausmaß, in dem die Kinder der Klasse gemeinsam handeln, sich untereinander sympathisch sind und andere Schüler nicht aufgrund von Schwächen oder Besonderheiten ausgrenzen (s. hierzu auch die Skala „Klassenzerrüttung“). Im Unterschied zur Skala „Integration in der Klasse“ steht beim Klassenzusammenhalt nicht die eigene Person der Befragten im Vordergrund, sondern die wahrgenommene Qualität der Sozialkontakte innerhalb der Klassengemeinschaft.

Skala „Klassenzerrüttung“: Als inhaltliches Gegenstück zum Klassenzusammenhalt wurde in der Befragung des G-KIT 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 Folge letztlich auch zu Schulverweigerung führen. Im Gegensatz zur Skala „Klassenzusammenhalt“ haben hohe Skalenwerte hier eine negative Bedeutung.

Skala „Aggressives Schulklima“: Es wird erfasst, inwieweit die Schülerinnen und Schüler sich mit einem aggressiven Klima innerhalb der Schülerschaft der gesamten Schule konfrontiert sehen. Unter einem solchen aggressiven Klima verstehen wir eine Atmosphäre, die durch Streitereien, verbale Beleidigungen, Vandalismus und ein erniedrigendes Verhalten von älteren gegenüber jüngeren Schülern geprägt ist. Olweus (1996) 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 gegen derartiges Verhalten angehen. 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.

Skala „Integration in der Klasse“: Neben äußeren Bedingungen wie beispielsweise der Lernumgebung oder strukturellen Bedingungen ist eine hohe soziale Schulqualität 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. Der Unterschied zu den Skalen „Klassenzusammenhalt“ oder „Aggressives Schulklima“ 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.

Skala „Gewalterfahrungen“: Mit dieser Skala wird untersucht, welche persönlichen Erfahrungen die Schülerinnen und Schüler mit Gewalt in der Schule insgesamt gemacht haben. Dabei steht ausschließlich die Opferperspektive im Mittelpunkt. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich insbesondere in Klassen, in denen Gewalt zum Alltag gehört, die Täter- und Opferrollen schnell vertauschen können. Die Skala „Gewalterfahrungen“ 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 infolgedessen Angst vor manchen Mitschülern haben.

Bereich „Unterricht und Unterrichtsbewertung“

Skala „Soziale Lehrqualität“: In der Skala sind zehn Aussagen enthalten, die sich auf die Merkmale eines fördernden Lehrverhaltens beziehen. Hierzu gehört die Steigerung der Lernmotivation und der Kompetenzerwartung durch die Lehrer, beispielsweise durch das Loben im Unterricht und das „Sich-Zeit-Nehmen“, um Dinge noch einmal zu erklären. Erfasst werden aber auch Aspekte wie ein humorvolles und partnerschaftliches Verhalten gegenüber den Schülerinnen und Schülern oder der Umgang mit Fehlern seitens der Schüler. Dieser letzte Punkt erscheint besonders wichtig, denn wenn Fehler im Unterricht vor allem als Makel angesehen und negativ sanktioniert werden, können sie von den Schülerinnen und Schülern nicht als Lernchancen begriffen werden. Eine gute „Fehlerkultur“ (Kahl, 1993; Oser, 1997) trägt daher nicht unerheblich zum Erfolg der Schülerinnen und Schüler bei.

Es wird wenig überraschen, wenn Wertungen von Schulkindern zum Unterricht anders ausfallen als persönliche Selbsteinschätzungen der unterrichtenden Lehrkräfte. Erfahrungen aus 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. Auch wenn manche Lehrkräfte die Einschätzungen der Unterrichtsqualität aus der Schülerperspektive in Frage stellen, ergeben sich aus diesen Einschätzungen doch wichtige Einflussfaktoren auf die Herausbildung sozialer Schulqualität: Schüler, die Defizite in der Unterrichtsgestaltung einer Lehrkraft wahrnehmen, neigen dazu, sich dieser Person gegenüber respektlos zu verhalten. Dieses Verhalten wiederum wirkt sich unmittelbar negativ auf das Klassen- und Schulklima aus. Die Schülereinschätzungen zur Skala „Soziale Lehrqualität“ können daher den Lehrkräften dabei helfen, die Stärken und Schwächen der Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Schüler zu verstehen und darauf aufbauend den Unterrichtsstil zu optimieren, was auch zur Verbesserung des Klassenklimas beiträgt.

Skala „Schulmotivation“: Man kann die Inhalte dieser Skala in einem negativen Sinne insgesamt auch als „Schulunlust“ bezeichnen. Die Skala beschreibt das Ausmaß, in dem ein Kind bereit ist, sich schulischen Anforderungen zu stellen; weiterhin wird erfasst, ob es 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.

Bereich „Elternunterstützung“

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 er 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. Die Skala umfasst insgesamt neun Einzelaussagen, bei denen es darum geht, ob die Kinder Unterstützung von ihren Eltern erhalten, wenn schulbezogene Probleme (z.B. Schwierigkeiten bei den Hausaufgaben, Streit mit Mitschülern) zu lösen sind, und inwieweit sie von den Eltern für die Schule motiviert werden.

Bereich „Schülermitbestimmung“

Skala „Partizipation“: Die Bedeutung von partizipativen Strukturen im Schulalltag kann auf unterschiedliche Weise gekennzeichnet werden. Beispielsweise erscheint 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 dazu fähig, eine Niederlage aus eigener Kraft wettmachen zu können.

Für die Herausbildung von Selbstwirksamkeitsgefühlen bedarf es im schulbezogenen Bereich jedoch einer Voraussetzung: der Beteiligung bzw. Partizipation der Schülerinnen und Schüler am schulischen Leben. Partizipation in Schulen hat auch das Ziel, die Aushandlungskompetenzen und die Demokratiefähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu stärken. Auf dieser Handlungsebene hat Partizipation demzufolge etwas mit dem freiwilligen und konstruktiven Zusammenwirken aller Beteiligten zu tun, mit dem gemeinsamen Formulieren und Realisieren von Zielen sowie mit dem dabei notwendigen kooperativen Aushandeln von Interessengegensätzen. Die acht Items zur Skala „Partizipation“ beinhalten aus der Schülerperspektive und auf den unterschiedlichen Kontextebenen (Klasse, Schule) mehrere speziell für Grundschulen umsetzbare Kooperations- und Partizipationsmöglichkeiten, Schüler in schulinterne Handlungs- und Entscheidungsabläufe einzubeziehen.

2.5 Organisation und Durchführung des Projekts

2.5.1 Die Datenerhebung

Maßnahmen im Vorfeld der Datenerhebungen

Die Datenerhebungen im „Erweiterungsprojekt Grundschule“ erfolgten über standardisierte, spielbasierte Schülerbefragungen im Klassenverband. Die Erhebungen wurden in zwei Wellen (2005 und 2007) durchgeführt. Die Befragungsergebnisse wurden den Projektschulen in Form von schriftlichen Schulreporten sowie auf anschließenden Präsentationsveranstaltungen vorgestellt. Aufbauend auf diesen Ergebnissen schloss sich ein Fort- und Weiterbildungsprogramm an, das zur Qualifizierung von Steuergruppen unter den Lehrkräften diente. Um Entwicklungstrends an den beteiligten Schulen im Projektzeitraum abschätzen zu können, wurde 2007 eine zweite Schülerbefragung realisiert.

Die Befragungen mussten zunächst von den zuständigen Ministerien und Datenschutzbeauftragten der sieben beteiligten Länder genehmigt werden. Nach der Genehmigung der Befragungsthemen und der Verfahren zur Datenerhebung und Datenspeicherung wurden in allen teilnehmenden Ländern Informationsveranstaltungen abgehalten, die interessierten Schulen einen Einblick in das geplante Vorhaben geben sollten. Diese Auftaktveranstaltungen wurden von den beiden Projektträgern gemeinsam durchgeführt. Zeigten die Schulleiterinnen und Schulleiter im Anschluss an die Auftaktveranstaltung Interesse an einer Projektbeteiligung, so wurde ihnen schriftliches Informationsmaterial über die Ziele und Methoden sowie über den zeitlichen Projektverlauf zugestellt. Anhand von Projektflyern und von den Projektträgern vorbereiteten Aushängen wurden die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern und Elternvertretungen über das Anliegen des Projekts informiert; offene Fragen wurden in einer konstruktiven Zusammenarbeit geklärt.

Die Entscheidungsfindung an den Schulen für oder gegen eine Projektteilnahme vollzog sich meist schrittweise und in unterschiedlichen Gremien: War die Schulleitung von den Vorteilen einer Projektbeteiligung überzeugt, so wurde das Vorhaben in der Regel anschließend im Lehrerkollegium diskutiert. Formell wurde schließlich über die Projektteil-

nahme im Rahmen von Gesamtkonferenzen der Schulen entschieden. Bei der Entscheidungsfindung waren sich die Schulen durchaus des zusätzlichen Arbeitsaufwands im Schulalltag bewusst, dennoch entschieden sich letztlich über 80 Bildungseinrichtungen für eine aktive Mitwirkung im „Erweiterungsprojekt Grundschule“.

Die Befragungszeiträume der beiden Erhebungswellen

Die Schülerbefragungen zur ersten Welle wurden in Zusammenarbeit mit den Steuergruppen an den jeweiligen Schulen während des dritten und vierten Quartals 2005 vorbereitet und durchgeführt. Die Datenerhebungen in Thüringen begannen mit dem ersten Quartal 2006. Entscheidend für diesen späteren Erhebungstermin war das Interesse des Thüringer Kultusministeriums an der Einbeziehung der Jahrgangsstufe eins. In allen anderen Bundesländern wurden lediglich die Jahrgangsstufen zwei bis vier in die Schülerbefragungen einbezogen. Die Forderung, die jüngste Klassenstufe von der Befragung auszuschließen, beruhte auf der Überlegung, dass die Herausbildung stabiler Meinungen unter den Kindern bei einem komplexen Thema wie Schulqualität auf längerzeitige Erfahrungsmöglichkeiten angewiesen sein könnte. Unter Umständen wäre einerseits die hierzu nötige Zeitspanne für die erste Jahrgangsstufe zu Beginn des Schuljahrs noch nicht gegeben. Andererseits könnten gerade die Übergangserfahrungen der Schulanfänger ihr Grundverhältnis zur Schule und ihre Lernmotivation nachhaltig prägen. Um diese Prozesse auszubalancieren, also hinreichend stabile Einschätzungen aus einem übergangsnahen Zeitraum zu erfassen, wurden in Thüringen die Schülerbefragungen in den ersten Klassen gegen Ende des ersten Schuljahrs, d.h. nach mehreren Monaten erlebten „Schulalltags“ gestartet. Aus organisatorischen Gründen fanden zeitgleich auch die Befragungen in den anderen Jahrgangsstufen statt.

Die zweite Erhebungswelle wurde im ersten Quartal 2007 durchgeführt. Für die meisten Projektschulen wurde dabei der im Rahmen der Projektkonzeption vorgesehene Zeitabstand von eineinhalb Jahren zwischen den beiden Erhebungen eingehalten. Lediglich in Thüringen mussten die Terminplanungen zur zweiten Erhebungswelle aufgrund des späteren Befragungsbeginns flexibler gehandhabt werden. Zwar konnte die Feldphase in Thüringen bereits im zweiten Quartal 2007 beendet werden; durch die Terminverschiebungen der Datenerhebungen ergaben sich in diesem Bundesland hinsichtlich der ursprünglich geplanten Distanz zwischen den beiden Erhebungen aber zwangsläufig einige Probleme. Dennoch konnte in allen Fällen gesichert werden, dass die Distanz zur ersten Datenerhebung mindestens ein Jahr betrug. Der Abstand von der Datenerhebung bis zur Übergabe der Ergebnisdarstellung an die Projektschulen (schriftlicher Schulreport) betrug im Durchschnitt etwa zwei Monate.

Auswahl und Schulung von Honorarkräften zur Datenerhebung

Ein wichtiges Ziel bei der Anwerbung von Honorarkräften zur Datenerhebung war der Aufbau eines dezentralen Netzes von „Feldabteilungen“ an Standorten in mehreren Bundesländern. Dieser aufwändige Vorbereitungsprozess diente nicht nur zur Reduzierung der Reisekosten im Zuge der Datenerhebungen. Vielmehr war diese Maßnahme auch eine Voraussetzung zur Einhaltung der Termine der Schülerbefragungen an Schulen: Da die Befragungen meist morgens unmittelbar nach Schulbeginn starteten, hätten mit einer zentralen Feldabteilung an entfernt gelegenen Schulen die Termine nur durch Anreisen am Vortag (und Übernachtungen) eingehalten werden können. Dies hätte Mehrkosten verursacht und zusätzliches Personal erfordert.

Es wurden insgesamt vier Feldabteilungen in den Städten Leipzig, München, Göttingen und Potsdam aufgebaut. Alle Erhebungsteams wurden vor ihrem Einsatz auf speziellen Schulungsveranstaltungen und während der ersten Befragungen durch die Anleitung erfahrener Datenerheber auf ihre Aufgabe vorbereitet; außerdem erhielten sie eine detaillierte

schriftliche Handanweisung. Insgesamt waren bis zu 20 Honorarkräfte bei den Datenerhebungen tätig.

Die Auswahl der Klassen

Als Grundgesamtheit für die Befragungen an den Projektschulen wurden zu Beginn der Projektplanungen zunächst alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge zwei bis vier definiert, die in den Grundschulen der einzelnen Bundesländer vertreten sind. Wie bereits oben erläutert, wurde diese Grundgesamtheit in Thüringen auf die Jahrgangsstufe eins erweitert. Im Rahmen der Datenerhebungen an den Einzelschulen wurden an mehrzügigen Schulen aus Kostengründen jedoch nicht alle Klassen in die Befragung einbezogen. Um dennoch ein repräsentatives Abbild der Schülermeinungen an den Schulen zu erhalten, wurde die Auswahl der Klassen nicht den Schulen überlassen, sondern unterlag einem vorgegebenen und von der Schulleitung nicht beeinflussbaren systematischen Auswahlsschlüssel. In der Praxis wurden jedoch an vielen Einrichtungen Vollerhebungen durchgeführt. Vor allem an kleinen Grundschulen hätte eine Klassenauswahl die Fallzahl für eine solide Datenanalyse zu sehr eingeschränkt bzw. einen vermeidbaren Auswahlfehler zur Folge gehabt.

Weitere Maßnahmen im Vorfeld der Datenerhebungen

Waren die in die Befragung einzubeziehenden Klassen ermittelt, galt es in einem nächsten Schritt, die Zustimmung der Eltern zur Teilnahme ihrer Kinder an der Befragung einzuholen. Hierzu wurden der Schulleitung Elterninformationsbriefe und schriftliche Einwilligungserklärungen zur Verfügung gestellt. Diese Materialien wurden in den ausgewählten Klassen verteilt. Die Elterninformationen enthielten auch die Anschrift und die Telefonnummern von Ansprechpartnern am Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e.V. an der Universität Potsdam (IFK). Telefonische Rückfragen zu dem geplanten Vorhaben kamen seitens der Eltern allerdings eher selten; im Rahmen der Telefongespräche wurden vorhandene Fragen geklärt und Bedenken gegen die Befragung ausgeräumt.

Im Durchschnitt brachten etwa 70 bis 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler die unterschriebenen Einverständniserklärungen ihrer Eltern in die Schule zurück. An Schulen mit einem hohen Migrantenanteil fiel der Anteil der Rückmeldungen vermutlich aufgrund von Sprachproblemen teilweise erheblich geringer aus. Nach dem endgültigen Rücklauf der schriftlichen Elterneinwilligungen wurde der Termin für die Befragung mit der jeweiligen Projektschule festgelegt und der Befragungsablauf abgestimmt. Parallel zu den Absprachen mit den Schulen wurden mit den Datenerhebungsteams die Befragungsabläufe organisiert. Dabei wurde gesichert, dass die Befragung aller Klassen an einem einzigen Schultag abgeschlossen werden konnte.

Durchführung und Ablauf der Datenerhebungen

Für die Befragungen standen an den Projektschulen unterschiedliche räumliche Bedingungen zur Verfügung. Vorzugsweise wurden größere Räume (beispielsweise Aula, Musikzimmer, Speisesaal) für die Durchführung der Befragung genutzt. In anderen Grundschulen erfolgte die Befragung in den jeweiligen Klassenräumen. Lehrkräfte waren während der Befragung nicht im Raum anwesend. Bevor die Schülerinnen und Schüler in den Befragungsablauf eingewiesen wurden, stellten sich die Mitarbeiter der Erhebungsteams den Kindern vor und gaben ihnen einen für sie verständlichen Projektüberblick. Die Kinder wurden dabei eingehend über das Ziel und den Ablauf der Untersuchung informiert sowie im Rahmen eines Spiels mit dem Erhebungsinstrument vertraut gemacht. Gleichzeitig diente das Einführungsspiel dazu, die persönliche Distanz der Kinder zum Befragungsleiter abzubauen. Zur Instruktion der Kinder gehörten selbstverständlich auch Hinweise zur Anonymität und zur Freiwilligkeit der Teilnahme.

Anschließend wurden die Kinder an Einzeltischen mit den Befragungskästen des G-KIT (s. Kap. 2.3) platziert. Durch die Platzierung sollten wechselseitige Beeinflussungen während der Befragung eingeschränkt werden. Jedes Kind erhielt eine Schachtel mit insgesamt 69 Karten. Auf jeder Karte stand eine Frage zum Thema „Schulqualität“, die anhand der Vorgaben „Immer/Oft“, „Manchmal“ oder „Selten/Nie“ beantwortet werden konnte. Der Befragungsleiter las die Frage vor und wartete anschließend, bis alle Kinder die Karte zur Antwort in einen der drei Antwortschlitze ihres Befragungskastens eingeworfen hatten. Erst danach wurde die nächste Frage vorgelesen.

Um vor allem Kinder aus den unteren Jahrgangsstufen nicht zu überfordern, wurde die Zeitspanne zur Durchführung des G-KIT auf 45 Minuten begrenzt. Die eigentliche Befragung nahm durchschnittlich nur 30 Minuten in Anspruch. 15 Minuten waren für das Einführungsspiel sowie für mehrere „Entspannungsphasen“ zwischen den Hauptthemen der Befragung vorgesehen. Die Ausgestaltung dieser Phasen wurde dabei nicht den Kindern überlassen, sondern durch standardisierte Ratespiele gesteuert.

Von den Befragungsleitern wurde für jede Klasse ein schriftliches Erhebungsprotokoll erstellt. Hier wurden Details aufgenommen, die für eine Einschätzung des Datenerhebungsprozesses von Bedeutung sein konnten (z.B. Anzahl der Befragten, Gründe für Ausfälle, Auffälligkeiten während der Erhebung, Inhalte von Rückfragen etc.). Die Rückmeldungen der Kinder nach der Befragung zeigen in bemerkenswerter Weise, dass das Untersuchungsziel ernst genommen wurde und dennoch der „Spaßfaktor“ während der Befragung nicht ausblieb. Die methodische Prüfung der Befragungsdaten zeigt, dass deren Zuverlässigkeit kaum von den üblichen psychometrischen Parametern bei Befragungen erwachsener Personen abweicht. Es lohnt sich also (auch) für Schulevaluationen, Kindern „eine Stimme zu geben“.

Rückmeldungen nach der Befragung

Unmittelbar nach Abschluss der Datenerhebung übermittelten die Befragungsleiter eine Einschätzung zum Befragungsablauf an das IFK. Darin wurden auch Schwierigkeiten und Probleme während der Befragung benannt; in der Mehrzahl wurden jedoch positive Rückmeldungen gegeben. Auf der Basis dieser Kurzinformationen wurde die Befragung am folgenden Tag vom IFK gemeinsam mit den Projektschulen ausgewertet. Probleme, Erfahrungswerte und Optimierungshinweise zum Befragungsablauf wurden dabei dokumentiert. Diese Auswertungen konnten bei der Vorbereitung und Durchführung der zweiten Befragungswelle berücksichtigt werden. Die Schülerinnen und Schüler als wichtige Projektpartner zeigten sich in allen Bundesländern der Befragung gegenüber meist aufgeschlossen und engagiert. Das Feedback der Schulleitungen zur Vorbereitung und Durchführung der Befragungen war bis auf wenige Ausnahmen ebenfalls positiv. Viele Projektschulen bedankten sich schriftlich für die gute Zusammenarbeit und die reibungslose Durchführung der Datenerhebung.

2.5.2 Die Datenerfassung und -auswertung

Zur Methodik der Datenerfassung

Die Datenerfassung folgte einem zweistufigen Prozess. Zunächst wurden die von jedem Kind in den Befragungskästen eingeworfenen Antwortkarten manuell ausgewertet, indem die gewählten Antwortkategorien auf einem Datenblatt vermerkt wurden. Jedes dieser Datenblätter enthielt neben den Antwortkategorien zu Fragen der Schulqualität auch Angaben zum Geschlecht, zur Nationalität und zur Klassenstufe des jeweiligen Kindes. Diese Zusatzinformationen wurden nicht direkt von den Kindern erfragt, sondern aus der jeweiligen Klassenliste entnommen. Die Antwortkarten jedes Kartensets wurden anschließend wieder in die richtige Reihenfolge sortiert und konnten dann für weitere Befra-

gungen genutzt werden. Am Ende dieses ersten Arbeitsschrittes lag somit für jedes befragte Kind ein eigenes Datenblatt vor.

Auf der zweiten Stufe der Datenerfassung wurden die Angaben auf den Datenblättern in eine elektronische Datenbank überführt. Für eine schnelle und präzise Erfassung von ca. 12.000 Datenblättern kam eine manuelle Dateneingabe nicht in Betracht. Für die maschinelle Erfassung der Datenblätter musste ein zuverlässiger Partner gefunden werden, der auf die oft kurzfristig anfallenden Projekttermine flexibel reagieren konnte. Die Firma DATEN.WERK GmbH (www.daten-werk.de) übernahm diese Aufgabe. Die Erfassung der Datenblätter erfolgte mit Hochleistungsscannern und der Software FORMS der Firma Readsoft (Schweden) in Verbindung mit einer MS-SQL-Datenbank. Das Scannen der Dokumente erfolgte im Duplexverfahren mit einer Auflösung von 200 dpi. Alle Bilder wurden zum Zweck der späteren Archivierung gespeichert.

Nach dem Export der Daten aus der Datenbank wurden diese in das Softwarepaket SPSS eingelesen und weiterverarbeitet. Über standardisierte Transaktionen zur Aufbereitung der Daten für die Analyse wurden alle außerhalb plausibler Bereiche liegenden Werte gelistet, anhand der archivierten Bilder geprüft und ggf. korrigiert. Alle Transaktionen von den Rohdaten bis hin zur übergebenen SPSS-Datendatei wurden reproduzierbar und kontrollierbar über Jobs ausgeführt. Stichprobenweise Tests ergaben dabei eine Fehlerrate von unter einem Prozent. Nach Ablauf von drei Monaten ab dem Zeitpunkt der Datenübergabe wurden die Datensätze sowie die Sicherungen der Abbilder aller Fragebögen gelöscht.

Die Datenauswertung

Die Grundlage für alle im Projekt „Unsere Schule...“ durchgeführten Schulevaluationen bildeten die Ergebnisse der Schülerbefragungen an den Einzelschulen. Für den sich hierauf aufbauenden Evaluationsprozess wurden die von der DeGEval formulierten Standards für Evaluationen zugrunde gelegt (s. Kap. 1.5). Der Umsetzung von Nützlichkeitsstandards, Durchführbarkeitsstandards, Fairnessstandards und Genauigkeitsstandards liegen dabei allerdings keine unveränderlichen Richtlinien zugrunde; sie sind in der Praxis vielmehr stets auf die Zielgruppe auszurichten. Diese Zielgruppe bildeten im Rahmen des Projekts „Unsere Schule...“ zwar an erster Stelle die beteiligten Schulpädagogen. Die Projektstrukturen sahen jedoch vor, dass auch interessierte Eltern sowie Schülerinnen und Schüler in den Evaluationsprozess einbezogen werden konnten. Deshalb zeichnete sich im Vorfeld der Planungen zu den einzusetzenden Methoden der Datenauswertungen ein gewisses Spannungsfeld zwischen den Kriterien der Nützlichkeit (z.B. die Informationsbedürfnisse der Nutzer) und der Genauigkeit (z.B. die Einhaltung wissenschaftlicher Standards) ab.

Unter Berücksichtigung des Umstands, dass der Nutzerkreis der Evaluationsergebnisse fast ausschließlich aus statistischen Laien bestand, konnte der Versuch einer weitestgehenden Einhaltung aller Evaluationsstandards in der Praxis nur durch ein mehrstufiges Verfahren gelingen. So wurde im Zuge der ersten Datenpräsentation, d.h. bei der Ausarbeitung des schriftlichen Schulreports, zunächst vollständig auf die Anwendung komplexerer (z.B. multivariater) Datenanalyseverfahren verzichtet. Die Ergebnisse der Schulreporte wurden ausschließlich in Form einfacher statistischer Maßzahlen dargestellt, deren Verständnis auch bei einem Laienpublikum keine größeren Schwierigkeiten erwarten ließ. Dennoch sollten die Möglichkeiten einer informativen Darstellung der Daten so weit wie möglich ausgeschöpft werden: Anhand von Mittelwerten wurden alle relevanten Informationen zu einem Thema in einem einzigen Zahlenwert zusammengefasst. Da durch solche Zusammenfassungen meist Detailinformationen verloren gehen, wurden stets auch prozentuale Verteilungen und Streuungswerte angegeben; weiterhin wurden die Ergebnisse von Teilgruppenanalysen dargestellt. Zum besseren Verständnis der Ergebnisdarstellung wurden die Methode und die Vorteile der Skalenbildung im Schulreport erläutert. Schließlich ent-

hielt der Anhang der Schulreporte nähere Erläuterungen zu allen eingesetzten Methoden und zur Ergebnisdarstellung.

Der schriftliche Schulreport stellte allerdings nur den ersten Schritt der Ergebnispräsentation dar. Die Einzelschulen konnten sich zwar anhand dieser Vorlage einen Überblick über die Meinungen der Schülerinnen und Schüler zu einer Vielzahl von Themen verschaffen, meist blieb aber eine Reihe von Detailfragen durch den Report unbeantwortet. Die Klärung solcher Zusatzfragen und eine stärker auf die spezifische Situation der einzelnen Schule hin ausgerichtete Ergebnisauswertung erfolgten im Rahmen einer mündlichen Datenpräsentation. Der entsprechende Vortrag wurde im Vorfeld mit der Schule inhaltlich abgestimmt. In diesem Zusammenhang wurden seitens der Schulen oft Fragen aufgeworfen, deren Beantwortung anhand einfacher statistischer Maßzahlen nicht möglich war. Im Rahmen der mündlichen Datenpräsentation wurden deshalb auf Anfrage die Ergebnisse multivariater Analysen vorgestellt.

2.5.3 Die Datenpräsentation

Die Zielgruppen der Datenpräsentationen

Die Beeinflussbarkeit von Schulentwicklungsprozessen durch die Präsentation von Evaluationsergebnissen wächst mit dem Kreis der Personen, die Zugang zu diesen Ergebnissen erhalten. Bei der Projektplanung wurde deshalb eine Präsentationskonzeption ausgearbeitet, die als mögliche Zielgruppen nicht nur die Schulleitungen und Lehrkräfte, sondern auch interessierte Eltern vorsah. Weiterhin wurde in der Konzeption berücksichtigt, dass bei einem Großteil der relevanten Zielgruppen nicht von besonderen Vorkenntnissen im Bereich der Datenanalyse und Statistik auszugehen war. Bei der Präsentation der Daten musste deshalb stets eine Gratwanderung gelingen, die sich zwischen den Vorgaben wissenschaftlicher Methodik und dem Gebot leichter Verständlichkeit bewegte. Dabei lag die eigentliche Herausforderung darin, die Befunde in einer einfachen und möglichst unterhaltsamen Form zu vermitteln sowie das Publikum schnell in den Präsentationsprozess einzubinden. Besonders im Falle schlechter Ergebnisse war resignativen Tendenzen im Lehrerkollegium durch einen motivierenden Präsentations- und Diskussionsstil entgegenzuwirken.

Weiterhin war im Falle schlechter Resultate vor allem seitens der Schulleitung und der Lehrkräfte mit Zweifeln sowohl an der Aussagefähigkeit von Statistiken im Allgemeinen als auch an den Ergebnissen von Schülerbefragungen im Besonderen zu rechnen. Um Einwände dieser Art ausräumen zu können, musste die Datenpräsentation nicht nur in methodischer Hinsicht überzeugen. Die Ergebnisse der Schülerbefragungen wurden zusätzlich bereits im Vorfeld der Datenpräsentationen auf mögliche Auffälligkeiten im Antwortverhalten der Befragten hin untersucht. Eine Häufung von sich inhaltlich widersprechenden Meinungen eines Probanden oder ein konstant monotones Antwortverhalten führten letztlich zum Ausschluss des entsprechenden Datensatzes aus der Auswertung. Allerdings machte der Anteil unbrauchbarer Datensätze pro Schule selten mehr als zwei Prozent aus.

Der schriftliche Schulreport

In einem ersten Schritt wurden die Ergebnisse der Schülerbefragung den Einzelschulen in Form eines schulbezogenen Schulreports zur Verfügung gestellt. Jede Schule erhielt drei gedruckte Exemplare sowie den gesamten Report als PDF-Datei. In der Projektkonzeption war geplant, dass ein Exemplar der Schulleitung, ein Exemplar dem Lehrerkollegium und das dritte Exemplar interessierten Eltern zur Verfügung stehen sollte; letztlich verfügten die Schulen über diese Reporte jedoch nach eigenem Ermessen und in unterschiedlicher Weise. Bei Bedarf konnten die Schulen darüber hinaus die PDF-Datei als Basis zur Her-

stellung weiterer Arbeitsmaterialien (z.B. für Folien oder für zusätzliche Belegexemplare) nutzen.

Die Aufgabe des schriftlichen Schulreports bestand vor allem darin, der Schule einen ersten, eigenständigen Zugang zu den Ergebnissen der Schülerbefragung zu ermöglichen. Im Einzelfall reichten bereits das Studium des Reports und die anschließende schulinterne Diskussion über die Bedeutung der Einzelresultate sowie über die hieraus abzuleitenden Konsequenzen aus, um Impulse für einen Schulentwicklungsprozess zu geben. In solchen Fällen nahm die anschließende mündliche Datenpräsentation durch das IFK meist nur eine ergänzende und unterstützende Nebenrolle im Rahmen einer sich selbst entfaltenden Entwicklung ein. Dies war aber, wie erwartet, nicht der Regelfall. Um Schwierigkeiten bei der eigenständigen Aufarbeitung der Inhalte des schriftlichen Schulreports vorzubeugen, wurden bereits bei der Projektplanung Erarbeitungskriterien festgelegt. Dazu gehörten:

- eine verständliche Darstellungsform der Datenpräsentation,
- eine hohe aber überschaubare Informationsdichte,
- eine theoriebasierte aber auch praxisorientierte Interpretation der Daten,
- eine nachvollziehbare Inhaltsstruktur,
- eine wissenschaftlich fundierte Einführung zu jedem Themenkomplex,
- eine für statistische Laien selbsterklärende Form der inhaltlichen Darstellung und
- ein optisch ansprechendes Layout.

Eine besondere Zielstellung bei der Konzeption des Schulreports lag darin, mit diesem Arbeitsmaterial einen weitgehend selbsterklärenden Umgang mit dem Datenmaterial zu ermöglichen. Der Report wurde deshalb mit einer Einleitung begonnen, die eine kurze punktuelle Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstands zum Thema „Schulqualität“ zum Inhalt hatte. Durch diese Maßnahme sollte das zum Verständnis und zur Einordnung bestimmter Detailbefunde notwendige Hintergrundwissen vermittelt werden. Auch die weiteren Kapitel mit den verschiedenen Einzelthemen begannen mit einer knappen Einführung, die unter anderem methodische Erläuterungen zur Bildung des Untersuchungsmerkmals und/oder Verweise auf die Ergebnisse anderer Studien enthielt.

Methodische Erklärungen zu den im Report genutzten statistischen Angaben und Grafiken waren Gegenstand einer Beispielseite, die zum besseren Verständnis des Schulreports beitragen sollte. Auf dieser Beispielseite wurden schwer verständliche statistische Angaben und Abbildungen erklärt und illustriert; ergänzende detaillierte Erläuterungen zu den verwendeten statistischen Verfahren fanden interessierte Leserinnen und Leser im Anhang des Schulreports.

Der grundsätzliche grafische Aufbau der Ergebnisdarstellung wurde für fast alle Einzelthemen beibehalten und folgte dem Aufbau der Beispielseite. Der auf diese Weise eintretende Lerneffekt sollte den Umgang mit dem Datenmaterial erleichtern und zu einem besseren Verständnis von zentralen Ergebnissen beitragen. Das allgemeine Prinzip der Ergebnisdarstellung wird beispielhaft anhand der Skala „Integration in der Klasse“ auf der folgenden Seite verdeutlicht (s. Abb. 2.3).

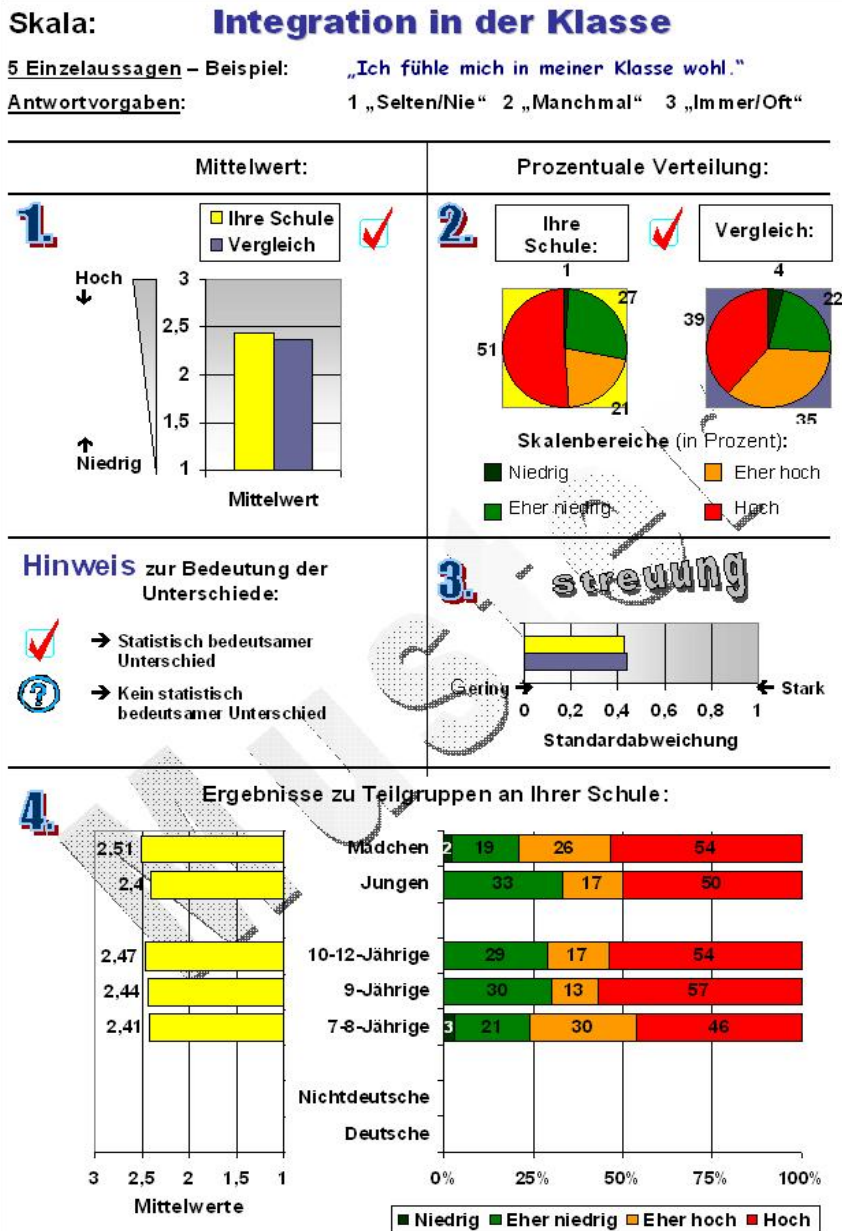


Abb. 2.3: Beispielseite zur Skala „Klassenintegration“

In der ersten Zeile weist die Angabe „Skala“ darauf hin, dass es sich bei den Ergebnissen nicht um Antworten auf die Einzelfragen des G-KIT handelt, sondern dass das Merkmal „Integration in der Klasse“ eine neu gebildete Variable („Skala“) darstellt, die aus den zusammengefassten Angaben von fünf Einzelaussagen resultiert. Dabei wird stets eine der hierbei zugrunde liegenden Einzelaussagen als Beispiel ausgewiesen. Schließlich werden die drei Antwortvorgaben angeführt, die den Kindern zur Verfügung standen, um ihre Einschätzung der Häufigkeit des jeweiligen Sachverhalts zum Ausdruck zu bringen. Die Ausprägungen auf einer Skala können demnach Werte zwischen 1 und 3 annehmen. Der Wert 2 entspricht dem Mittelwert einer Skala. Werte zwischen 1,5 und 2,5 entsprechen einer mittleren, Werte zwischen 1 und 1,5 bzw. zwischen 2,5 und 3 einer geringen bzw. hohen Skalenausprägung.

Die Grafiken in den Feldern 1 bis 4 beinhalten die eigentlichen Ergebnisse zu den jeweiligen Einzelthemen. Neben statistischen Lagemaßen sollten in die Ergebnisdarstellung auch Verteilungsinformationen einfließen. Die genutzten statistischen Informationen (Mittelwerte, Prozentverteilungen, Streuungsmaße) erwiesen sich in der Regel sowohl von ihrer inhaltlichen Bedeutung als auch in der verwendeten grafischen Darstellung (Balken- und Kreisdiagramme) für die Leser des Reports als weitgehend selbsterklärende Informationen. Auch die farbige Darstellung der Ergebnisse wurde von fast allen Nutzern als Unterstützung beim Umgang mit dem Arbeitsmaterial empfunden.

Im Feld 1 wird der Mittelwert der Ergebnisse zu einer Skala für die betreffende Schule (gelber Balken) und für die Vergleichsschulen des jeweiligen Bundeslandes dargestellt (blauer Balken). Der Mittelwert ist eine der wichtigsten statistischen Maßzahlen und leicht zu interpretieren: Je länger die Balken sind bzw. je näher ein Mittelwert an den Skalen-Maximalwert „3“ reicht, desto stärker ist der erfasste Sachverhalt an den Schulen ausgeprägt. Im Feld 2 wird die prozentuale Verteilung der Ergebnisse zu einer Skala für die Einzelschule und für die Vergleichsschulen beschrieben. Hierzu wurde der Wertebereich der Skalen in vier gleichgroße Abschnitte unterteilt: Das unterste Viertel wurde mit „Niedrig“, das höchste Viertel mit „Hoch“ benannt. Dargestellt werden die Anteile der Befragten in jedem der vier Skalenbereiche. Das „Hinweisfeld“ enthält eine Erklärung zur Bedeutung der Unterschiede zwischen der Einzelschule und den Vergleichsschulen. Nicht alle Unterschiede, die augenscheinlich erkennbar sind, haben auch unter der „Lupe“ statistischer Prüfverfahren Bestand. Rote Häkchen bzw. blaue Fragezeichen in den Feldern 1 und 2 signalisieren die Ergebnisse dieser statistischen Tests.

Im Feld 3 wird die Streuung (Standardabweichung) der Ergebnisse dargestellt. Dieses Maß drückt aus, ob die Befragten eher ähnlich geantwortet haben oder die Meinungen weit auseinander liegen. Diese Information soll vor allem Aufschluss darüber geben, ob innerhalb der befragten Schülerschaft substantielle Meinungsunterschiede auszumachen sind. War dies der Fall, so bot die nach Teilgruppen differenzierte Darstellung in Feld 4 meist interessante Informationen zu den Hintergründen dieser Ergebnisunterschiede. Die gelben Balken auf der linken Seite stellen die Mittelwerte der Skala für jede der Teilgruppen dar. Auf der rechten Seite der Abbildung werden die prozentualen Anteile der vier Skalenausprägungen („Niedrig“ bis „Hoch“) angeführt. Die Angaben für alle Gruppen sind also zeilenweise zu lesen.

Um die Ergebnisse übersichtlicher darzustellen, wurden die (beidseitig bedruckten) Schulreports so gegliedert, dass die Ergebnisseite zu einem Thema stets auf einer Rückseite und die Erläuterungen zu dieser Ergebnisseite auf der gegenüberliegenden Vorderseite platziert waren. Ergebnisse und Erläuterungen zu einem Thema waren für die Leser also stets mit einem Blick zu erfassen; auch dies sollte zur Erleichterung des Umgangs mit dem umfangreichen Datenmaterial beitragen.

Die mündliche Datenpräsentation

Nach der Zustellung des schriftlichen Schulreports hatten die betreffenden Schulen jeweils ein bis zwei Monate zur Verfügung, sich eigenständig mit den Ergebnissen der Schülerbefragung vertraut zu machen. Anschließend wurde mit dem IFK ein Termin für eine mündliche Datenpräsentation vereinbart.

Mit der Durchführung der mündlichen Datenpräsentationen wurden mehrere Zwecke verfolgt: Zum einen sollte den Schulen die Möglichkeit gegeben werden, eigene Interpretationen und Schlussfolgerungen aus den Daten ihres Schulreports mit der Perspektive eines Außenstehenden zu vergleichen. Zum anderen sollten mit diesen Präsentationsveranstaltungen auch möglicherweise vorhandene Zweifel hinsichtlich der Zuverlässigkeit der

Daten ausgeräumt und ein (insbesondere in Verbindung mit schlechten Befunden) motivierender Impuls auf die Lehrerkollegien gegeben werden. Schließlich dienten die Veranstaltungen noch dazu, die Projektphase der ersten Datenauswertung durch das IFK vorerst abzuschließen und die teilnehmenden Schulen in die nun anschließende Weiterbildungsphase des Projekts zu begleiten. Diese Aufgabe wurde am gleichen Tag im Anschluss an die mündliche Datenpräsentation durch einen ebenfalls anwesenden Vertreter des ibbw übernommen.

Die Durchführung der Präsentationsveranstaltung wurde nicht nur terminlich, sondern auch inhaltlich mit den einzelnen Schulen abgestimmt. Dabei standen bei der Vorbereitung der Veranstaltung vor allem die jeweiligen Interessen der Schulen im Vordergrund. Viele Themen der Schülerbefragungen betrafen sensible Bereiche, weshalb die Schulen die organisatorischen Rahmenbedingungen der Veranstaltung selbst festlegten. Zwar wurde den Schulen stets nahe gelegt, die Präsentation unter Einschluss einer möglichst breiten Schulköfentlichkeit – d.h. vor allem unter Einbeziehung von Eltern – durchzuführen. Dennoch traf diese öffentliche Form der Datenpräsentation nur für eine Minderzahl der Veranstaltungen zu. Dies hatte eine Reihe von Ursachen: In vielen Fällen äußerte die Schulleitung den direkten Wunsch, die Ergebnisse vorerst nur innerhalb des Lehrerkollegiums zu diskutieren, um anschließend im Rahmen einer zweiten Präsentationsveranstaltung die Eltern oder auch die Schülerschaft mit einzubeziehen. Nicht immer führten solche Initiativen auch zu einer größeren Verbreitung der Befragungsergebnisse; oft war ein Interesse der Eltern an den Ergebnissen trotz langfristiger Einladung durch die Schulleitung und trotz der Terminlegung auf die Abendstunden oder auf Wochenenden nicht vorhanden.

In der Regel gingen die teilnehmenden Schulen bei der Verbreitung ihrer Befragungsergebnisse eher zurückhaltend vor. Manchmal versuchten jedoch Schulen, insbesondere auf Grundlage guter Befragungsergebnisse, diese Befunde als schulpolitisches Instrument zu nutzen. Eine Reihe von Präsentationsveranstaltungen wurde deshalb in Anwesenheit der (meist örtlichen) Presse durchgeführt.

Die meisten mündlichen Präsentationsveranstaltungen fanden im Rahmen von Schulkonferenzen statt oder wurden als Bestandteil von „SchiLf“-Tagen („Schulinterne Lehrerfortbildung“) eingeplant. Unter Berücksichtigung des vorhandenen Zeitumfangs solcher Veranstaltungen wurde die eigentliche Präsentation der Daten so aufgebaut, dass sie innerhalb von 30 Minuten durchgeführt werden konnte. Für die Diskussion und für die Beratung der Schulen waren weitere 30 Minuten vorgesehen; dieser Zeitrahmen wurde in der Regel nicht überschritten. Im Anschluss an die mündliche Datenpräsentation stellte ein Vertreter des ibbw die Inhalte, die Struktur und den Ablauf des folgenden Weiterbildungsprogramms vor. Die Schulen hatten auf diese Weise die Möglichkeit, bei der Auswahl der Fortbildungsmodule die Ergebnisse der Schülerbefragungen zu berücksichtigen.

Im Rahmen der ersten Welle der Datenerhebung wurden für die teilnehmenden Schulen über 80 Schulreporte angefertigt und diesen zugestellt. In fast allen Fällen erfolgte anschließend eine Präsentationsveranstaltung unter Beteiligung des IFK; nur wenige Schulen verzichteten auf das weiterführende Informationsangebot einer mündlichen Datenpräsentation. Bei vielen Schulen kam es vor, dass die Datenauswertungen eine Reihe von neuen Fragen aufwarfen, die durch detaillierte Zusatzauswertungen beantwortet werden mussten. Der Aufwand solcher Zusatzauswertungen lohnte sich jedoch in fast allen Fällen, da die betreffenden Schulen die Ergebnisse der Schülerbefragungen zur Verbesserung der Schulqualität intensiv nutzten.

2.6 Ausgewählte Ergebnisse aus den Schülerbefragungen

Insgesamt konnten im Rahmen der ersten Erhebungswelle in den sieben beteiligten Bundesländern an 83 Grundschulen insgesamt 7.869 Kinder der Klassenstufen eins bis vier befragt werden (s. Abb. 2.4). An großen Grundschulen wurden nicht alle Klassen in die Befragung einbezogen. Die exakte Auswahl der hier zu befragenden Klassen unterlag einem vom IFK vorgegebenen und von der Schulleitung nicht beeinflussbaren systematischen Auswahlsschlüssel.

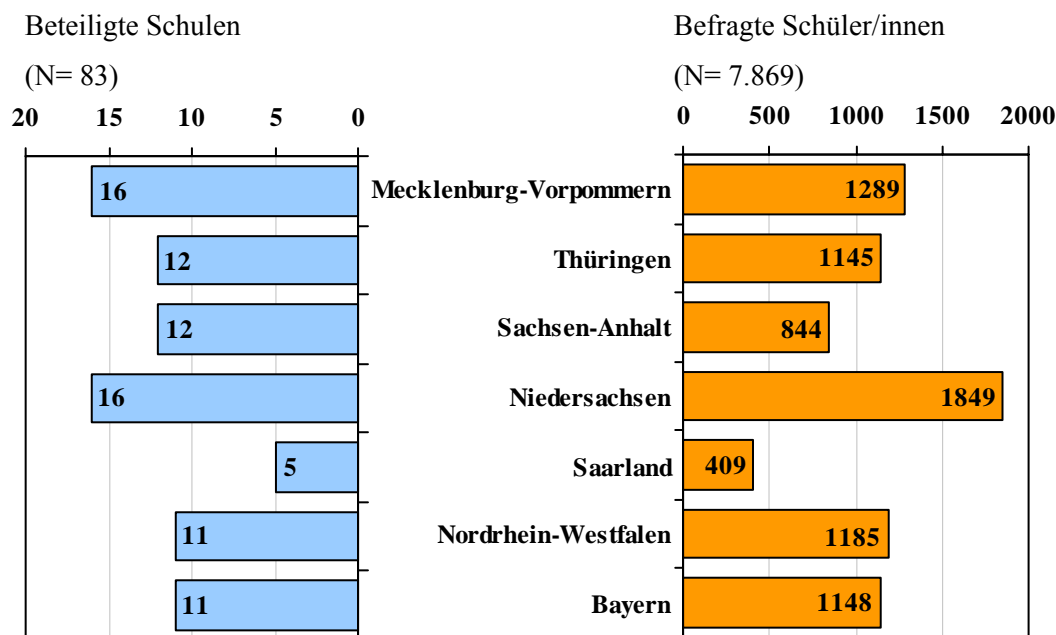


Abb. 2.4: Umfang der Datenerhebungen im „Erweiterungsprojekt Grundschule“ (Welle 1)

Die Zahl der teilnehmenden Schulen musste im Rahmen der zweiten Erhebungswelle aus Kostengründen halbiert werden. Die teilnehmenden Schulen wurden dabei in jedem Bundesland per Losentscheid ermittelt. An der zweiten Befragung waren noch 43 Grundschulen mit 4.268 Schülerinnen und Schülern beteiligt.

Der nachfolgenden Abbildung 2.5 ist zu entnehmen, dass sich unter den befragten Kindern Mädchen und Jungen etwa gleich verteilen. Bedingt durch die Altersstrukturgrenzen von Schülerinnen und Schülern an Grundschulen liegt der Altersschwerpunkt der befragten Kinder zwischen acht und neun Jahren; Befragte über 10 Jahren sind in der Gesamtstichprobe kaum vorzufinden.

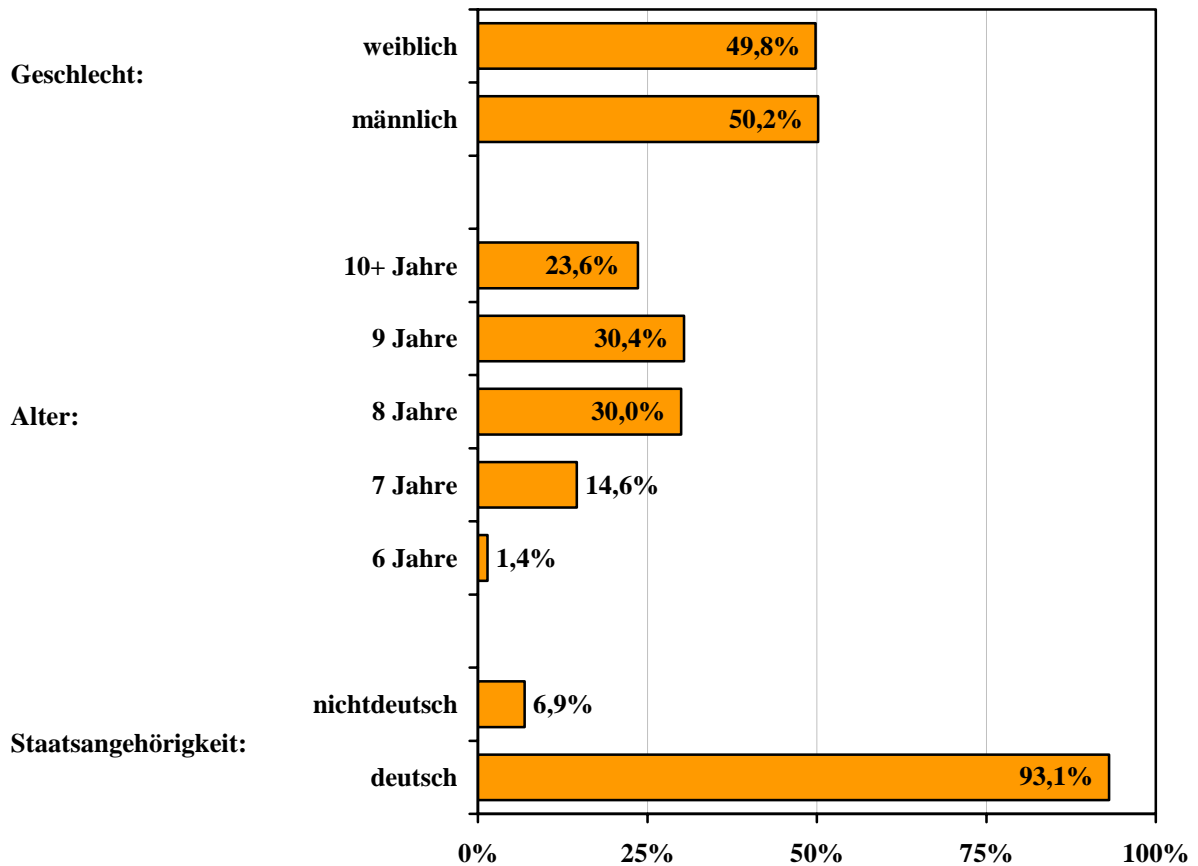
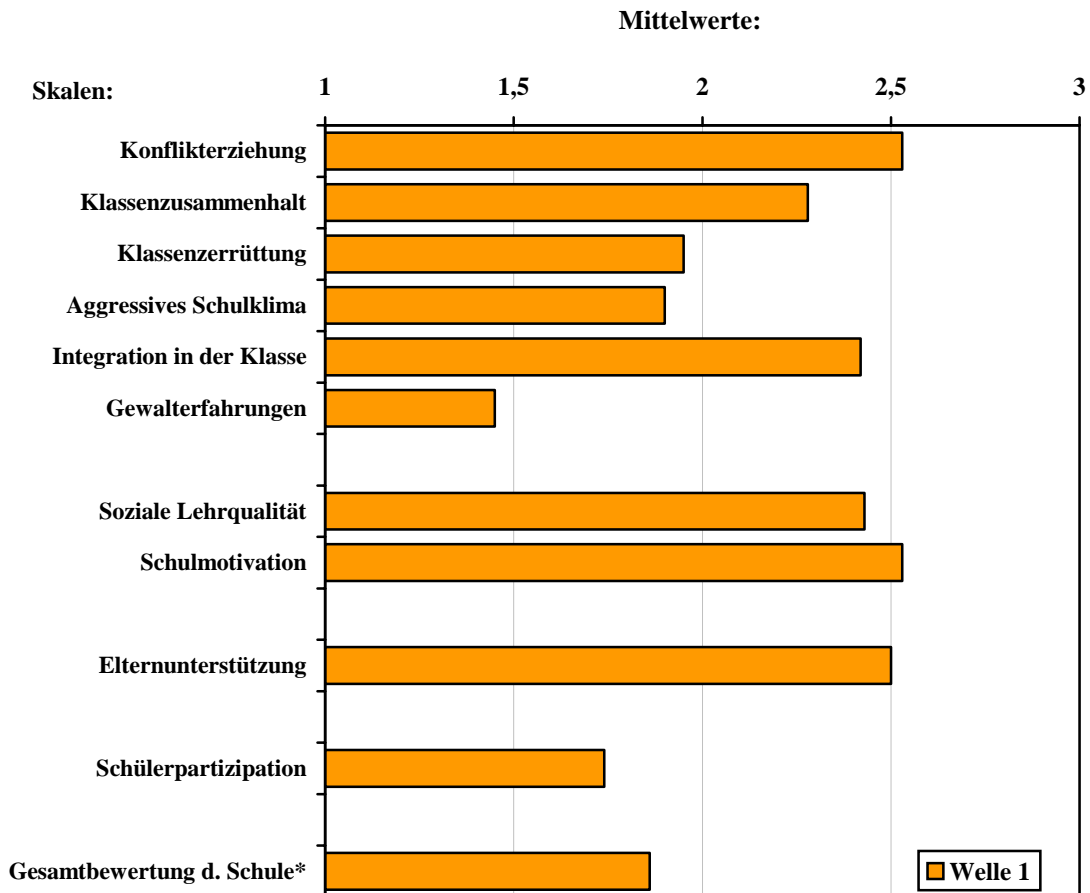


Abb. 2.5: Demografische Daten der befragten Schülerinnen und Schüler (Welle 1 und 2)

Befragt wurden an den Grundschulen überwiegend in Deutschland geborene Kinder mit deutscher Staatsbürgerschaft. Nur rund 7 Prozent der Befragten waren nichtdeutscher Herkunft. Obwohl es sich bei der Teilgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund vor allem an Schulen in den neuen Bundesländern um eine kleine Minderheit innerhalb der Schülerschaft handelte, war in den meisten Reporten dennoch eine nach der Staatsangehörigkeit der Befragten differenzierte Ergebnisdarstellung enthalten, da gerade Minderheiten leicht der Gefahr sozialer Ausgrenzung unterliegen können. Ein Verzicht auf dieses Differenzierungsmerkmal erfolgte bei sehr kleinen Minderheitsanteilen lediglich aus Gründen des Datenschutzes.

Welche Befragungsergebnisse erscheinen mit Blick auf die Gesamtheit aller befragten Schülerinnen und Schüler als besonders bedeutsam? Insgesamt wurde die Gestaltung von Maßnahmen zur Konflikterziehung und Konfliktregulierung innerhalb der Klassengemeinschaften als sehr positiv eingeschätzt. Der Mittelwert der diesbezüglichen Skala liegt über 2,5 und damit im oberen Skalenbereich (s. Abb. 2.6). Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (90%) geht entsprechend davon aus, dass Lehrkräfte (aber auch Mitschüler) im Falle von Streitereien und Auseinandersetzungen eingreifen und sich um eine Beilegung von Konflikten bemühen.

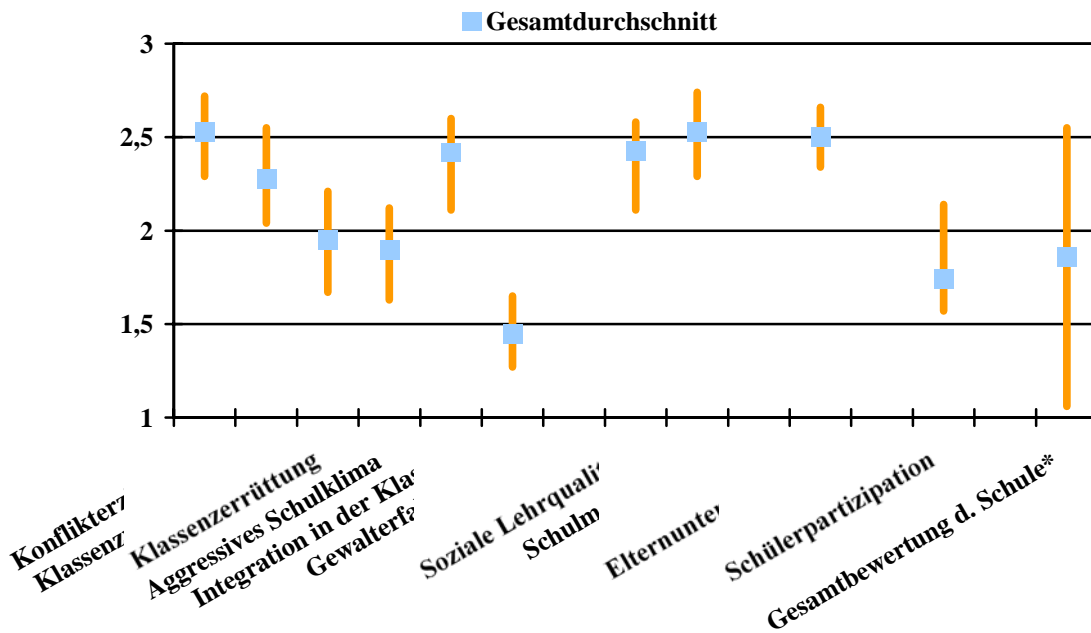


*) Schulnotenskala von „1“ bis „6“

Abb. 2.6: Durchschnittswerte der Befragungsergebnisse zu einzelnen Skalen des G-KIT (Welle 1)

Ein Ignorieren von klasseninternen Konflikten durch Lehrkräfte wird an fast allen Schulen ausgeschlossen. Dieser erfreuliche Befund ist der Abbildung 2.7 zu entnehmen, in der für alle teilnehmenden Schulen neben dem Gesamtdurchschnitt der Ergebnisse bezüglich der einzelnen Skalen (Quadrate) jeweils auch der niedrigste und der höchste Durchschnittswert einer Schule dargestellt wurde (unteres bzw. oberes Ende jeder Linie). Demzufolge ergab sich an keiner der 83 teilnehmenden Grundschulen ein Skalendurchschnitt, der unterhalb der Skalenmitte von 2,0 lag – der Streubereich der Ergebnisse zur Skala ist also eher gering.

Der Mittelwert der Skala „Klassenzusammenhalt“ findet sich ebenfalls weit oberhalb der Skalenmitte (s. Abb. 2.6). Betrachtet man jedoch die Daten genauer, so ist festzustellen, dass in einzelnen Klassengemeinschaften der „Gemeinschaftsgeist“ auf eher schwankenden Füßen steht. So weisen die Angaben von rund 40% der befragten Kinder durchaus auf Defizite in dieser Beziehung hin. Allerdings berichten innerhalb dieser Teilgruppe nur wenige Einzelfälle (3%) von schwerwiegenden Beeinträchtigungen des Klassenklimas. Diese Größenordnungen können angesichts der hohen Bedeutung, die den Schülerbeziehungen im Klassenkontext zukommt, einerseits zwar nicht als uneingeschränkt zufriedenstellend bezeichnet werden, sie deuten andererseits jedoch auch nicht auf gravierende Probleme hin.



*) Schulnotenskala von „1“ bis „6“

Abb. 2.7: Streuungsbereich der Mittelwerte der skalenbezogenen Befragungsergebnisse der einzelnen Schulen (Gesamtdurchschnitt, Minimal- und Maximalwert; Welle 1)

Als Gegenstück zum „Klassenzusammenhalt“ wurden im G-KIT auch verschiedene Aspekte von „Klassenzerrüttung“ thematisiert. Klassenzerrüttung bedeutet dabei mehr als nur das einfache Fehlen eines Zusammenhalts, sondern betont ausdrücklich die Ausgrenzung und Desintegration von Mitschülern oder Teilgruppen einer Klasse. Die Auswertung der Antworten zur Skala „Klassenzerrüttung“ ergibt, dass durchaus Desintegrationstendenzen in einzelnen Klassen der projektbeteiligten Grundschulen vorzufinden sind – und dies keineswegs nur in geringer Weise. Wie anhand der Abbildung 2.6 zu erkennen ist, liegt der Mittelwert nur leicht unterhalb der Skalenmitte von 2,0. Wie bereits bei der Skala „Klassenzusammenhalt“ reicht auch der Streuungsbereich der Skala „Klassenzerrüttung“ nicht unerheblich über bzw. unter den Gesamtdurchschnitt (s. Abb. 2.7). Dabei muss an einer teilnehmenden Schule das Verhältnis zwischen den Schülern als problembelastet bezeichnet werden – Formen von Klassenzerrüttung nahm hier immerhin ein Anteil von rund 25% der Befragten wahr.

Der Mittelwert der Skala „Aggressives Schulklima“ (s. Abb. 2.6) liegt für die teilnehmenden Grundschulen zwar bereits im mittleren Skalenabschnitt (Werte zwischen 1,5 und 2,5), jedoch unterhalb der Skalenmitte von 2,0. Es finden sich demnach Hinweise auf ein insgesamt eher entspanntes Schulklima innerhalb der Schülerschaft der teilnehmenden Grundschulen. Allerdings sollte Beachtung finden, dass sich unter den 83 projektbeteiligten Schulen auch eine Einrichtung befindet, deren Skalendurchschnitt weit über der Skalenmitte liegt und die durch ein belastetes Schulklima gekennzeichnet ist (s. Abb. 2.7).

Die Ergebnisse der personen- bzw. schülerbezogenen Skala „Integration in der Klasse“ liefern aus der Perspektive der einzelnen Schülerinnen und Schüler wichtige Zusatzinformationen, die thematisch die „aggregierten“ Befunde auf der Klassenebene ergänzen. Allgemein ist festzustellen, dass sich die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler innerhalb ihrer Klassengemeinschaft sozial integriert und wohl fühlt (ca. 80%). Dennoch findet sich durchaus auch ein nennenswerter Anteil innerhalb der Schülerschaft, der Defizite in dieser Hinsicht äußert. Zwar berichten innerhalb dieser Teilgruppe nur wenige Befragte von schwerwiegenden Integrationsmängeln (2%), es bleibt jedoch festzuhalten:

Berücksichtigt man den Umstand, dass die Kinder einen Großteil ihrer Zeit in der Schule bzw. in ihrer Klasse verbringen, kann dieses Ergebnis durchaus nachdenklich stimmen. Dies gilt umso mehr, da der zwar insgesamt erfreuliche Befund zur „Integration in der Klasse“ keineswegs für alle teilnehmenden Grundschulen gleichermaßen festzustellen ist. Der niedrigste Mittelwert einer Grundschule liegt immerhin nur knapp oberhalb der Skalenmitte von 2,0 (s. Abb. 2.7).

Die Intensität der Betroffenheit durch Gewalt kann an den projektteilnehmenden Grundschulen insgesamt als sehr gering bezeichnet werden. Der Mittelwert der Skala „Gewalterfahrungen“ (s. Abb. 2.6) liegt im unteren Skalenabschnitt (Werte unter 1,5). Dem entspricht, dass über 90% aller befragten Schülerinnen und Schüler äußerten, von Gewalterfahrungen nicht oder kaum betroffen zu sein. Eine geringe Gewaltbelastung an Grundschulen ist jedoch keine Selbstverständlichkeit, sondern das Resultat günstiger Umfeldbedingungen und wirkungsvoller Maßnahmen zur Gewaltprävention. Nicht unerwähnt bleiben sollte deshalb, dass unter den Grundschulen des Projekts leider auch eine Einrichtung identifiziert wurde, deren Schülerinnen und Schüler von einer deutlichen Gewaltbelastung berichteten (s. Abb. 2.7).

Die Bewertungen zur „Sozialen Lehrqualität“ bei der Unterrichtsgestaltung fallen insgesamt durchaus erfreulich aus (s. Abb. 2.6). Die Schülerinnen und Schüler der 83 teilnehmenden Grundschulen sehen demnach hinsichtlich der Qualität der pädagogischen Arrangements im Unterricht mehrheitlich kaum Anlass für größere Kritik. Der ausgewiesene Streuungsbereich der Ergebnisse zu dieser Skala (s. Abb. 2.7) deutet jedoch an, dass eine relativ kleine Anzahl von Grundschulen erheblich vom positiven Gesamtbild abweicht. So liegt der niedrigste Mittelwert zur Skala „Soziale Lehrqualität“ an einer Einrichtung nur wenig oberhalb der Skalenmitte.

Der Mittelwert der Ergebnisse zur Skala „Schulmotivation“ (s. Abb. 2.6) liegt für die projektbeteiligten Grundschulen im oberen Abschnitt der Skala (Werte über 2,5). Die Schülerinnen und Schüler sind also zur Bewältigung ihrer schulischen Anforderungen insgesamt recht gut motiviert. Besonders positiv ist der Befund zu werten, dass stark ausgeprägte Formen von Schulunlust innerhalb der Schülerschaft kaum aufzufinden waren (etwa ein Prozent der Befragten). Dieser erfreuliche Befund trifft auf die meisten der teilnehmenden Grundschulen zu; der Streuungsbereich der Ergebnisse zur Skala fällt entsprechend klein aus (s. Abb. 2.7).

Erfreulicherweise scheint das Ausmaß der schulbezogenen Unterstützung durch die eigenen Eltern aus der Sicht der befragten Grundschulkinder zufriedenstellend auszufallen. Der Mittelwert der Ergebnisse zur Skala „Elternunterstützung“ erreicht fast den Wert von 2,5, liegt also an der Grenze des oberen Skalenabschnitts (s. Abb. 2.6). Die meisten der Schülerinnen und Schüler berichten somit von stark ausgeprägten Formen der Elternunterstützung. Es sollte jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass auch ein nennenswerter Anteil der Befragten einräumt, im Zusammenhang mit schulischen Belangen kaum oder gar keine Unterstützung durch die eigenen Eltern zu bekommen (12%). Entsprechende Formen der elterlichen „Vernachlässigung“ betreffen demnach keinesfalls eine in ihrem Umfang vernachlässigbare Minderheit unter den befragten Schülern.

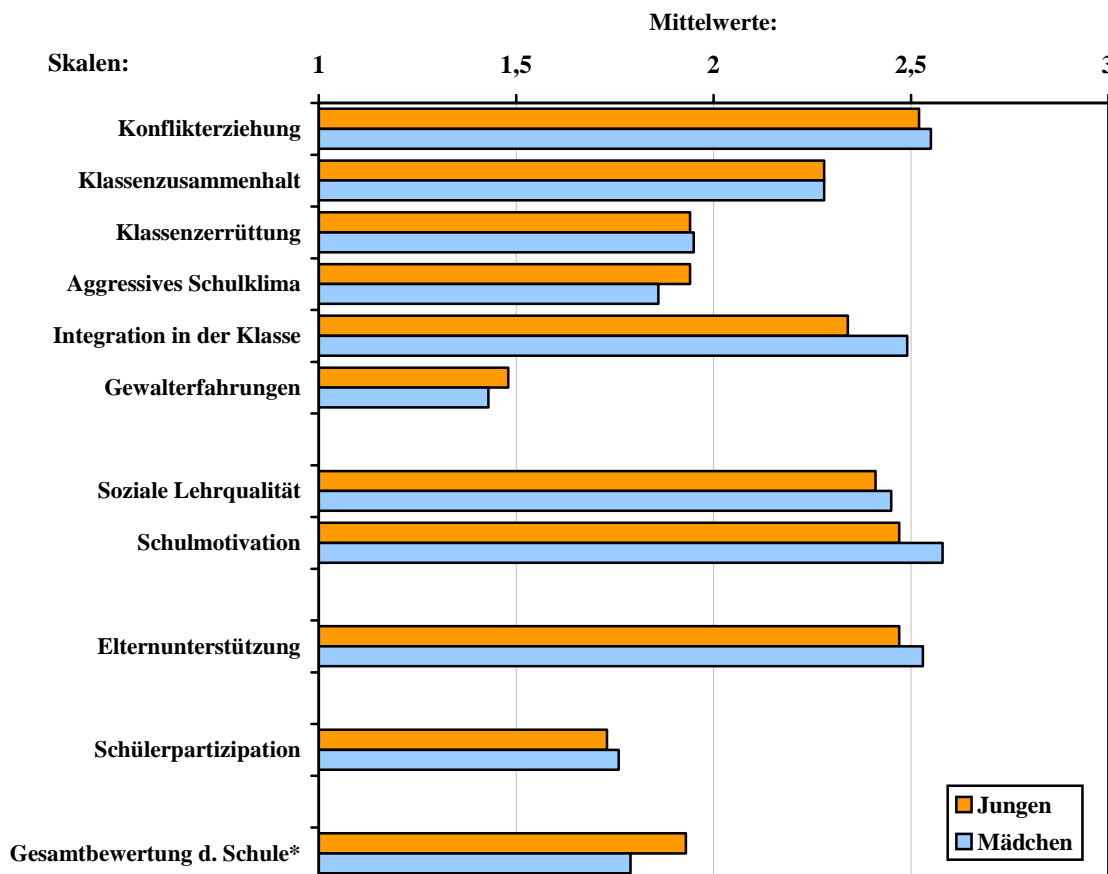
Bei der Skala „Partizipation“ liegt der Mittelwert der Befragungsergebnisse zwar noch im mittleren Skalenabschnitt, jedoch weit unterhalb der Skalenmitte von 2,0 (s. Abb. 2.6). Die vorhandenen Partizipationsmöglichkeiten werden also von den befragten Schülerinnen und Schülern nur als gering eingestuft. Ein genauerer Blick auf die Daten erhärtet diesen Befund: Mehr als 80% der Schülerinnen und Schüler stufen ihre Partizipationsmöglichkeiten als „Niedrig“ oder „Eher niedrig“ ein. Dieses Ergebnis kann nicht als zufrieden stellend gelten. Allerdings ließen sich im Rahmen der ersten Erhebung vier Grundschulen ausfindig

machen, die dem Bereich „Schülermitgestaltung“ einen besonders großen Stellenwert einräumten.

Am Ende der Befragung wurde eine spezielle Abschlussfrage gestellt, die sich methodisch von den übrigen Fragen unterscheidet: Statt wie bisher die Karten in einen der Antwortschlitze der Befragungsbox einzuwerfen, sollten die Schülerinnen und Schüler nun auf einem leeren Zettel ihre Schule mit einer „Gesamtnote“ bewerten. In den unteren Klassenstufen wurde die Bedeutung des schulischen Notensystems vor der Abschlussbewertung durch den Befragungsleiter erklärt. Die Kinder wurden auch darauf hingewiesen, dass für die Notenvergabe vor allem das subjektive Wohlbefinden („Fühle ich mich an meiner Schule wohl?“) maßgeblich sein sollte. 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 angesehen werden können.

Der Mittelwert der Gesamtnoten (s. Abb. 2.6) deutet darauf hin, dass sich die meisten projektbeteiligten Schulen aus Sicht ihrer Schülerschaft erfolgreich um eine hohe soziale Schulqualität bemühen: Die befragten Schülerinnen und Schüler erteilten ihren Schulen bei der ersten Befragung als Gesamtnote im Mittel eine „Zwei-Plus“. Die Darstellung des Durchschnittswertes für alle Einrichtungen überdeckt allerdings die erheblichen Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen. Der beachtliche Streuungsbereich bei den erteilten Gesamtnoten zeigt auch, dass die Kinder zu kritischen Bewertungen durchaus bereit waren (s. Abb. 2.7).

Die in der nachfolgenden Abbildung 2.8 differenziert für Jungen und Mädchen dargestellten Mittelwerte der Befragungsergebnisse zu den einzelnen Skalen des G-KIT weisen zwar nur wenige erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede auf, dennoch sollten diese Unterschiede nicht unbeachtet bleiben. Nicht zu übersehen ist beispielsweise, dass die Schulumotivation bei den Mädchen deutlich stärker ausgeprägt ist als bei den Jungen. Dabei handelt es sich um einen Unterschied, der in allen Jahrgangsstufen vorzufinden ist. Klar zu erkennen ist weiterhin, dass das Gefühl, in der eigenen Klasse integriert zu sein, unter den Mädchen deutlich weiter verbreitet ist als unter den Jungen. Umgekehrt werden von Jungen häufiger Anzeichen eines aggressiven Schulklimas wahrgenommen und sie berichten häufiger von Gewaltanwendungen anderer Schüler. Dementsprechend haben die Jungen auch schlechtere Gesamtnoten als die Mädchen vergeben.



*) Schulnotenskala von „1“ bis „6“

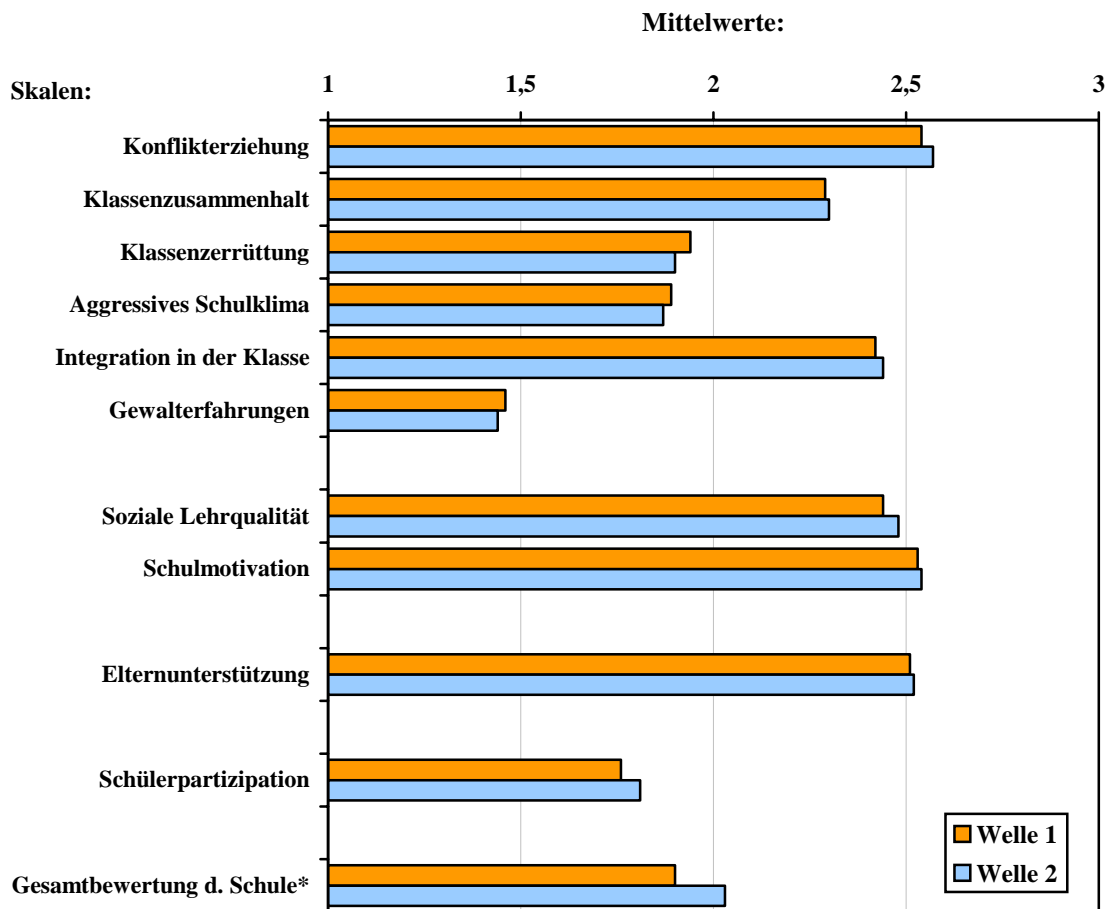
Abb. 2.8: Durchschnittswerte der Befragungsergebnisse zu den einzelnen Skalen getrennt für Jungen und Mädchen (Welle 1)

Für den Vergleich der Daten aus den beiden Erhebungswellen stehen, wie oben dargelegt, nur 43 Schulen zur Verfügung, da der Erhebungsumfang bei der zweiten Welle eingeschränkt werden musste. Substanzielle Abweichungen zwischen den Ergebnissen dieser ausgewählten Teilgruppe bei der zweiten Befragung und den zu erwartenden Ergebnissen bei einer Befragung der Gesamtzahl aller 83 teilnehmenden Grundschulen in der zweiten Welle dürften allerdings nicht zu erwarten sein, da die Schulauswahl für die zweite Befragung zufallsgesteuert erfolgte².

Ebenso klar zeichnet sich in der Abbildung 2.9 ab, dass gravierende Veränderungen in einzelnen Bereichen der sozialen Schulqualität in einem Zeitraum von rund 18 Monaten (zeitliche Distanz zwischen der ersten und zweiten Welle) an einer Schule kaum zu erwarten sind. Dieses Ergebnis kann nicht überraschen: Die Erfahrungen aus dem vorangegangenen Projekt zeigten bereits an weiterführenden Schulen, dass Entwicklungen im Bereich der sozialen Schulqualität relativ langsam ablaufen und das Meinungsbild der Schülerschaft kurzfristig nur selten größeren Schwankungen unterliegt. Eine hohe Entwicklungsdynamik erscheint daher aufgrund der kurzen Zeitdistanz zwischen den Erhebungswellen unwahrscheinlich. Die wenigen gefundenen signifikanten Veränderungen im Untersuchungszeitraum weisen in eine positive Richtung: So sind die verbesserten Bewertungen

² Diese Vermutung wird durch den Vergleich der Säulen von Welle 1 in den Abbildungen 2.6 und 2.9 gestützt: Dabei wird nämlich ersichtlich, dass die Ergebnisse aus der ersten Befragung für die ausgewählte Schulstichprobe der zweiten Befragung (s. Abb. 2.9) nur unwesentlich von den Ergebnissen der Gesamtstichprobe der ersten Befragung (s. Abb. 2.6) abweichen.

des Unterrichts, die rückläufigen Belastungen durch Klassenzerrüttung und die zunehmenden Möglichkeiten zur Schülerpartizipation als Hinweise auf ein höheres Niveau an Schulqualität unter den Grundschulen bei der zweiten Erhebung zu deuten.



*) Schulnotenskala von „1“ bis „6“

Abb. 2.9: Veränderungen der Durchschnittswerte bei den Befragungsergebnissen zu einzelnen Skalen des G-KIT im Befragungszeitraum (18 Monate; Welle 1 und 2; netto: 43 Schulen)

Der aus Abbildung 2.9 ersichtliche weitgehend stabile Gesamtbefund birgt die Gefahr, eine an einzelnen Schulen vorhandene Dynamik der Schulentwicklungen zu unterschätzen. So wurde beispielsweise die zur ersten Befragung geäußerte Kritik im Bereich der Schülerpartizipation seitens der Lehrerschaft an einigen Grundschulen offenbar als Anlass genommen, an dieser Stelle Verbesserungen anzustreben. Diese Bemühungen wurden von den Kindern durchaus wahrgenommen und in der zweiten Befragung in Form von erheblich verbesserten Bewertungen reflektiert. An anderen Schulen fanden sich hingegen im Untersuchungszeitraum bei diesem Thema sogar verschlechterte Einschätzungen durch die Befragten.

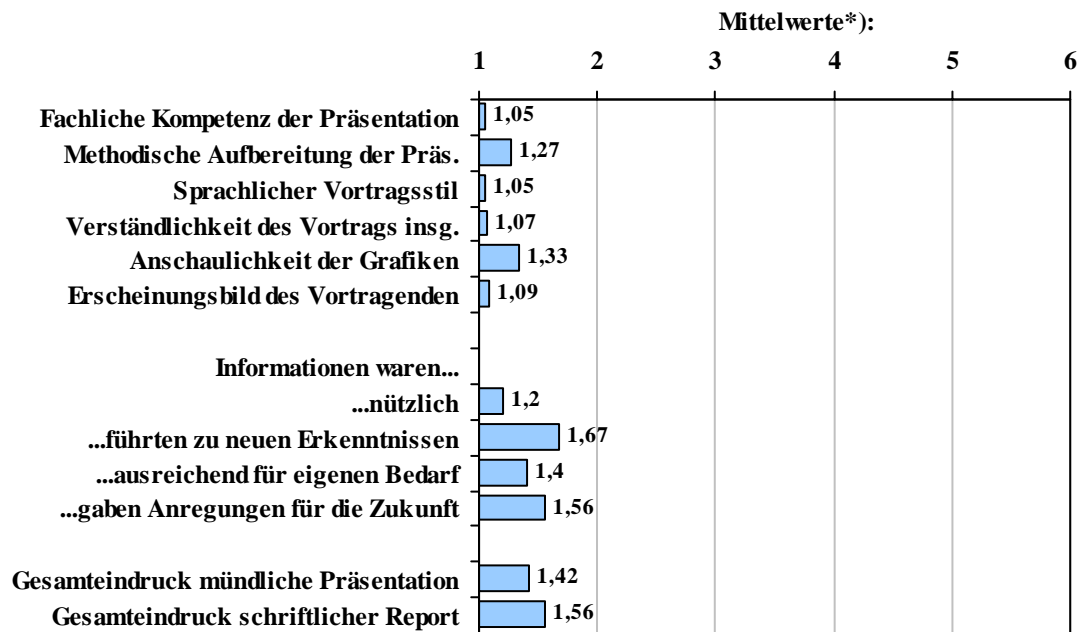
In diesem Zusammenhang bleibt anzumerken, dass das „Erweiterungsprojekt Grundschule“ für viele Projektschulen nicht den Auftakt für einen Schulentwicklungsprozess darstellte, sondern sie sich bereits seit längerer Zeit bemühten, mit unterschiedlichen Ansätzen und Methoden ihre Stärken und Schwächen schulintern zu hinterfragen und zu verbessern. Feststellbare Veränderungen an den einzelnen Schulen während der Projektlaufzeit sind also nicht ausschließlich in Verbindung mit der Projektteilnahme zu sehen. Betrachtet man allerdings die Ergebnisse der zweiten Welle im Vergleich zur ersten Befragung, finden

sich in bestimmten Bereichen auffallend häufiger Veränderungen als in anderen. So ergibt eine Detailanalyse für die einzelnen Evaluationsthemen, dass sich 17 Schulen im Bereich der „Schülerpartizipation“ signifikant verbessert haben. Dieser Teilbefund kann rückblickend mit hoher Wahrscheinlichkeit als ein Erfolg der Projektbeteiligung gesehen werden, da die Bewertungen dieses Bereichs aus Sicht der Schülerinnen und Schüler an den meisten Schulen im Rahmen der ersten Befragung sehr schlecht ausfielen und von Seiten der Projektträger eine Schwerpunktsetzung von Schulaktivitäten gerade in diesem Bereich häufig angeregt wurde.

Die größten Veränderungen zeichnen sich bei der Gesamtbewertung der eigenen Schule ab. Obwohl auch bei der zweiten Befragung die Ergebnisse hier durchaus positiv ausfielen, ist im Vergleich zur ersten Erhebung eine sichtbare Verschlechterung in der Gesamtbilanz der Schülerschaft zu erkennen. Eine eingehende Analyse der Ursachen dieses Wandels kann hier leider nicht erfolgen, da sie individuelle Verlaufsdaten voraussetzt, die im Rahmen der vorliegenden Befragungen aus Gründen des Datenschutzes nicht erhoben wurden. Als Erklärung weitgehend auszuschließen sind jedoch mögliche Lerneffekte der befragten Kinder im Umgang mit dem Bewertungsinstrument durch die zweifache Befragung, da die Klassenauswahl über ein zufallsgesteuertes Auswahlverfahren erfolgte und entsprechend viele neue Klassen an der zweiten Erhebung teilnahmen. Außerdem hätten solche Lerneffekte sicher auch Veränderungen bei anderen Befragungsthemen zur Folge gehabt. Ebenfalls ohne Bedeutung als Erklärung für die insgesamt verschlechterten Gesamtbewertungen sind Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft zwischen den beiden Erhebungen, beispielsweise durch einen höheren Anteil „kritischerer“ Teilgruppen wie älterer Schülerinnen und Schüler oder Jungen: Der Anteil von Jungen und Mädchen unter den Befragten ist im Untersuchungszeitraum stabil geblieben, und die verschlechterten Schulnoten sind überwiegend unter den jüngeren Befragten festzustellen.

2.7 Projektergebnisse aus der Sicht der beteiligten Schulen

Um die Projekteffektivität und die Qualität der Datenpräsentationsleistungen einzuschätzen und zu optimieren, wurde unmittelbar im Anschluss an die mündliche Datenpräsentation jeder Schule ein Fragebogen zugestellt, der anonymisiert an das IFK zurückgeschickt und dort ausgewertet wurde. Die Schulen konnten zur Bewertung der Leistungen eine mehrstufige Ratingskala nutzen, deren Anwendung den Lehrkräften vertraut ist: Der Wert „1“ stellte die beste Note und der Wert „6“ die schlechteste Note dar. Zum Projektende zeichnete sich im Rahmen dieser Maßnahme das nachfolgend dargestellte Evaluationsergebnis ab (s. Abb. 2.10).



*) Bewertungen auf einer Ratingskala von „1“= beste Wertung bis „6“= schlechteste Wertung.

Abb. 2.10: Ergebnisse der Evaluation der Projektleistungen (N = 58)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Datenpräsentationen durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IFK und der Nutzen der Schulevaluation von den projektbeteiligten Schulen alles in allem sehr positiv bewertet wurden. Hohen Anteil an diesem Ergebnis hatten zweifellos die intensive Vorbereitung der Präsentationen und die Konzeption der schriftlichen Schulreporte, die sich in ihrem Aufbau und in ihrer Struktur speziell am Informationsbedarf der Schulen orientierten. Den mündlichen Datenpräsentationen ging eine ausgiebige Schulung und Einarbeitung der beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter voraus. Die gesammelten Erfahrungen wurden stetig ausgetauscht und trugen so zu einer anhaltenden Verbesserung der mündlichen Datenpräsentationen bei.

Die dargestellten Ergebnisse der Projektevaluation aus Sicht der Schulleitungen der beteiligten Grundschulen sollen durch zwei Beispiele von Schulen ergänzt werden, deren Leiter gebeten wurden, die Bedeutung des Projekts für ihre Schulentwicklung einzuschätzen. Beide Beispiele beruhen auf telefonischen Befragungen von ausgewählten Schulleitungen; diese Befragungen wurden vom Projektteam durchgeführt und illustrieren in anschaulicher Weise, wie das Zusammenspiel zwischen dem Instrument der Schulevaluation und einem Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte einen erfolgreichen und nachhaltigen Impuls für Schulentwicklungsprozesse geben kann.

Zum besseren Verständnis der Beispiele erscheint es notwendig, sich die Projektidee und die Projektabläufe noch einmal in Erinnerung zu rufen. Die Grundidee des Projekts „Unsere Schule...“ bestand darin, Schulentwicklungsprozesse durch die enge Verzahnung von Schulevaluation mit einem auf die Ergebnisse der Evaluation abgestimmten Fortbildungsprogramm anzustoßen. Die Verzahnung der beiden Methoden erfolgte an verschiedenen Stellen des Projekts. So wurden bereits bei der Erarbeitung der Projektkonzeption die Befragungsthemen und die Inhalte der Fortbildung aufeinander abgestimmt. Diese Verzahnung sollte es den Schulen ermöglichen, die Wahl der Fortbildungsthemen nicht nur interessengeleitet vorzunehmen, sondern auch an den Ergebnissen der Evaluation auszurichten. Die Präsentationen der Evaluationsergebnisse an den Schulen wurden von den Projekt-

teams des IFK und des ibbw gemeinsam durchgeführt. Dadurch wurde zum einen die qualifizierte Diskussion der Daten gewährleistet, zum anderen aber auch sichergestellt, dass die Schulen eine flexible und auf ihre Bedürfnisse ausgerichtete Fortbildung in Angriff nehmen konnten.

Schulbeispiel 1: „Unbedingt wieder genauso!“

Bei der ersten Schule handelt es sich um eine Grundschule aus Sachsen-Anhalt. Bereits vor der Teilnahme am Projekt, nämlich am Anfang des Schuljahres 2004, hatte die Schule damit begonnen, ein Schulprogramm zu schreiben. Darüber hinaus wurde mit Hilfe eines Fragebogens des österreichischen Kultusministeriums im Lehrerkollegium und bei den Eltern eine interne Schulevaluation durchgeführt. Diese Evaluation brachte zum Vorschein, dass das Kollegium die Schülerbeziehungen eher positiv, jedoch den Kontakt zu den Eltern recht kritisch bewertete. Auch die Befragung der Eltern zeigte, dass sich die Kinder in der Schule und der Klassengemeinschaft insgesamt gut aufgehoben fühlten. Die Eltern schätzten jedoch das Thema „Gewalt“ als für das Schulprogramm besonders relevant ein. Dieses Ergebnis wurde durch eine zweite Befragung der Eltern bestätigt. Gewaltprävention wurde so übereinstimmend im Schulprogramm als eines der wichtigsten Ziele der Schule deklariert, und es wurde ein Projekttag gegen Gewalt als kontinuierliche Präventionsmaßnahme etabliert. Im Jahr 2005 wurde eine erneute Befragung unter den Eltern durchgeführt und aufgrund des großen Interesses an den Einschätzungen der Schülerschaft zum Thema „Schulqualität“ die Teilnahme am Projekt „Unsere Schule...“ beschlossen. Eine eigene Befragung der Kinder war zuvor zwar in Betracht gezogen worden; die Idee wurde wegen mangelnder methodischer Expertise jedoch wieder verworfen.

Die Reaktionen der Lehrerinnen und Lehrer auf die Ergebnisse der vom Projektteam mit dem G-KIT durchgeführten Schülerbefragung fielen zunächst kritisch aus. Nach einer ausführlichen Diskussion im Lehrerkollegium sowie mit den Schülern veränderte sich hingegen das Bild: Es stellte sich heraus, dass die Schülerbefragung zutreffende und wichtige Ergebnisse erbracht hatte und die Sicht der Kinder zum Thema „Soziale Schulqualität“ deutlich schlechter ausfiel, als im Kollegium erwartet worden war.

Aufgrund der vergleichsweise kritischen Ergebnisse in den Bereichen „Gewalterfahrungen“, „Konflikterziehung“, „Klassenzerrüttung“ und „Partizipation“ entschloss sich das Kollegium dazu, vier Arbeitsgruppen mit jeweils drei bis vier Kolleginnen zu bilden, die sich den einzelnen problematischen Themen ausführlich widmen sollten. Das zu Projektbeginn eher geringe Interesse an der im Projekt angebotenen Lehrerfortbildung stieg im Projektverlauf deutlich an.

Als Reaktion auf die Evaluation und angestoßen durch die Fortbildung des ibbw zur Förderung der Partizipationsmöglichkeiten der Kinder in den Klassen zwei bis vier wurden an der Schule Klassenräte gewählt, die vier- bis fünf Mal im Jahr zusammenkommen und deren Arbeit sich inzwischen verstetigt hat. Über die Klassenräte wurde die Schülerschaft an der Pausenhofgestaltung und an den Entscheidungen bei der Anschaffung von Spielmaterial beteiligt. Darüber hinaus hatte die Wahl der Klassenräte – nach fester Überzeugung der Schulleitung – auch zur Folge, dass in allen Klassen nun relevante Entscheidungen häufiger unter Einbeziehung der Kinder stattfinden. Ein weiteres Projekt stellte die Intensivierung der Elternarbeit dar: Es finden nun etwa zweimal pro Schuljahr Veranstaltungen wie Workshops oder Vorträge statt, die verschiedene, für Eltern relevante Themen zum Inhalt haben (z.B. „Lernen lernen“, „Gesunde Ernährung“, „Typisch Junge – typisch Mädchen“). Etwa ein Drittel der Eltern nutzte dieses Angebot bereits bei seinem Start; die Teilnahmequote stieg im Verlauf des Jahres noch deutlich an. Das dritte Projekt, das durch das Projekt „Unsere Schule...“ angestoßen wurde, ist der „Projekttag gegen Gewalt“, an dem sich auch außerschulische Akteure wie Sportvereine oder die Polizei beteiligen.

Aus Sicht der Schulleitung und des Kollegiums bot das Projekt „Unsere Schule...“ eine große Unterstützung für den Prozess der Schulentwicklung und der Schulprogrammgestaltung. Neben der Evaluation, die den Anstoß für die vielen nachhaltigen Projekte gab, wird die Arbeit im regionalen Netzwerk als besonders gewinnbringend angesehen. Kritisiert wurde lediglich der geringe zeitliche Abstand zwischen den beiden Befragungen. Schülerbefragungen, die von der Schule allein nicht zu bewältigen sind, sollten aus Sicht der Schule nun regelmäßig stattfinden – am besten in Kombination mit Fortbildungen. Die Antwort der Schulleitung auf die Frage, wie man das Projekt noch effektiver gestalten könnte, lautete eindeutig: „Unbedingt wieder genauso!“

Schulbeispiel 2: „Den Spiegel vorgehalten!“

Bei der zweiten Schule handelt es sich um eine niedersächsische Grundschule mit rund 350 Schülerinnen und Schülern. Vor Beginn des Projekts wurde das soziale Klima in einigen Klassen als eher schlecht eingeschätzt: Es kam häufiger zu Konflikten unter den Kindern, ohne dass die Lehrerinnen und Lehrer in der Lage gewesen wären, diese dauerhaft einzuschränken. Vor allem diese „Brandherde“ waren es, die die Schule zur Teilnahme am Projekt „Unsere Schule...“ bewogen.

Die Ergebnisse der ersten Befragung zeigten, dass tatsächlich in einigen Klassen ein eher „raues“ Klima herrschte. Darüber hinaus ergab sich jedoch auch, dass die Kinder die Möglichkeiten zur Mitbestimmung des Schulalltags überwiegend kritisch bewerteten. Im Rahmen der Diskussion einigte man sich darauf, eine Steuergruppe zu bilden, die sich vor allem den Themen „Partizipation“ und „Schülerbeziehungen“ widmen sollte.

Im Rückblick wird die Arbeit der Steuergruppe schulintern überwiegend positiv bewertet: Gleich zu Beginn der Fortbildung wurde entschieden, die Veränderungen in Ruhe anzugehen und die Klassenleiterinnen kontinuierlich in den Fortbildungsprozess einzubeziehen. Nach Aussage der Schulleitung erntete die Steuergruppe durch dieses geduldige und kooperative Vorgehen eine hohe Akzeptanz im Kollegium.

Zur Förderung der Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler wurden zunächst Klassensprecher gewählt und ein Schülerrat gebildet. Darüber hinaus wurde die im Projekt durchgeführte Evaluation durch schulintern organisierte Umfragen in den Klassen ergänzt. Beispielsweise wurden die Kinder danach gefragt, was sie in der Schule besonders gut finden und was nicht. Die Ergebnisse wurden im Schülerrat diskutiert und verschiedene Themen ausgewählt, an denen Schüler und Lehrer dann gemeinsam arbeiteten. So wurde in Zusammenarbeit mit den Kindern der Schulhof neu gestaltet, und die Arbeit des Schülerrats wurde in die Homepage der Schule eingebunden und so allen Interessierten zugänglich gemacht. Um den Gemeinschaftsgeist der Kinder zu stärken, wurden die von den Kindern genannten positiven Aspekte der Schule durch eine große Sonne visualisiert, die sich nun gleich im Eingangsbereich der Schule findet. Diese positiven Veränderungen spiegelten sich auch in den Daten der zweiten Befragung wider und wurden durch eine mittlerweile stattgefundene Schulinspektion ebenfalls gewürdigt.

Insgesamt wird das Projekt „Unsere Schule...“ von der Schule vor allem deshalb sehr positiv bewertet, weil es einen Anstoß von außen darstellte, der einen Vergleich mit anderen Grundschulen ermöglichte. Nach Meinung der Schulleitung wären die schulinternen Projekte ohne diesen Impuls von außen nicht möglich gewesen. Darüber hinaus wird jedoch auch die Arbeit im regionalen Netzwerk als große Bereicherung empfunden. Es ist wichtig, so die Schulleiterin, „einen Spiegel vorgehalten zu bekommen“.

Die beiden Beispiele verdeutlichen, dass das Projekt „Unsere Schule...“ als ein qualifizierter externer „Anstoß“ für viele der am Projekt beteiligten Grundschulen von großem Nutzen war. Der konkrete Erfolg eines Entwicklungsprojekts kann nur schwer und unvollständig

dig anhand von Zahlen nachgewiesen werden. Die oben dargestellte Häufigkeit signifikant positiver Veränderungen im Bereich der „Partizipation“ wie auch die ausgewählten Beispiele zufriedener Schulen, die sich im Projektzeitraum gut entwickelt haben, deuten jedoch darauf hin, dass die Erfassung von Schülermeinungen nicht nur als Bestandsaufnahme zur Einschätzung des Schulklimas von großem Nutzen ist, sondern auch den „Startschuss“ für die Verbesserung der sozialen Schulqualität geben kann.

2.8 Ergänzende Maßnahmen und Leistungsangebote des Projekts

In einem Projekt, mit dem das Ziel verfolgt wird, soziale Schulqualität zu fördern und dabei ein Dienstleistungsanbieter für Schulen zu sein, können über einen Zeitraum von mehreren Jahren die Strukturen kaum unverändert beibehalten werden. Vielmehr wird eine gute Projektkonzeption durch die Feststellung des jeweiligen Einzelbedarfs und den sich (teilweise unterschiedlich) entwickelnden Interessen von Kooperationspartnern stets einen Entwicklungsprozess durchlaufen. Dies traf auch für das Projekt „Unsere Schule...“ zu.

Als unerwartet hoch erwies sich der Auswertungsaufwand für viele der teilnehmenden Schulen: Nicht selten reichten weder der Schulreport noch die mündliche Datenpräsentation aus, um den Informationsbedarf der Schulen zu decken. Erst Detailanalysen zu bestimmten Fragestellungen führten zu befriedigenden Ergebnissen. Da der Wunsch nach solchen Einzelauswertungen jedoch den hohen Stellenwert zum Ausdruck brachte, den diese Schulen den Ergebnissen der Schülerbefragungen einräumten, wurde entsprechenden Anfragen stets gern entsprochen. In den folgenden Abschnitten sollen einige weitere Leistungsangebote vorgestellt werden, deren Notwendigkeit und Umsetzung vor allem aus der praktischen Projektarbeit erwachsen.

Die Ausarbeitung von „Landesreporten“

Das anfangs nur von einigen Bundesländern formulierte Interesse an der schriftlichen Ausarbeitung von so genannten „Landesreporten“ wurde schnell zu einem allgemeinen Anliegen. Zwar konnte keine der sieben Einzelstichproben nach auswahltheoretischen Maßstäben als repräsentativ für die Grundgesamtheit aller Bildungseinrichtungen dieser Bundesländer gelten; nachträgliche Vergleiche mit amtlichen Schuldaten mehrerer Bundesländer zeigten jedoch, dass die Merkmalsverteilungen der Stichproben (nach Geschlecht, Alter und Nationalität) weitgehend den realen Gegebenheiten dieser Länder entsprachen. Die Ergebnisse der zusammengefassten Schülerbefragungen stellten also nicht nur die Befunde an mehreren projektteilnehmenden Schulen dar, sondern gestatteten für einige Bundesländer durchaus auch gewisse Rückschlüsse auf landesweite Gegebenheiten. Die tatsächliche Nutzung der Landesreporte gestaltete sich unterschiedlich: Manche Länderministerien nutzten die Informationen eher intern bzw. als länderbezogenen Abschlussbericht; in anderen Bundesländern wurden die Ergebnisse weiter verbreitet und dienten als Arbeitsmaterialien für Landesbehörden und öffentliche Einrichtungen.

Die Durchführung von Lehrerbefragungen

Bereits in einigen Auftaktveranstaltungen wurde von Schulen ein Kritikpunkt an der Projektkonzeption formuliert: Schülerbefragungen würden die soziale Schulqualität nur einseitig erfassen; für eine effektive Förderung von Schulentwicklungsprozessen fehle die Lehrerperspektive. Deshalb wurde seitens des IFK ein Lehrerfragebogen entwickelt, dessen Inhalt sich auf die Erfassung der Arbeitsbedingungen, der Kollegenbeziehungen, der Schüler-Lehrer-Beziehungen und des allgemeinen Schulklimas konzentrierte. Weiterhin hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit, ihre Meinungen zu bestimmten Themen offen im Fragebogen zu vermerken. Die Lehrkräfte konnten den Fragebogen zu Hause ausfüllen und postalisch an das IFK senden. Die Ergebnispräsentation erfolgte wie bei den Schülerbefragun-

gen in zwei Schritten, d.h. durch einen schriftlichen Report und eine mündliche Datenpräsentation. Auf diese Weise wurden an 34 Grundschulen über 600 Lehrkräfte befragt.

2.9 Maßnahmen zur Verstetigung und Verbreitung von Projektleistungen

Effizient sind Modellprogramme nur dann, wenn es gelingt, sie in der Praxis breit und nachhaltig zu verankern. Aus diesem Grund wurde im Rahmen des „Erweiterungsprojekts Grundschule“ von Beginn an der Verstetigung und dem Transfer der Projekterfahrungen eine besondere Beachtung geschenkt.

Das Ziel der im Projekt verfolgten Disseminationsstrategie ist nicht auf die Verbreitung von Projektprodukten (z.B. Evaluationsmethoden, Fortbildungsangebote und Praxismaterialien) beschränkt, sondern beinhaltet die umfassende Verbreitung des Projektansatzes im Sinne des Aufbaus von Strukturen, die den Grundschulen „Hilfen zur Selbsthilfe“ bieten sollen. Die Entwicklung der sozialen Schulqualität muss letztlich von den Schulen, also von den Schulleitungen, der Lehrerschaft, den Eltern und nicht zuletzt den Schülern selbst getragen und vorangetrieben werden. Um einen solchen Entwicklungsprozess jedoch in Gang zu setzen sowie zu messbaren Erfolgen zu kommen, benötigen Schulen Unterstützung. Ein wichtiges Ziel im Rahmen des Projekts „Unsere Schule...“ war es daher, in den beteiligten Ländern solche unterstützenden Strukturen aufzubauen, die langfristig für eine flächendeckende Verbreitung von Evaluation und Fortbildung zur Verbesserung der sozialen Schulqualität notwendig sind. Dabei musste selbstverständlich den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in den beteiligten Bundesländern Rechnung getragen werden.

Im Folgenden sollen die Elemente der im Projekt verfolgten Verstetigungs- und Disseminationsstrategie vorgestellt werden. Dazu gehören die Vereinbarung und Dokumentation von Projektplanungen, Projekterfahrungen und Projektergebnissen, der Aufbau regionaler Lernnetzwerke und Konsultationsstützpunkte in den beteiligten Ländern und die Etablierung eines langfristigen Dienstleistungsservice für die schulinterne Evaluation.

Mit der Entscheidung zur Teilnahme am Projekt „Unsere Schule...“ begann für die Grundschulen ein mehrjähriger und begleiteter Schulentwicklungsprozess. Um das Hauptziel des Projekts, die Förderung der sozialen Schulqualität, erfolgreich umzusetzen, ging bei allen Grundschulen die Projektteilnahme mit verbindlichen Verabredungen hinsichtlich der Projektabläufe und der angestrebten Ergebnisse einher. Dafür wurde zwischen den Projektträgern und jeder Schule eine schriftliche „Zielvereinbarung“ über die Zusammenarbeit getroffen: Der Projektablauf, der in dieser Vereinbarung verankert wurde, sollte zum einen als Orientierungshilfe bei der Frage dienen, ob der angestrebte Entwicklungsprozess in jeder Schule Fortschritte macht. Zum anderen sollte durch die Zielvereinbarung der Aufbau fester innerschulischer Strukturen zur nachhaltigen Verbesserung der Schulqualität gefördert werden.

Eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass die Effekte von Modellprojekten nicht verloren gehen, ist die Dokumentation von Projektverläufen, -erfahrungen und -ergebnissen. Dies gilt für die beteiligten Grundschulen genauso wie für den Projektträger. Zur Projektdokumentation des Projektträgers gehört auch die Aufbereitung der wissenschaftlichen Begleitung des Wissens- und Erfahrungstransfers in den einzelnen Schulen als Unterstützung für interessierte Nachnutzer. Im vorliegenden Projekt führte diese Aufbereitung durch das IFK zur Erarbeitung eines Praxisleitfadens³, der Grundschulen als Orientierung und Anleitung zur Durchführung von Selbstevaluationen dienen soll. Dieser Praxisleitfaden enthält neben einer Umsetzungshilfe bzw. Arbeitsanleitung für interessierte Schulleitungen

³ „Praxisleitfaden zur Selbstevaluation von Grundschulen – Die Organisation von Schulentwicklung am Beispiel einer Schülerbefragung mit dem G-KIT“ (Gerbich, Hörr & Wiggert, 2008)

und Lehrerkollegien auch detailliert dokumentierte Praxisbeispiele auf einer CD-ROM und ist über den Projektträger frei erhältlich. Auf diese Weise kann eine breite Nachnutzung der im Projekt entwickelten Arbeits- und Begleitmaterialien sichergestellt werden. Dies ermöglicht die Dissemination der Projektidee und der Projekttinhalte über den Kreis der direkt beteiligten Schulen hinaus.

Die zentralen Bemühungen des Projektträgers zur Verstetigung von Leistungen des Projekts „Unsere Schule...“ lagen in der Einbeziehung von personellen Ressourcen der beteiligten Bundesländer. Erleichtert wurden diese Bemühungen dadurch, dass in mehreren Bundesländern parallel zur Projektlaufzeit Vorhaben umgesetzt oder zumindest geplant wurden, die für den Bereich Schulevaluation den Ausbau von „Schulberatungsangeboten“ zum Inhalt hatten. Mit Unterstützung der vorhandenen Landeseinrichtungen wurden regionale Lernnetzwerke und Konsultationsstützpunkte in den beteiligten Ländern aufgebaut. Im Saarland, in Sachsen-Anhalt und vor allem in Thüringen gelang es, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Schulbehörden in die praktischen Arbeitsabläufe des Projekts „Unsere Schule...“ einzubeziehen. So wurde beispielsweise im Frühjahr 2006 in Bad Berka am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) eine eintägige Fortbildungsveranstaltung für das Thüringer Evaluationsberatungsteam durchgeführt; eine zweite Qualifizierungsmaßnahme fand im November 2007 statt. Diese Qualifizierungsmaßnahmen hatten den Zweck, „Evaluationsberater“ auszubilden, die als Ansprechpartner und Multiplikatoren für andere Schulen arbeiten können. Unter Berücksichtigung und Einbeziehung der in den Ländern vorhandenen Ressourcen wurden somit die Grundlagen für eine flächendeckende Verbreitung und Weiterführung einzelner Projektleistungen ausgebaut.

Um über den Förderzeitraum hinaus die bundesweite Dissemination der Projektleistungen zu unterstützen, wurde seitens des IFK ein Dienstleistungsservice aufgebaut. Das Leistungsspektrum dieses Angebots schließt die Schulung von Evaluationskoordinatoren auf Landesebene und die (kostenpflichtige) Durchführung von Schulevaluationen ein. Der vorhandene Bedarf eines solchen Evaluationsangebots dokumentiert sich in dem Umstand, dass noch während der laufenden Projektarbeiten vier nicht am Projekt beteiligte Grundschulen bereit waren, die Kosten für eine solche externe Schulevaluation zu tragen.

3 Schlussfolgerungen und Ausblick

Ein Rückblick des Projektteams nach vier Jahren intensiver Arbeit im Projekt „Unsere Schule...“ verbindet sich durchaus mit einem Gefühl der Zufriedenheit: Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts haben mit großem Engagement versucht, die Entwicklung von Schulen zu fördern; die direkten Kontakte zu den Menschen, die sichtbaren Folgen der eigenen Arbeit und auch die Vielschichtigkeit der Herausforderungen an den Einzelschulen haben zu einer hohen Arbeitsmotivation beigetragen. Die teilnehmenden Schulen haben dies durchaus wahrgenommen und in positiven Projektbewertungen wiedergegeben.

Trotz dieses guten Gesamteindrucks sollen auch kritische Fragen zur weiteren Anwendbarkeit von Projektinhalten und -instrumenten formuliert werden: Was würde man nach den gesammelten Erfahrungen heute anders gestalten? Welche Bestandteile des Projekts sind zu verbessern? Die Antworten auf diese Fragen ergeben sich keineswegs nur aus den Eindrücken des Projektteams, sondern spiegeln auch die Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge der Lehrkräfte aus den Projektschulen wider. Die nachfolgend aufgeführten Erfahrungen und Schlussfolgerungen wären aus unserer Sicht bei der Planung künftiger Evaluationsprojekte einzubeziehen.

Aktivere Einbeziehung von Eltern sowie von Schülerinnen und Schülern

Nicht nur die Aktivierung der Schulleitungen und Lehrkräfte stellt eine unverzichtbare Voraussetzung für den Anstoß von Schulentwicklungsprozessen dar, sondern auch die Einbeziehung von Eltern und Schülerschaft. Daher sah die Projektkonzeption vor, für den Erfolg und zur Verstetigung des Projekts diese beiden Interessengruppen speziell anzusprechen und zu gewinnen. Allerdings wurden den einzelnen Schulen, insbesondere im Zuge der vorbereitenden Maßnahmen und um den partnerschaftlichen Charakter der folgenden Zusammenarbeit zu unterstreichen, seitens der Projektträger kaum Vorschriften hinsichtlich der konkreten Projektumsetzung gemacht. Dies schloss auch die Frage ein, ob bzw. inwieweit interessierte Eltern und Schüler in das Projekt einbezogen werden sollten.

Dieses Vorgehen führte dazu, dass in einigen Schulen Einzelheiten der Projektteilnahme nicht über das Lehrerkollegium hinaus drangen, weil es zu wenig Kommunikation zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften einerseits und den Eltern andererseits gab. Dies resultierte keineswegs nur aus Versäumnissen oder einer „Blockadehaltung“ seitens der Schulleitung, sondern war zuweilen auch dem fehlenden Interesse der Elternschaft geschuldet. Zwar hätte das in manchen Fällen demonstrative Desinteresse der Eltern durch Projektmaßnahmen wohl kaum nennenswert beeinflusst werden können, verbindlichere Vorgaben an die Schulleitungen zur Information oder zu Möglichkeiten einer Beteiligung von Schüler- und Elternschaft wären jedoch machbar und zweckdienlich gewesen.

Mehr Hilfen zur Selbstevaluation

Die Vorteile von externen Evaluationen liegen für die betreffenden Schulen auf der Hand: Erstens erfordern sie seitens der Schule kaum eigene Aufwendungen, denn die eigentliche Arbeit wird von Außenstehenden übernommen. Zweitens fehlt es an fast allen Schulen sowohl an der methodischen Kompetenz als auch an den Sachmitteln (z.B. geeignete Statistiksoftware), um eine solch komplexe Maßnahme effizient durchführen zu können. Drittens erhält die Präsentation der Daten durch Außenstehende vor der – oft „befangenen“ oder „betriebsblinden“ – Schulöffentlichkeit ein höheres Gewicht, und die Evaluation wirkt nicht zuletzt wegen der Einbeziehung von Vergleichswerten anderer Schulen glaubwürdiger und nachhaltiger. Viertens sind vor allem im Zusammenhang mit sensiblen Themen bestimmte Voraussetzungen für die Durchführung von Evaluationen (z.B. die Einhaltung von Datenschutzbestimmungen) leichter durch neutrale Außenstehende zu gewährleisten, insbesondere wenn es sich dabei um wissenschaftliche Einrichtungen handelt.

Die Nachteile externer Evaluationen sind jedoch ebenfalls unübersehbar. Erstens erfordert die Beauftragung von externen Institutionen bzw. Personen zur Durchführung von Evaluationen entweder (meist knappe) Schulmittel, oder die externe Evaluation bleibt auf eine öffentlich finanzierte Maßnahme beschränkt. Zweitens bleiben Schulen in der Handhabung von Evaluationen auf diese Weise weitgehend unflexibel, da sie durch die Übertragung der Aufgaben nur wenig eigene Kompetenzen erwerben, Evaluationen jederzeit und zu aktuellen Themen selbst durchzuführen.

Zur weiteren Verbreitung von Evaluationen müssen aber Evaluationskompetenzen in die Schulen hineingetragen werden. Dies geschieht aktuell in vielen Bundesländern u.a. über den Aufbau von „Schulevaluationsberatern“, die interessierten Schulen bei der Durchführung solcher Vorhaben unterstützend zur Seite stehen. Das Projekt „Unsere Schule...“ hat mit der Durchführung von landesbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen sowie mit der Einbeziehung von Vertretern der Landesschulbehörden in allen Phasen des Projekts versucht, etwas zu diesem Aufbauprozess beizutragen. Spezielle, durch das Projekt getragene Praktika für Lehrkräfte hätten die Evaluationskompetenzen an den Schulen zusätzlich fördern können. Der diesem Bericht zugehörige Praxisleitfaden (s. Kap. 2.9) zur Organisation und Durchführung von internen Schulevaluationen ist diesem Ziel verpflichtet und als ein Beitrag zur Stärkung der Kompetenzen von Schulen bei der Durchführung von Evaluationsvorhaben zu verstehen.

Ein praktisches Projekt zur Förderung sozialer Schulqualität

Eine weitere Möglichkeit der Nutzenoptimierung durch die Beteiligung an dem Projekt „Unsere Schule...“ hätte wohl darin bestanden, den Prozess der Evaluation ganzheitlich zu verstehen und – ausgehend von den Befragungsergebnissen – gemeinsam mit den Schulen zwischen den beiden Befragungen jeweils ein konkretes Schulprojekt zur Förderung von Schulqualität zu entwickeln und in die Tat umzusetzen. Viele Schulen äußerten die Überzeugung, dass sich die gezielte Umsetzung einer speziellen Maßnahme zur Verbesserung der sozialen Schulqualität in den Ergebnissen der zweiten Befragung gezeigt hätte. Ein solcher positiver Befund hätte den einzelnen Schulen ein Gefühl von Selbstwirksamkeit und die Motivation für weitere Aktivitäten vermitteln können. Wir möchten diesen Gedanken – zumindest nachträglich – unterstützen.

Weiterentwicklung des Erhebungsinstruments

Eine der zentralen Aufgaben des „Erweiterungsprojekts Grundschule“ lag in der Entwicklung eines geeigneten Erhebungsinstruments für Grundschulkindern. Anhand der Befragung von fast 12.000 Kindern mit dem Grundschulkindern-Interaktionstest (G-KIT) konnte der Nachweis erbracht werden, dass die entwicklungsgerechte Befragung von Kindern dieser Altersgruppe auch zu komplexen Themen wie der „Sozialen Schulqualität“ möglich ist und zu verlässlichen Ergebnissen führt.

Für eine weitere Verbreitung und nachhaltige Nutzung von Schülerbefragungen zur Evaluation der Schulqualität an Grundschulen sind neben der Genauigkeit und kindgerechten Durchführbarkeit des Erhebungsinstruments jedoch auch Fragen zu seiner Kosteneffektivität zu beantworten. Trotz der vielen Vorteile des G-KIT ist seine Anwendbarkeit als Instrument für regelmäßige und umfassende Schulevaluationen bislang als zu teuer und in der Durchführung als zu aufwändig zu bewerten. Bereits während der Laufzeit des „Erweiterungsprojekts Grundschule“ wurden deshalb Maßnahmen zur technischen Verbesserung des G-KIT geprüft. Vorschläge zur Optimierung des Erhebungsinstruments werden im projektbezogenen Bericht „Der Grundschulkindern-Interaktionstest - Handanweisung und Möglichkeiten der Weiterentwicklung (Sturzbecher et al., 2008) vorgestellt und diskutiert.

4 Literatur

- Aurin, K. (Hrsg.). (1991). *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., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bene, E. & Anthony, E. J. (1957). *Manual for the Family Relations Test*. London: National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Brosius, G. & Brosius, B. (1995). *SPSS. Base System und Professional Statistics*. Bonn, Albany (u.a.): International Thomson Publishing.
- Burkhard, C. & Eikenbusch, G. (2000). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin.
- Clark-Carter, D. (1998). *Doing Quantitative Psychological Research From Design to Report*. United Kingdom: Psychology Press.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation-DeGEEval (Hrsg.) (2002). *Standards für Evaluation*. Zimmermann-Medien: Köln.
- Donabedian, A. (1966): Evaluating the quality of medical care. *Milbank Memorial Fund Quarterly*, 44, 166-206.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima, LFSK*. Göttingen: Hogrefe.
- Eller, F. & Winkelmann, K. (1983). *Entwicklung und Evaluierung eines Beobachtungssystems zur sequentiellen Beschreibung und verhaltenstheoretischen Analyse von Eltern-Kind-Interaktionen*. Frankfurt (Main): Fischer.
- Ettrich, K.U. (1987). *Zur Diagnostik von Sozialisationsbedingungen im Kindesalter*. In: Schaarschmidt, U. (Hrsg.). *Neue Trends in der Psychodiagnostik*. Tagungsbericht, Berlin.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Flämig, J. & Wörner, U. (1977). *Standardisierung einer deutschen Fassung des Family Relations Tests (FRT) an Kindern von 6 bis 11 Jahren*. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 26, 5-11 und 38-46.
- Fthenakis, W.E. (1998). *Erziehungsqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts*. In: Fthenakis, W. E. & Textor, M. R. (Hrsg.). *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich* (S. 52-74). Weinheim und Basel: Beltz.
- Gerbich, C., Hörr, N. & Wiggert, J. (2008). „*Praxisleitfaden zur Selbstevaluation von Grundschulen – Die Organisation von Schulentwicklung am Beispiel einer Schülerbefragung mit dem G-KIT*“. Potsdam: IFK Vehlefanx an der Universität Potsdam.
- Herrman, T. (1992). *Die psychologische Projektionsmetapher und ihre Probleme*. In: Neuser, J. & Kriebel, R. (Hrsg.). *Projektion: Grenzprobleme zwischen innerer und äußerer Realität* (S. 49-68). Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, T., Stapf, A. & Krone, H. (1971). *Die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils*. *Diagnostica*, 17, 118-131.
- Hudson, J. A. (1986). *Memories are made of this: General event knowledge and development of autobiographic memory*. In: Nelson, K. (Ed.). *Event knowledge. Structure and function in development* (S. 97-118). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hurrelmann, K. (1991). *Was ist eine „gute Schule?“*. *Erziehungskunst* 4, 336-347.
- Kahl, R. (1993). *Lob des Fehlers*. *Hamburg macht Schule*, Heft 5, Seite 5-22.
- Kornadt, H.-J. & Zumkley, H. (1982). *Thematische Apperzeptionsverfahren*. In: Groffmann, K.-J. & Michel, L. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Diagnostik*, Bd. 3 (S. 258-372). Göttingen: Hogrefe.

- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Niggli, A. & Preisig, E. (1981). Dokumentation: Erhebungsverfahren zum elterlichen Erziehungsstil. *Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Fribourg*, Nr. 31. Fribourg.
- OECD (1989). Schools and quality. An international report. Paris: OECD.
- Olweus, D. (1996). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 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.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1999). Merkmale guter Schulen. <http://www.qis.at> BMUK: Wien.
- Preisig, E., Perrez, A. & Patry, J. L. (1980). Konstruktion eines an der Verhaltenstheorie orientierten Fragebogens zur Erfassung des Bekräftigungs- und Bestrafungsverhaltens. In Lukesch, H., Perrez, M. & Schneewind, K. A. (Hrsg.). *Familiäre Sozialisation und Intervention*. Bern: Huber, S. 35-64.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. London: Open Books.
- Saldern, M. v. & Littig, K.-E. (1987). LASSO (Landauer Skalen zum Sozialklima für Klasse 4-13). Weinheim: Beltz.
- Schank, R. C. (1975). Concepts for representing mundane reality in plans. In: Bobrow, D. G. & Collins, A. (Eds.). *Representation and understanding*. New York: Academic Press.
- Schneewind, K. A., Beckmann, M. & Hecht-Jackl, A. (1985). Familiendiagnostisches Testsystem (FDTS). Forschungsberichte aus dem Institutsbereich Persönlichkeitspsychologie und Psychodiagnostik an der Universität München. München: Universität München, Institut für Psychologie.
- 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 Elternbefragung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Stapf, K. (1980). Methoden und Verfahrenstechniken im Bereich der Erziehungsforschung. In: Schneewind, K. A. & Herrmann, T. (Hrsg.). *Erziehungstilforschung* (S. 89-120). Bern: Huber.
- Sturzbecher, D. (2001a). Methodische Lösungsansätze zur Befragung jüngerer Kinder. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.). *Spielbasierte Befragungstechniken*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Sturzbecher, D. (Hrsg.). (2001b). Jugend in Ostdeutschland. Lebenssituationen und Delinquenz. Opladen: Leske und Budrich.
- Sturzbecher, D. (Hrsg.). (2002). Jugendtrends in Ostdeutschland: Bildung, Freizeit, Politik, Risiken. Opladen: Leske und Budrich.
- Sturzbecher, D. & Freytag, R. (2000). Familien- und Kindergarten-Interaktionstest (FIT-KIT): Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Sturzbecher, D. & Grundmann, M. (2001). Vorschulkinder als unsichere Informationsquelle – alte Klischees und neue Perspektiven. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.). *Spielbasierte Befragungstechniken*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Sturzbecher, D. & Hermann, U. (2003). Aggression und Konflikterziehung im Kindergarten. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen*. München: Reinhardt.

- Sturzbecher, D., Landua, D., Alberding, L. & Gerbich, C. (2008). Der Grundschulkind-Interaktionstest – Handanweisung und Möglichkeiten der Weiterentwicklung. Potsdam: IFK Vehlefanx an der Universität Potsdam.
- Sturzbecher, D., Waltz, C., Welskopf, R. & Freytag, R. (2001). Der Familien- und Kindergarten-Interaktions-Test (FIT-KIT). In: Sturzbecher, D. (Hrsg.). *Spielbasierte Befragungstechniken*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.