

UNSERE SCHULE ...

(ANONYMISIERTE)
DATENPRÄSENTATION
FÜR DIE
"SCHULNAME"



Bundesland – Schul-Nr.: xxxx



Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung



**Institut für angewandte
Familien-, Kindheits- und Jugendforschung
an der Universität Potsdam**
Institute for Applied Research on Childhood, Youth, and the Family



16727 Oberkrämer, Burgwall 15
Tel.: 03304 / 39 70 14; Fax: 03304 / 39 70 16
e-mail: Landua@rz.uni-potsdam.de
Internet: <http://www.uni-potsdam.de/u/ifk/index.htm>

Vorbemerkung

Es ist also soweit: Wir freuen uns, Ihnen nunmehr die Ergebnisse der Befragung von Schülerinnen und Schülern Ihrer Schule in Form eines „Schulreports“ vorstellen zu können. Mit diesem Schulreport können Sie Einsichten darüber gewinnen, wie eine Vielzahl von Gegebenheiten an Ihrer Schule aus der Sicht der Heranwachsenden aussehen. Zunächst möchten wir uns aber an dieser Stelle im Namen aller Mitwirkenden des Projekts „Unsere Schule...“ nochmals bei Ihnen für die gute Zusammenarbeit bedanken. Unser Dank gilt dabei ausdrücklich auch den Schülerinnen und Schülern Ihrer Schule, die sich die Zeit zum Ausfüllen der Fragebögen genommen haben und ohne deren Interesse und Beteiligung dieses Projekt nicht möglich gewesen wäre.

Einige allgemeine Hinweise zum Aufbau des Schulreports. Der Schulreport ist inhaltlich in zwei Schwerpunktthemen untergliedert: „Jugenddelinquenz“ und „Schulqualität“. Im Bereich „Jugenddelinquenz“ erhalten Sie einen Überblick über die Verbreitung von ausländischerfeindlichen, rechtsextremen und antisemitischen Einstellungen an Ihrer Schule. Wir stellen in diesem Zusammenhang weiterhin vor, inwieweit „Gewaltakzeptanz“ und Gewalthandlungen unter den Schülerinnen und Schülern Ihrer Schule verbreitet sind – in diesem Zusammenhang gehen wir auch auf Fragen nach Umfang und Art der Bewaffnung der Jugendlichen ein.

Im zweiten Schwerpunktbereich geht es um Fragen zum Thema Schulqualität. Wir möchten Ihnen in diesem Teil einen Eindruck darüber vermitteln, wie zufrieden die Schülerinnen und Schüler mit einzelnen Bedingungen an Ihrer Schule sind, wie sie das „Schulklima“ und die Möglichkeiten zur Mitbestimmung einschätzen; wir werden dabei auch auf den zwischenmenschlichen Bereich eingehen und vorstellen, wie es mit den „Lehrer-Schüler-Beziehungen“ sowie mit den sozialen Beziehungen innerhalb der Schülerschaft aussieht. Schließlich wird der Schulreport über die Bereiche Schulstress, Schulschwänzen, Schulvandalismus und Schulgewalt an Ihrer Schule Auskunft geben.

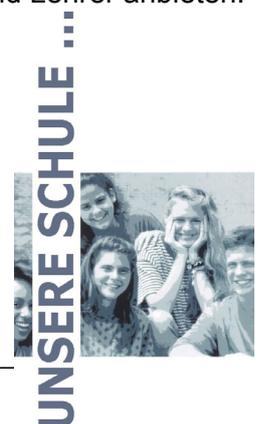
Wir haben uns bemüht den Schulreport so aufzubauen, dass er einerseits zu allen Themenbereichen aussagekräftige Informationen liefert, gleichzeitig aber noch verständlich und lesbar bleibt. Wir haben deshalb auf eine tabellarische Darstellung der Ergebnisse verzichtet und alle Ergebnisse in Form von graphischen Abbildungen aufbereitet. Um den Zugang zu den Daten zu erleichtern, haben wir an den Anfang des Reports eine **„Beispielseite“** gestellt. Bitte lesen Sie die angeführten Hinweise auf dieser Seite gründlich durch! Hier werden alle im Report vorkommenden Kennziffern und statistischen Maßzahlen ausführlich erläutert.

Zum weiteren Projektablauf: Diese schriftliche Ergebnispräsentation ist von ihrem Inhalt her recht umfangreich. Verstehen Sie deshalb den Report als ein Informationsangebot (etwa wie ein „Lexikon“) – informieren Sie sich ganz nach ihrem Bedarf, entweder umfassend oder interessengeleitet! Sollten nach der Lektüre noch Fragen offen bleiben, bieten wir Ihnen an, im Rahmen einer persönlichen Präsentation an Ihrer Schule diese speziellen Fragen zu beantworten. Nutzen Sie dieses Angebot! Setzen Sie sich hierzu mit dem IFK in Verbindung und vereinbaren Sie einen Präsentationstermin. Auf der Grundlage dieser Ergebnispräsentationen wird in der nächsten Projektphase unser Partnerinstitut (ibbw) eine auf die spezifische Situation an Ihrer Schule zugeschnittene Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer anbieten.

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

Soviel zur Einleitung! Und nun viel Erfolg und vielleicht auch etwas Spaß beim Studium Ihres Schulreports...

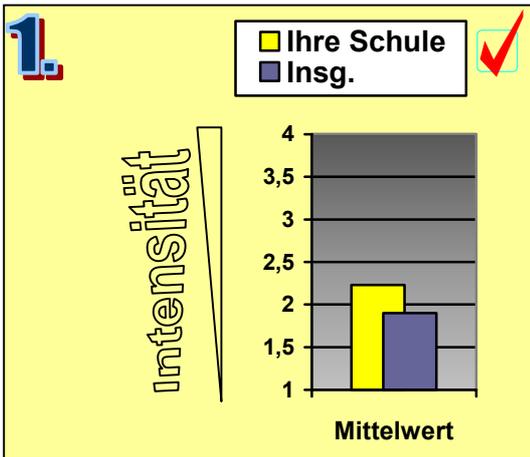
Ihr Projektteam des IFK



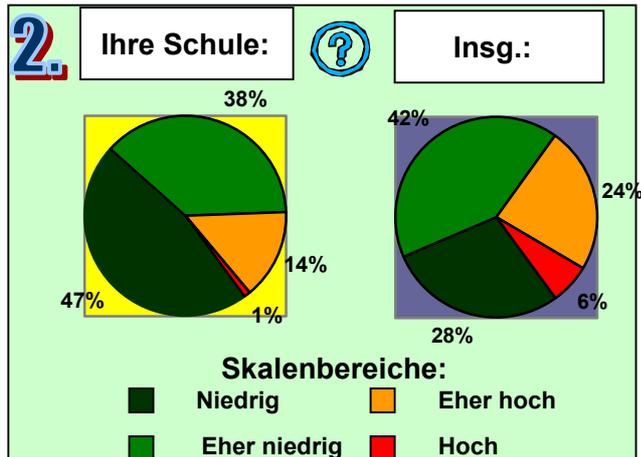
Skala: „Beispielskala: Schulwertung“

6 Einzelaussagen – Bsp.: „Meine Schule ist die beste“
Antwortvorgaben: 4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“

Mittelwert:

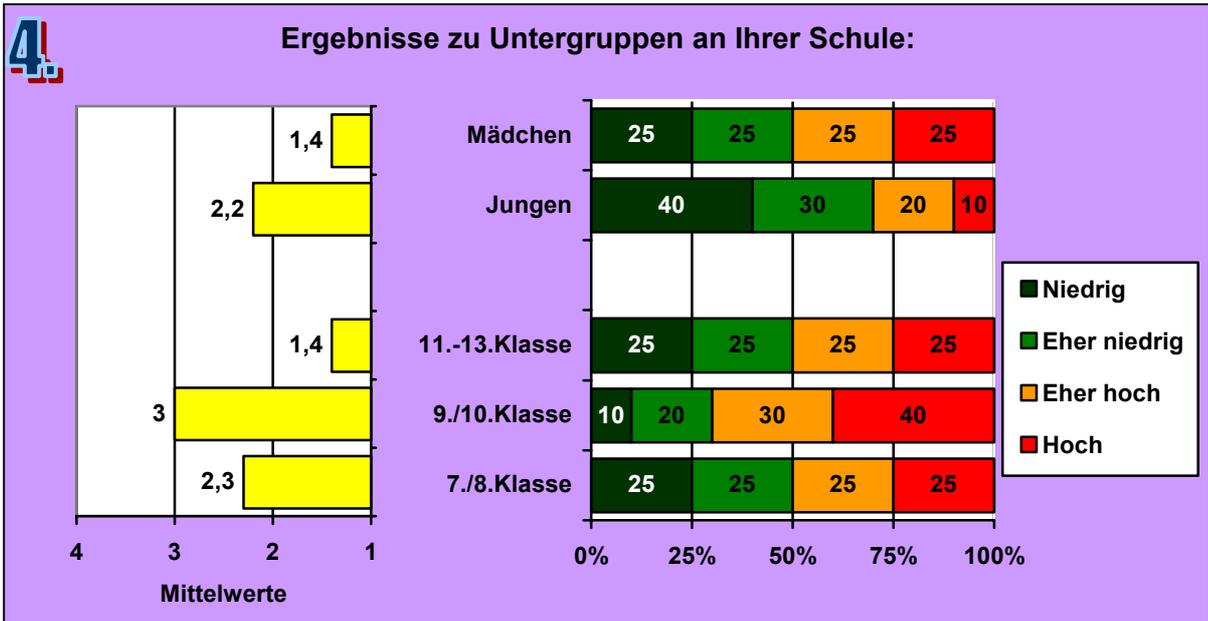
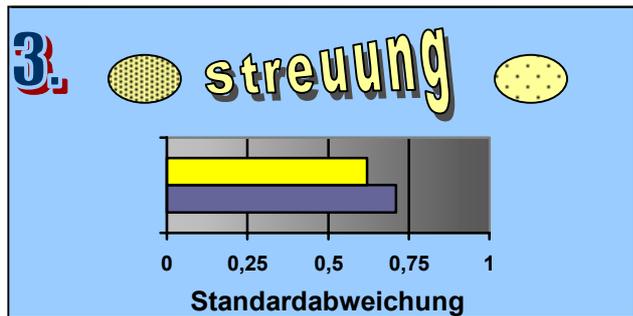


Prozentuale Verteilung:



Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

- Statistisch bedeutsamer Unterschied
- Kein statistisch bedeutsamer Unterschied



Erläuterungen zur Beispielseite:

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

Was aber ist eine Skala, und worin liegt ihr Vorteil? Ganz allgemein formuliert: Eine Skala fasst die Antworten mehrerer Einzelfragen zu einem „Zahlenwert“ zusammen. Warum tut man das? Nun, zum einen sind beispielsweise Themen wie „Schulklima“ oder „Ausländerfeindliche Einstellungen“ sehr komplexe Sachverhalte, die nur unzureichend mit den Angaben zu einer einzigen Frage präzise erfasst werden können. Bei lediglich einer Angabe erhöht sich zudem die Fehleranfälligkeit der statistischen Ergebnisse: Hochgradig ausländerfeindlich muss ein Jugendlicher nicht schon deshalb sein, wenn er im Fragebogen nur bei einer entsprechend formulierten Aussage zustimmt. Stimmt er jedoch zu mehreren Aussagen mit fremdenfeindlichen Inhalten zu, so kann man mit höherer Sicherheit auf eine entsprechende Grundeinstellung dieses Jugendlichen schließen. Die Ergebnisse von Skalen besitzen deshalb in der Regel eine größere Gültigkeit als die von Einzelaussagen. Ein letzter Vorteil liegt darin, dass durch die Zusammenfassung mehrerer Fragen zu einer Skala die Vielzahl des Datenmaterials eines Fragebogens im Rahmen der Datenpräsentation wieder reduziert werden kann.

 Zu unserem Beispiel: Dem blauen Feld ist zu entnehmen, dass sich die Beispielskala aus sechs Einzelaussagen zusammensetzt. Die Anzahl der Aussagen, die in die Skalen eingehen, richtet sich nach inhaltlichen Kriterien und ist daher unterschiedlich. Wir haben für jede Skala jeweils eine typische Aussage als Beispiel angeführt (Alle Aussagen finden Sie im Anhang.). Sie können weiterhin sehen, dass für jede Einzelaussage im Fragebogen vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, die von „Stimmt völlig“ (4) bis „Stimmt gar nicht“ (1) reichen. Durch Aufaddieren der Werte der sechs Einzelaussagen entsteht unsere Beispielskala, die demnach einen Wertebereich von 6 bis 24 erreichen kann. Um auch Skalen vergleichen zu können, die sich aus unterschiedlich vielen Einzelaussagen zusammensetzen, dividieren wir abschließend jeden Skalenwert durch die Zahl der Aussagen (hier: 6). So entstehen Skalen, die stets einen Minimalwert von 1 und einen Maximalwert von 4 erreichen.

 Feld 1 stellt den Mittelwert einer Skala für Ihre Schule (gelber Balken) und für die Vergleichsschulen Ihres Bundeslandes gleichen Schultyps (blauer Balken) dar. Der Mittelwert (im Schulbereich nutzt man ihn bspw. für den „Notendurchschnitt“) ist einer der wichtigsten statistischen Maßzahlen und leicht zu interpretieren: Je länger die Balken sind bzw. je näher ein Mittelwert an den Skalen-Maximalwert „4“ reicht, desto stärker ist der erfasste Sachverhalt an Ihrer Schule ausgeprägt.

 Feld 2 stellt die prozentuale Verteilung einer Skala für Ihre Schule und für die Vergleichsschulen dar. Hierzu wurde der Skalenbereich in vier gleichgroße Abschnitte unterteilt: Das unterste Viertel der Skalenwerte haben wir mit „Niedrig“, das höchste Viertel mit „Hoch“ benannt. Rundungsbedingt können dabei in der Gesamtsumme leichte Abweichungen von 100 Prozent auftreten.

 Im „Hinweisfeld“ erhalten Sie eine Erklärung zur Bedeutung der Unterschiede zwischen Ihrer Schule und den Vergleichsschulen. Nicht alle Unterschiede, die augenscheinlich erkennbar sind, haben auch unter der „Lupe“ statistischer Prüfverfahren Bestand. (Falls Sie Interesse an dem Aufbau solcher Prüfverfahren haben, finden Sie im Anhang Ihres Schulreports hierzu nähere Erläuterungen.) Uns genügt hier zunächst folgender Hinweis: Falls Sie im Feld 1 oder Feld 2 ein rotes Häkchen finden, bedeutet dies, dass Ihre Schule sich deutlich („signifikant“) von den Werten der Vergleichsschulen unterscheidet. Finden Sie jedoch stattdessen ein blaues Fragezeichen, so bedeutet dies, dass Ihre Schule sich nicht wesentlich von den Vergleichsschulen unterscheidet.

 Feld 3 stellt die Streuung (Standardabweichung) des Antwortverhaltens dar. Das ist weniger kompliziert, als es aussieht. Dieses Maß drückt einfach aus, wie stark die Antworten der Schülerinnen und Schüler „streuen“; also ob die Befragten eher ähnlich geantwortet haben oder ob die Meinungen in der Schülerschaft weit auseinander liegen. Hätten alle Schüler gleich geantwortet, wäre die Streuung gleich 0. Sie wird umso größer, je mehr sich die Antworten voneinander unterscheiden.

 In Feld 4 werden Ergebnisse zu einzelnen Untergruppen an Ihrer Schule dargestellt. Die gelben Balken auf der linken Seite stellen die Mittelwerte der Skala für jede der Untergruppen dar. Auf der rechten Seite der Abbildung werden die prozentualen Anteile der vier Skalenausprägungen („Niedrig“ bis „Hoch“) für jede Untergruppe angeführt. Die Angaben für alle Untergruppen sind also zeilenweise zu lesen. So erreichen bspw. Mädchen auf unserer „Beispielskala“ einen Mittelwert von 1,4 und sind zu je 25% in den Antwortkategorien „Niedrig“, „Eher niedrig“, „Eher hoch“ und „Hoch“ vertreten.

**Unser erster Schwerpunkt:
“Jugenddelinquenz”**

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse zu folgenden Bereichen vorgestellt:

- Ausländerfeindlichkeit
- Rechtsextremismus
- Antisemitische Vorurteile
- Gewaltakzeptanz
- Häufigkeit von Gewalthandlungen
- Bewaffnung von Schülerinnen und Schülern

1. Einführung in das Schwerpunktthema Jugenddelinquenz

Wenn von „der heutigen Jugend“ die Rede ist, erwartet man Negativschlagzeilen. Das Vorurteil, dass die Nachfolgegeneration zunehmend unzuverlässig, arbeitsscheu, kulturlos oder auch gewalttätig sei, lässt sich bei Autoren der Antike oder Shakespeare genauso nachlesen wie in den aktuellen Tageszeitungen. Woher stammen derartige Überzeugungen, wodurch werden sie am Leben erhalten? Viele Gründe lassen sich anführen: In den Medien sichern „schlechte Nachrichten“ gute Umsatzzahlen; Sozialarbeiter müssen leider die Finanzierung ihrer unzweifelhaft dringend notwendigen Tätigkeit immer wieder durch besorgniserregende „Fakten“ legitimieren... Trotzdem geraten die meisten Vertreter jugendkritischer Meinungen regelmäßig in Beweisnot, wenn man sie nach dem zeitlichen Bezugspunkt oder Vergleichsdaten aus dem angeblich goldenen Zeitalter mit der vorbildlichen Jugendgeneration fragt.

Dem Diskurs über „die heutige Jugend“ fehlt also meist die faktische Grundlage. Dies gilt nicht nur für die Jugendkritiker, sondern auch für die unverbesserlichen Optimisten mit der Überzeugung, die Jugend „war schon immer so“ und man müsse bei den „schwarzen Schafen“ nur ein wenig warten, bis die wachsende Lebenserfahrung die Zeit der Jugendsünden beendet. Sicher, die entwicklungspsychologische „Resilienz-Forschung“ bietet beispielsweise eine Fülle von Ergebnissen, nach denen Jugendliche sich trotz widrigster Entwicklungsbedingungen und krimineller Episoden im Jugendalter zu verantwortungsbewussten und erfolgreichen Mitbürgern entwickelt haben. Solche Forschungsergebnisse weisen aber auch darauf hin, dass man auf solche positiven Entwicklungen nicht einfach warten darf; sie betonen vielmehr, dass hierzu günstige Voraussetzungen und bestimmte Schutz-Mechanismen im gesellschaftlichen Entwicklungsumfeld der Jugendlichen notwendig sind. Beides, das notwendige Aufräumen mit Klischees über die Jugend wie auch das notwendige Schaffen von unterstützenden Entwicklungskontexten für Risikogruppen sind gute Gründe für eine angewandte Jugendforschung, die Jugendliche nach ihrer Lebenssituation und ihren Befindlichkeiten fragt. Auch Schülerbefragungen können hierzu einen nützlichen Beitrag leisten.

Über den Umfang und die Deliktstruktur von Jugenddelinquenz informieren viele und unterschiedliche Datenquellen. Eine wichtige Rolle kommt hierbei der Polizeilichen Kriminalstatistik zu („PKS“). Allerdings informiert diese lediglich über „angezeigte“ Tatverdächtige, also über den Umfang von Jugenddelinquenz im sogenannten „Hellfeld“ der amtlichen Statistik. Jugendbefragungen zählen hingegen zu den „Dunkelfeldstudien“, da sie nicht nur Informationen über polizeilich bekannt gewordene Delikte liefern, sondern alle Jugendlichen erfassen, die ein begangenes Delikt berichten bzw. zugeben. Vor allem wenn man die Erhebungsbedingungen so gestaltet, dass die „Anonymität“ gewährleistet ist (man also mit Delikten weder prahlen noch dafür zur Verantwortung gezogen werden kann), ermöglichen Dunkelfeldstudien oft eine bessere Einschätzung des Gesamtausmaßes von Jugenddelinquenz, der Risikogruppen und der Präventionsmöglichkeiten als andere Datenquellen. Es ist also kein Zufall, dass wir uns auf der Suche nach Datenquellen zum Erstellen der Schulreports für das Instrument der „Schülerbefragung“ entschieden haben.

Der Begriff „Jugenddelinquenz“ umfasst verschiedene Formen und Ausprägungsstärken von abweichenden Verhaltensweisen oder Einstellungen im Jugendalter. Er reicht von „jugendtypischen“ Auffälligkeiten bis hin zu schwerwiegenderen bzw. kriminellen Handlungen von Jugendlichen. Einige besondere schulspezifische Formen von Jugenddelinquenz (Schulschwänzen, Schulvandalismus usw.) sind Gegenstand des zweiten Schwerpunktbereichs „Schulqualität“. Wir konzentrieren uns hier zunächst auf eher allgemeine Bereiche von Jugenddelinquenz wie den Umfang von ausländischerfeindlichen, rechtsextremen und antisemitischen Einstellungen unter den Schülerinnen und Schülern ihrer Schule. Wir wollen weiterhin aufzeigen, wie groß das Ausmaß der Gewaltakzeptanz, der Grad der Bewaffnung und die Häufigkeit der Beteiligung an Gewalttaten unter den Jugendlichen an Ihrer Schule ist.

Bedingt durch das eingesetzte Instrument von Schülerbefragungen gerät die „Institution Schule“ zwangsläufig auch in den Mittelpunkt dieser Ergebnispräsentation. Es soll deshalb betont werden, dass weder Fragen nach den Ursachen noch dem Gesamtumfang von Jugenddelinquenz vollständig „aus der Schule heraus“ beantwortet werden können.

Skala:

Ausländerfeindlichkeit

7 Einzelaussagen – Bsp.:

„Deutschland den Deutschen – Ausländer raus“

Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“
2 - „Stimmt wenig“

3 - „Stimmt ziemlich“
1 - „Stimmt gar nicht“

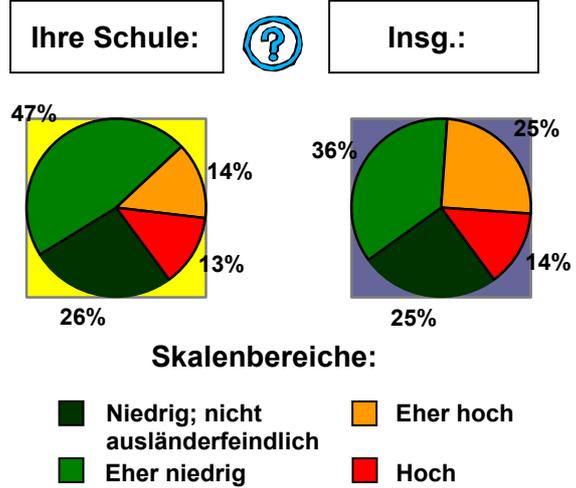
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



2.



Skalenbereiche:

Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

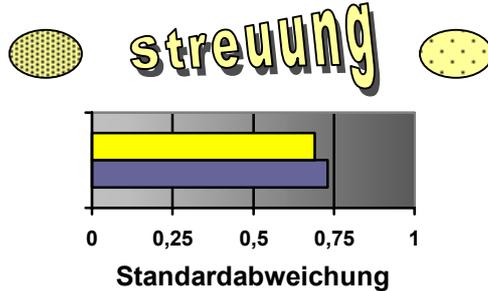


→ Statistisch bedeutsamer Unterschied



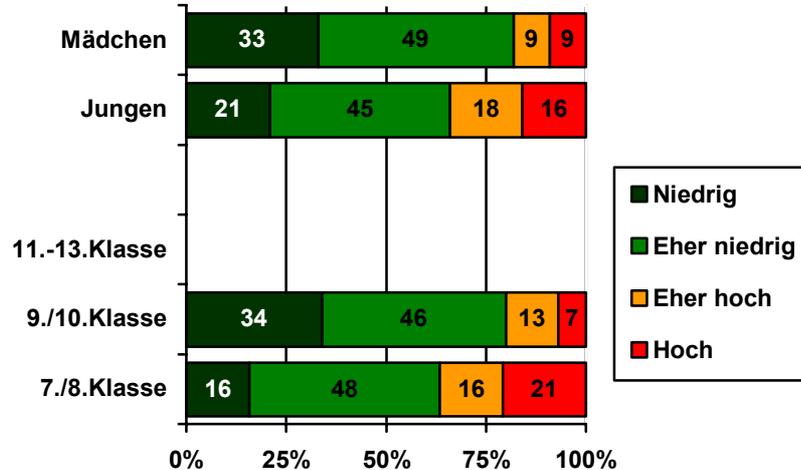
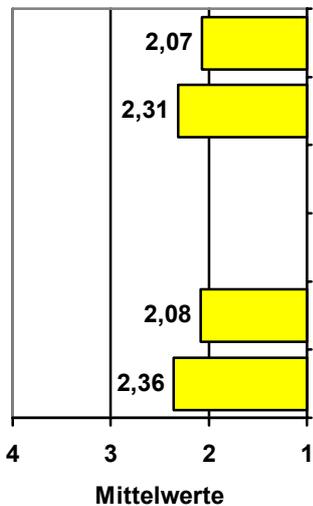
→ Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



1.1 Erläuterungen zur Skala „Ausländerfeindlichkeit“

Fremdenfeindliche Einstellungen haben recht unterschiedliche Ursachen und kommen in vielfältigen Formen zum Ausdruck. Wir wissen bspw. aus unseren Jugendstudien, dass keineswegs alle Jugendlichen mit fremdenfeindlichen Motiven der rechtsextremen Szene zuzuordnen sind. Ausländerfeindlichkeit ist unter Jugendlichen deutlich weiter verbreitet als Rechtsextremismus und erweist sich weniger als ein Jugend- sondern eher als ein gesellschaftliches Phänomen bzw. Problem. Ebenso erweist sich die These als unhaltbar, Ausländerfeindlichkeit resultiere vor allem aus der „Not“ von Jugendlichen, die Ausländer als Konkurrenten um knappe Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätze wahrnehmen.

Wir haben in unserem Fragebogen „Ausländerfeindlichkeit“ über die Zustimmung bzw. Ablehnung von mehreren Aussagen erfasst. Jede dieser Aussagen spricht unterschiedliche Formen fremdenfeindlichen Gedankenguts an – teilweise geht es dabei um die Zustimmung zu bestehenden Vorurteilen („Ausländer sind Schuld an der Arbeitslosigkeit“), andere schließen auch Gewalt gegen Ausländer mit ein. Eine genaue und vollständige Auflistung dieser Aussagen finden Sie im Anhang des Schulreports. Die Skala selbst ist so aufgebaut, dass höhere Werte auf eine stärker ausgeprägte Ausländerfeindlichkeit hinweisen und niedrigere Werte im Sinne einer ausländer-„akzeptierenden“ Grundhaltung zu verstehen sind.

Der Abbildung in Feld 1 auf der linken Seite können Sie entnehmen, dass Ausländerfeindlichkeit unter den Schüler/innen Ihrer Schule durchaus verbreitet ist – wenn auch „nur“ in mittlerer Intensität. Vorbehalte gegen Ausländer scheinen an den Vergleichsschulen insgesamt sogar noch etwas stärker ausgeprägt zu sein. Schaut man sich die prozentuale Verteilung einzelner Ausprägungen der Skala „Ausländerfeindlichkeit“ an (Feld 2) so zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Jugendlichen an Ihrer Schule keine oder eher schwache ausländerfeindliche Einstellungen vertritt. Aber immerhin 14% der Schüler/innen sind der Kategorie „Eher hohe“ Ausländerfeindlichkeit zuzuordnen, und 13% sind sogar als hochgradig ausländerfeindlich einzustufen. An den Vergleichsschulen sieht diese prozentuale Verteilung etwas anders aus. Hier liegt zum Beispiel der Anteil der hochgradig oder tendenziell ausländerfeindlich eingestellten Jugendlichen bei 14% bzw. 25%. Überprüft man diese Unterschiede jedoch anhand statistischer Testverfahren, so zeigt sich jedoch, dass diese Unterschiede zwischen Ihrer Schule und den Vergleichsschulen unbedeutend, d.h. eher auf „zufällige“ Schwankungen als auf „echte“ Unterschiede zurückzuführen sind.

Dass sich die Schüler/innen hinsichtlich ihrer Meinungen zum Thema „Ausländer“ keineswegs einig sind, zeigt das Streuungsmaß (Feld 3). Zwischen den Jugendlichen bestehen hinsichtlich der Ausprägungen zur Skala „Ausländerfeindlichkeit“ also durchaus feststellbare Abweichungen. Auch hier unterscheidet sich Ihre Schule nicht wesentlich von den Vergleichsschulen. Etwas genauer lassen sich diese Abweichungen beschreiben, wenn man die Ausprägungen von Ausländerfeindlichkeit für bestimmte Untergruppen betrachtet (Feld 4):

Es ist klar zu erkennen, dass Jungen an Ihrer Schule in stärkerem Maße ausländerfeindliche Meinungen vertreten als dies bei Mädchen der Fall ist. Weiterhin ist festzustellen, dass ausländerfeindliche Tendenzen mit dem Alter der Schüler/innen abnehmen: Ausländerfeindlichkeit tritt in höheren Klassen seltener als in den unteren Klassen Ihrer Schule auf. Beides sind Befunde, die auch in vielen anderen Jugendstudien bestätigt wurden.

Zum Schluss eine Ergänzung zur Datenpräsentation. Beim Thema „Ausländerfeindlichkeit“ unterscheiden sich Ihre Schüler/innen nicht oder kaum von denen unserer Vergleichsschulen. Allerdings sind schulspezifische Unterschiede zwischen einzelnen Projektschulen vorzufinden. So liegt beispielsweise unter den Gymnasien (nur Projektteilnehmer) in ihrem Bundesland der Anteil der Schüler/innen, deren Ausländerfeindlichkeit als „Hoch“ einzustufen ist, bei 0% und der Anteil, deren Ausländerfeindlichkeit als „Niedrig“ einzustufen ist, hingegen bei 49%. Wir wollen hier natürlich nicht „Äpfel mit Birnen“ vergleichen, wir halten jedoch einen solchen zweiten „Vergleichsmaßstab“ für eine schulinterne Diskussion für informativ und erwähnenswert. Darüber hinaus wurde der Wunsch nach dieser erweiterten Form der Datenpräsentation in unseren Vorgesprächen von vielen Schulleitungen auch direkt geäußert.

Skala:

Rechtsextremismus

4 Einzelaussagen – Bsp.:

„Der Nationalsozialismus hatte auch seine guten Seiten.“

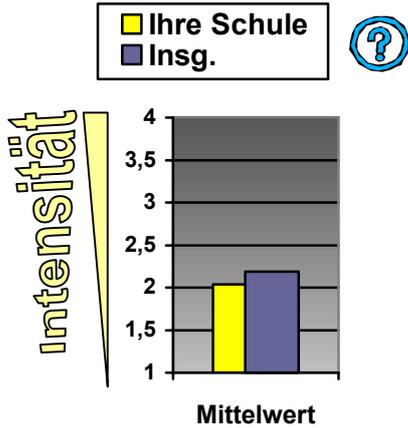
Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“

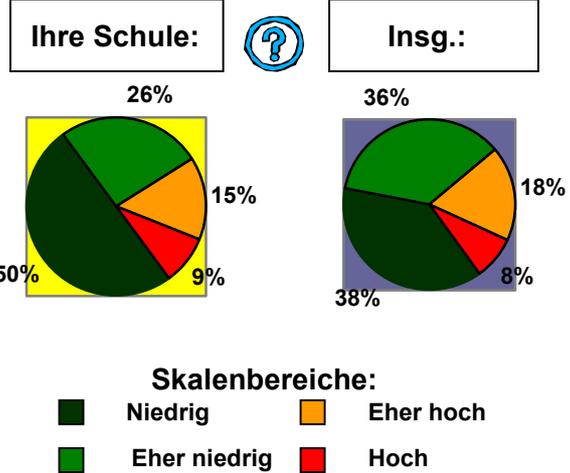
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



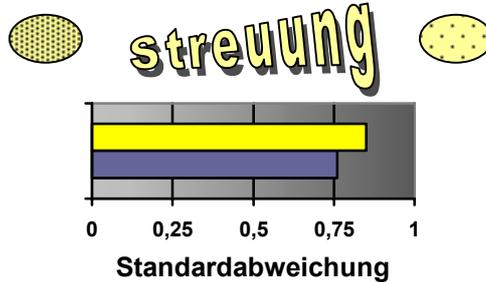
2.



Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

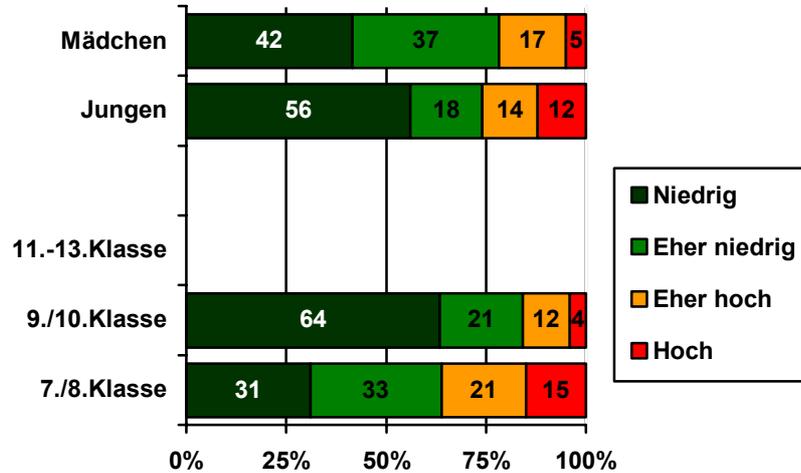
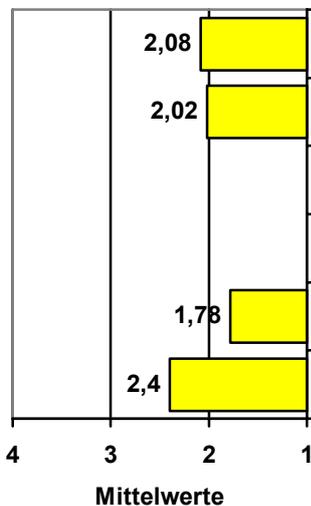
- Statistisch bedeutsamer Unterschied
- Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



1.2 Erläuterungen zur Skala „Rechtsextremismus“

Was sind das eigentlich für Jugendliche, die rechtsextreme Positionen vertreten? Auf der Grundlage früherer Jugendstudien des IFK könnte eine Kurzbeschreibung dieser Gruppe so aussehen: Rechtsextreme – meist sind es männliche – Jugendliche zeichnen sich durch eine erhöhte Gewaltbereitschaft aus; sie zeigen ein hohes Machtstreben, und ihr Handeln wird von einem Syndrom aus Selbstüberschätzung und dem Gefühl der Fremdbestimmtheit geleitet. Zugleich wünschen sie sich ein ruhiges Leben, in dem sich wenig Neues ereignet und sie sich möglichst wenig anstrengen müssen. Sie besitzen eine relativ hohe Lebenszufriedenheit und einen hohen berufsbezogenen Zukunftsoptimismus, was angesichts der ausgeprägten Schulprobleme dieser Gruppe allerdings wenig verständlich erscheint.

Wenn man die Verbreitung rechtsextremer Einstellungen anhand von Befragungsdaten beschreibt, stellt sich die Frage, auf welche Weise diese Orientierungen erfasst werden können. Unser Fragebogen enthielt hierzu eine Anzahl spezieller Aussagen, die jeweils unterschiedliche Aspekte rechtsextremen Gedankenguts betonen (s. Anhang). Die dabei entwickelte Skala „Rechtsextremismus“ stützt sich auf die Bereiche „Antisemitismus“, „Faschismus“, „Nationalautoritäre Positionen“ und „Führerprinzip“. Zu bedenken ist allerdings, dass mit dieser Skala vorrangig eine „totalitäre“ Grundhaltung unter Jugendlichen erfasst wird, da zumindest bei vielen jüngeren Schüler/innen wohl nur diffuse Vorstellungen und weniger exakte historische Kenntnisse über den Nationalsozialismus vorausgesetzt werden können.

Die Abbildungen in den Feldern 1 und 2 weisen auf die Verbreitung von rechtsextremen Einstellungen unter den Schüler/innen hin. Ein Vergleich mit anderen Projektschulen deutet darauf hin, dass Rechtsextremismus an Ihrer Schule etwas schwächer ausgeprägt ist. Feld 2 stellt die Unterschiede zwischen Ihrer und den Vergleichsschulen anhand prozentualer Verteilungen dar. Sie sehen, dass die Ausprägungen von Rechtsextremismus in beiden Kreisdiagrammen keineswegs identisch sind. Bei der überwiegenden Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler finden rechtsextreme Aussagen allerdings keine oder nur eine geringe Zustimmung; dies sind an Ihrer Schule 76% und an den Vergleichsschulen 74%. Es finden sich jedoch auch nennenswerte Anteile in der Schülerschaft, deren Antworten auf eine deutliche Befürwortung rechtsextremen Gedankenguts schließen lassen. So vertreten immerhin 9% der Schüler/innen Ihrer Schule und 8% der Vergleichsschulen hochgradig rechtsextreme Meinungen. Dies erscheint vielleicht nicht viel, erhält jedoch nicht zuletzt durch das hohe Gewaltpotenzial, das von dieser Gruppe ausgeht, eine besondere Brisanz. Die statistische Überprüfung der Bedeutsamkeit dieser Unterschiede ergibt, dass Ihre Schule sich hier wiederum nicht wesentlich von den Vergleichsschulen unterscheidet.

Die in Feld 3 dargestellten Streuungsmaße weisen darauf hin, dass die Meinungen der Schüler/innen hinsichtlich des Themas Rechtsextremismus weit auseinander liegen. So zeigt denn auch der Vergleich von Mädchen und Jungen erwartungsgemäß deutliche Unterschiede: Während unter den befragten Mädchen rechtsextreme Tendenzen in ausgeprägter Form kaum feststellbar sind, sind unter Jungen immerhin 12% der Kategorie „Hoch“ rechtsextrem zuzuordnen. Gleichzeitig liegt der Anteil der Jungen aber auch bei der „Niedrigen“ Ausprägung höher als bei Mädchen. Jungen neigen also bei rechtsextremen Meinungen in stärkerem Maße zu einer „Entweder-Oder-Haltung“ als Mädchen. Mit Blick auf Altersunterschiede in Ihrer Schule zeigt sich, dass Schüler/innen der 9./10. Klasse rechtsextremen Aussagen deutlich seltener zustimmen als jüngere Altersgruppen. Rechtsextreme Meinungen bilden sich mit fortschreitendem Alter der Jugendlichen teilweise zurück – nicht nur durch „natürliche“ Reifungsprozesse, sondern wohl auch durch einen schulvermittelten Erkenntniszuwachs zu diesem Thema.

Obwohl Ihre Schule unter Berücksichtigung anderer Vergleichsschulen bei der Skala „Rechtsextremismus“ etwas besser abschneidet, kann durch den Vergleich mit anderen Schulformen deutlich werden, dass die Zustimmung zu rechtsextremem Gedankengut unter Heranwachsenden auch schwächer ausgeprägt sein kann. So lehnen rund 84% der Schülerschaft von Gymnasien Ihres Bundeslandes (nur Projektschulen) rechtsextreme Meinungen grundsätzlich ab; hochgradig rechtsextreme Meinungen fanden wir fast gar nicht.

Skala:

Antisemitische Vorurteile

3 Einzelaussagen – Bsp.:

„Die meisten Juden haben nichts anderes als Geschäfte im Kopf“

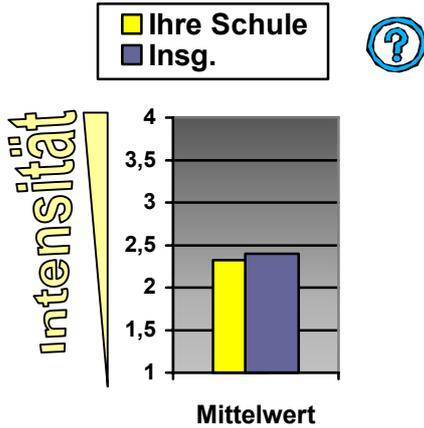
Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“

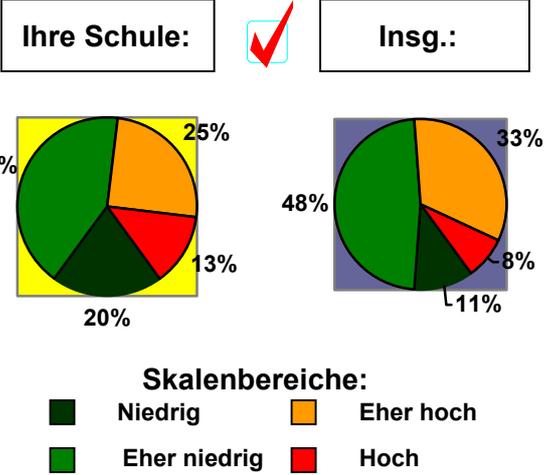
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



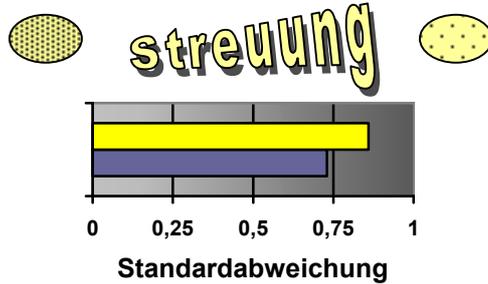
2.



Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

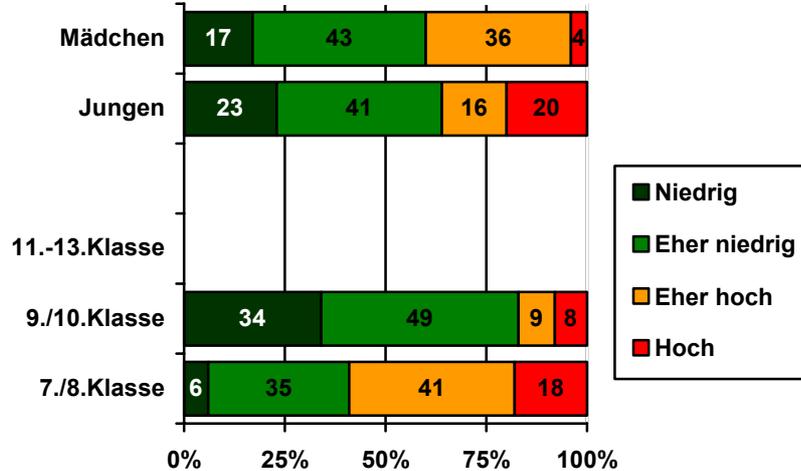
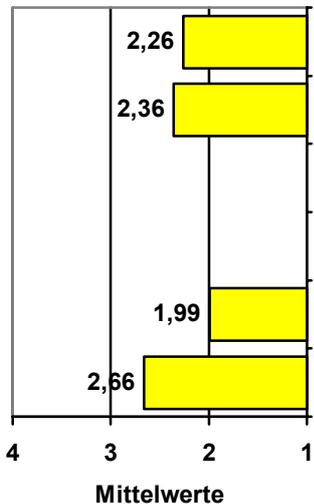
- Statistisch bedeutsamer Unterschied
- Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



1.3 Erläuterungen zur Skala „Antisemitische Vorurteile“

Antisemitismus ist unter Jugendlichen in Deutschland leider noch immer ein weit verbreitetes Phänomen. Eine Vergleichsuntersuchung des IFK zwischen den Bundesländern Brandenburg und Nordrhein-Westfalen zeigte allerdings auf, dass das Problem in ostdeutschen Bundesländern deutlich ausgeprägter ist. Da die übergroße Mehrzahl Jugendlicher mit antijüdischen Einstellungen über keine persönlichen Erfahrungen mit Juden verfügt, bestätigt sich die Erkenntnis, dass Juden für das Gedeihen von Judenfeindschaft durchaus entbehrlich sind.

Neben allgemein fremdenfeindlichen Haltungen wurden mit unserem Fragebogen auch antisemitische Einstellungen unter den Schüler/innen erhoben. Die Ergebnisse dieser Skala machen deutlich, in welchem Ausmaß antijüdische Klischees und Vorurteile unter Jugendlichen verbreitet sind. Die Skala setzt sich aus drei Einzelaussagen zusammen, die alte, wahrscheinlich tief verwurzelte antisemitische Denkhaltungen thematisieren; z.B. „Die meisten Juden haben nichts anderes als Geschäfte im Kopf“ (s. Anhang).

Der Vergleich der Mittelwerte Ihrer und der Vergleichsschulen zeigt, dass judenfeindliche Einstellungen im Durchschnitt an Ihrer Schule kaum weniger intensiv ausgeprägt sind als an Vergleichsschulen. Ein Blick auf die prozentuale Verteilung von antisemitischen Vorurteilen macht deutlich, dass der in Feld 1 dargestellte niedrigere Mittelwert Ihrer Schule vor allem daraus resultiert, dass an Ihrer Schule mehr Schüler/innen mit einem niedrigen Skalenwert anzutreffen sind (20%). Gleichzeitig sind jedoch an Ihrer Schule auch mehr Jugendliche mit hochgradig ausgeprägten antisemitischen Vorurteilen zu finden. Das Meinungsspektrum ist also stärker geteilt als an Vergleichsschulen. Die statistische Überprüfung der Bedeutsamkeit der Prozentabweichungen führt zu dem Ergebnis, dass diese Verteilungsunterschiede durchaus ernst zu nehmen sind. Scheinbar ähnliche Mittelwerte sind also mit Vorsicht zu genießen – sie können durchaus aus unterschiedlichen Verteilungen hervorgehen (s. hierzu die methodischen Erläuterungen im Anhang)!

Diese Schlussfolgerung wird durch die Betrachtung des Streuungsmaßes bestätigt (Feld 3): Die Schüler/innen Ihrer Schule sind sich in ihrer Beurteilung antisemitischer Aussagen deutlich weniger einig als die Schüler/innen der Vergleichsschulen; die Meinungen unter den Heranwachsenden Ihrer Schule liegen beim Thema „Antisemitische Vorurteile“ also relativ weit auseinander. Woran dies liegt, zeigt ein Blick auf die Angaben für einzelne Untergruppen an Ihrer Schule (Feld 4).

Unterteilt man die Schülerschaft Ihrer Schule nach den Merkmalen Geschlecht und Klassenstufe, zeigt sich, dass – anders als bspw. beim Thema „Rechtsextremismus“, antijüdische Vorurteile durchaus auch bei Mädchen vorzufinden sind. Lediglich der Anteil hochgradig ausgeprägter Vorurteile ist bei Jungen deutlich stärker ausgeprägt. Viel klarer zeigen sich jedoch bei diesem Thema Unterschiede zwischen einzelnen Klassenstufen: Während die Schüler/innen der Klassenstufen 7 und 8 sogar mehrheitlich nennenswerte Vorurteile gegen Juden aufweisen, sind entsprechende Meinungen in höheren Klassenstufen eindeutig in der Minderheit. Neben entwicklungsbedingten „Reifungsprozessen“ von Jugendlichen dürften hierbei auch die zunehmenden Kenntnisse höherer Klassenstufen im Bereich politischer Bildung eine Rolle spielen.

Wir möchten auch das Thema „Antijüdische Vorurteile“ wieder mit einem „erweiternden“ Blick auf die Gegebenheiten in anderen Schulformen Ihres Bundeslandes ergänzen. An Gymnasien liegt der Anteil der Schülerschaft mit „Eher hoch“ und „Hoch“ ausgeprägten antijüdischen Vorurteilen insgesamt bei knapp 7%. Übrigens, dieses insgesamt niedrigere Ausmaß an Vorurteilen bleibt auch dann grundsätzlich erhalten, wenn man die Klassenstufen 11 bis 13 an Gymnasien unberücksichtigt lässt.

Skala:

Gewaltakzeptanz

5 Einzelaussagen – Bsp.:

„Ich finde es gut, wenn es Leute gibt, die mit Gewalt für Ordnung sorgen.“

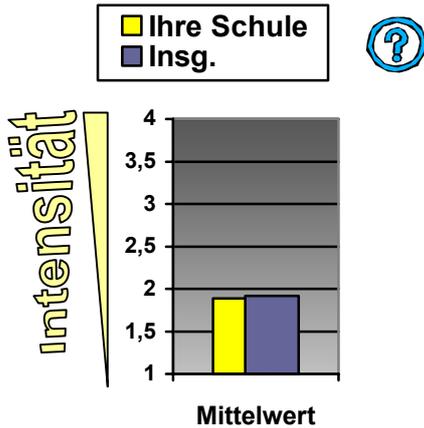
Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“

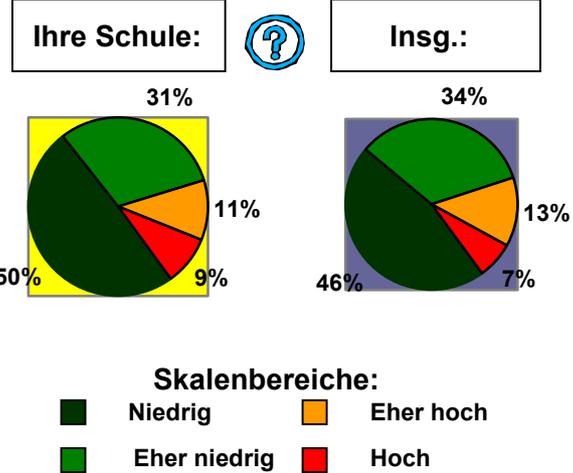
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



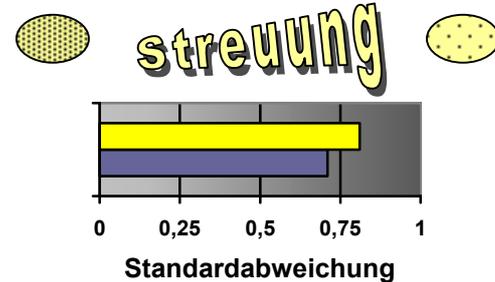
2.



Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

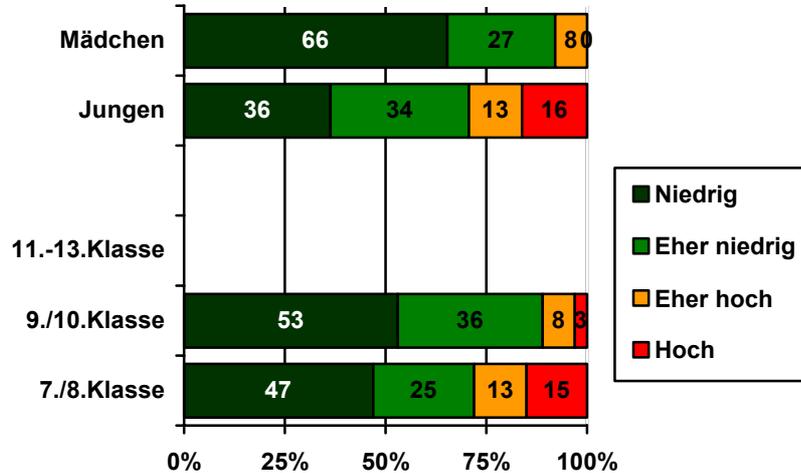
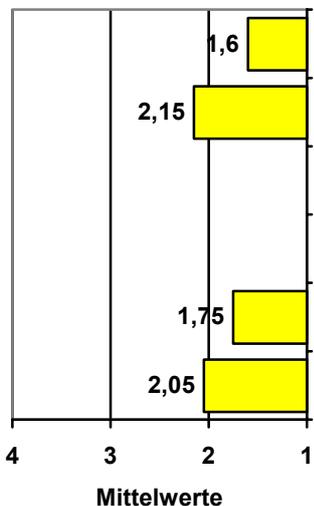
- Statistisch bedeutsamer Unterschied
- Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



1.4 Erläuterungen zur Skala „Gewaltakzeptanz“

Die Berichterstattung der Medien vermittelt, dass Jugendgewalt vermutlich auch in Zukunft Anlass zur Besorgnis geben wird und die Resistenz der Jugendlichen dagegen nicht von selbst wächst. Wird „die“ Jugend wirklich immer gefährlicher? Langfristige Forschungsergebnisse des IFK können hierauf in Teilen eine Antwort geben: Die Jugendgewalt hat zwischen 1996 und 1999 in Brandenburg deutlich abgenommen. Dennoch besteht kein Anlass zur Euphorie: Es gibt eine Gruppe von schätzungsweise zwei bis drei Prozent meist männlicher Jugendlichen, die hoch gewalttätig und in der Regel bewaffnet sind, die meist rechtsextreme Ansichten vertreten und die bei ihren Eltern weder Unterstützung noch Kontrolle finden. Unseren Untersuchungen zufolge sind hierbei sowohl Entwicklungsbedingungen in verschiedenen Sozialisationskontexten wie Schule und Elternhaus als auch Persönlichkeitsmerkmale und insbesondere politische Einstellungen (Rechtsextremismus) von Bedeutung. Gewalt hat also viele Ursachen; deshalb muss Gewaltprävention alle Sozialisationskontexte Jugendlicher – Familie, Schule, Cliques – im Auge behalten.

Wir unterscheiden dabei explizit zwischen einer gewaltakzeptierenden Haltung und tatsächlichen Gewalthandlungen von Jugendlichen. Die Skala „Gewaltakzeptanz“ misst, inwieweit Gewalt unter Heranwachsenden als berechtigtes Mittel zur Regelung von Beziehungen, Konflikten oder zur Durchsetzung eigener Interessen und damit als ein „normales“ Handlungsmuster wahrgenommen und gebilligt wird. Diese Skala besteht aus fünf Einzelaussagen (s. Anhang).

Aus der Abbildung der Mittelwerte (Feld 1) wird ersichtlich, dass hinsichtlich der Akzeptanz von Gewalt zwischen Ihrer und den Vergleichsschulen offensichtlich kaum ein Unterschied besteht. Auch die prozentuale Verteilung scheint für Ihre Schule und für die Vergleichsschulen insgesamt sehr ähnlich auszufallen (Feld 2). Jeweils etwa die Hälfte der Jugendlichen lehnt Gewalt als Mittel zur Konfliktregulierung oder zur Durchsetzung von Interessen klar ab. Bei weiteren rund 30% ist die Gewaltakzeptanz als „Eher niedrig“ einzustufen. Angesichts der Brisanz des Themas erscheint es uns aber durchaus erwähnenswert, dass immerhin fast jeder fünfte befragte Jugendliche Anzeichen einer gewaltakzeptierenden Grundhaltung aufweist. Die statistische Perspektive bestätigt den augenscheinlich gewonnenen Eindruck: sowohl für die Mittelwerte als auch die prozentuale Verteilung lassen sich keine relevanten Differenzen zwischen Ihrer und den Vergleichsschulen feststellen.

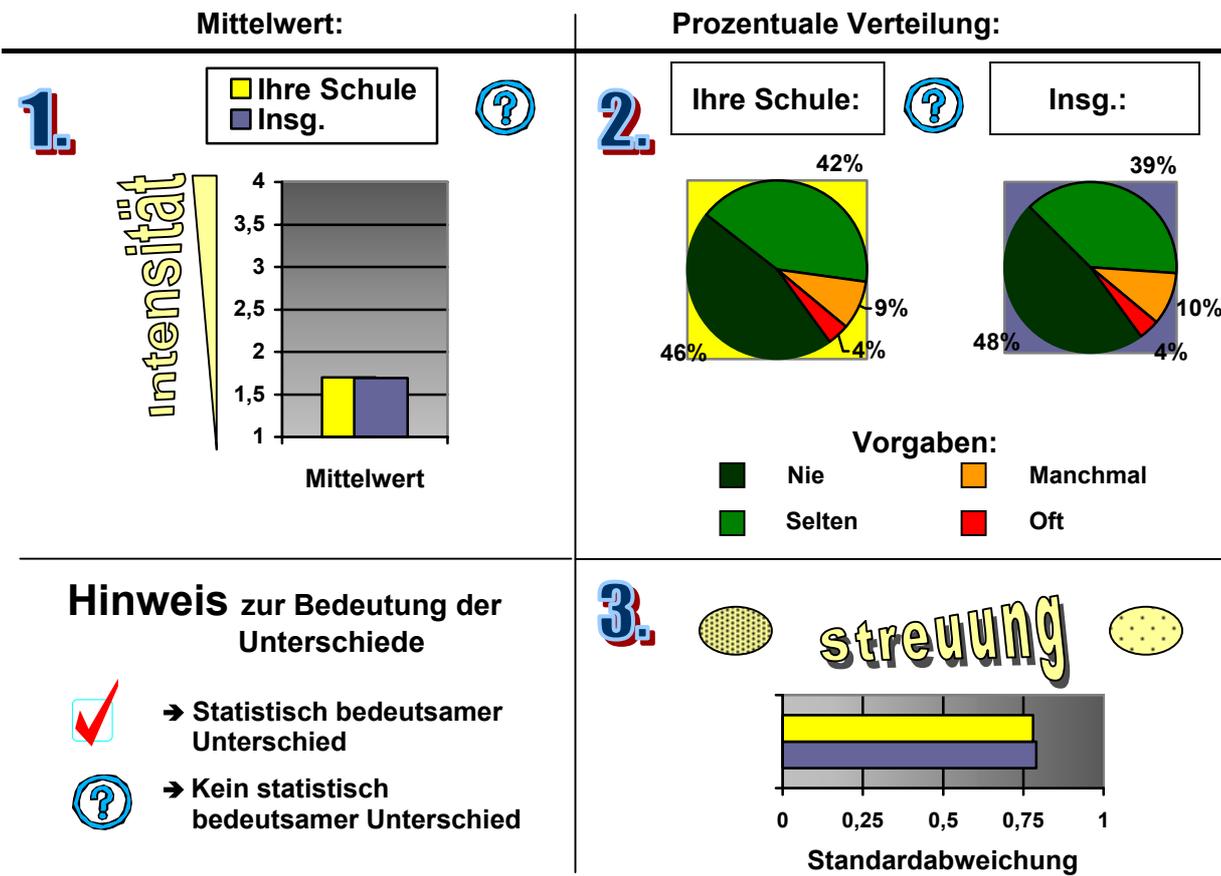
Die in Feld 3 dargestellte Streuung vermittelt Ihnen einen Eindruck von der Unterschiedlichkeit der Einstellungen zur Gewaltakzeptanz an Ihrer Schule sowie an den Vergleichsschulen: Das Meinungsbild Ihrer Schule fällt dabei weiter auseinander als bei anderen Schulen. Entsprechend lassen sich in Ihrer Schule auch ziemlich klare Unterschiede zwischen einzelnen Teilgruppen ausmachen (Feld 4). Besonders auffällig sind dabei erwartungsgemäß die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Während fast zwei Drittel aller Mädchen Gewalt grundsätzlich ablehnen und keines der befragten Mädchen Ihrer Schule der Kategorie „hoch“ gewaltakzeptierender Einstellungen zuzuordnen ist, nimmt unter Jungen hier nur etwas mehr als ein Drittel eine vollständig ablehnende Position ein, während immerhin 16% Gewalt als ein absolut legitimes Handlungsinstrument einschätzen. Diese Befunde decken sich weitgehend mit den Ergebnissen anderer Studien zur Jugendgewalt. Der Rückgang gewaltakzeptierender Einstellungen ist weiterhin stark altersbedingt: Entsprechende Orientierungen sind vor allem in unteren Klassenstufen vorzufinden und bilden sich mit zunehmendem Alter der Schüler/innen wahrnehmbar zurück.

Auch in Hinblick auf die Gewaltakzeptanz unter den Schüler/innen ziehen wir abschließend einen Vergleich zu Gymnasien (nur Projektteilnehmer) in Ihrem Bundesland: Nur knapp 6% zählen hier zu den „Eher hoch“ oder „Hoch“ gewaltakzeptierenden Schüler/innen. Mehr als zwei Drittel der Schülerschaft lehnen Gewalt grundsätzlich ab. Schließt man jedoch altersbedingte Effekte höherer Klassenstufen dieser Schulform aus, so kommt man zu dem Schluss, dass auch an Gymnasien in Hinblick auf eine stärkere Gewaltprävention ein gewisser Handlungsbedarf besteht.

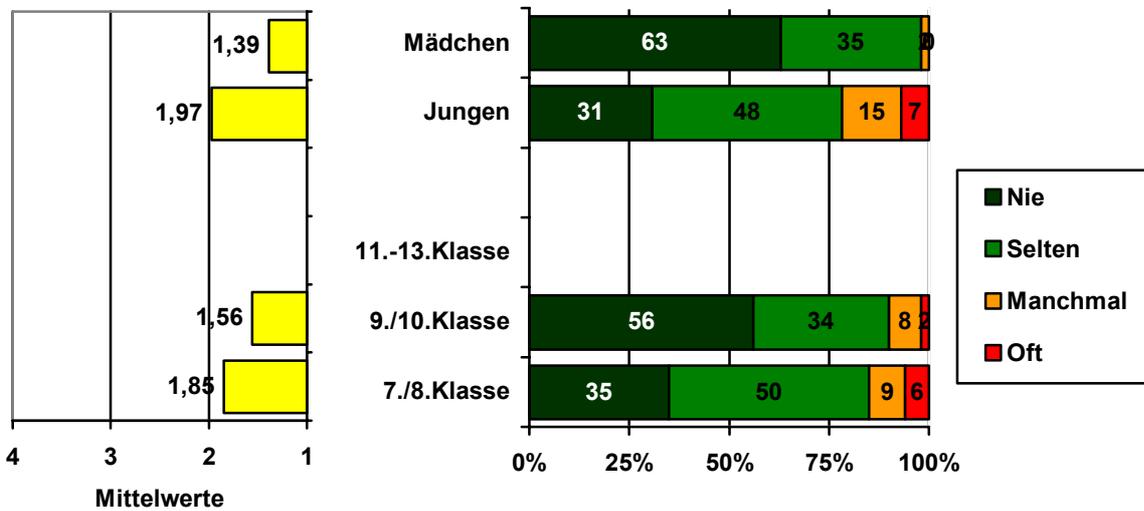
Einzelthema: Häufigkeit von Gewalthandlungen

Frage: „Wie häufig beteiligen Sie sich selbst an Schlägereien oder gewalttätigen Aktionen?“

Antwortvorgaben: 4 - „Oft“ 3 - „Manchmal“
2 - „Selten“ 1 - „Nie“



4. Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



1.5 Erläuterungen zum Thema “Häufigkeit von Gewalthandlungen”

Eine „hohe“ Gewaltakzeptanz von Jugendlichen muss nicht zwangsläufig in konkreten Gewalthandlungen ihre Entsprechung finden. Gewalt hat viele Gesichter! So wissen wir zwar aus anderen Untersuchungen, dass Mädchen Schlägereien eher meiden, aber durchaus geneigt sein können, anderen durch subtilere „Mittel“ ihren Willen aufzuzwingen. Wie groß ist nun aber der Anteil der Schüler/innen Ihrer Schule, die sich selbst gelegentlich oder öfter an Schlägereien beteiligen? In Hinblick auf das Phänomen „Gewalt an der Schule“ kommt diesen Befunden eine besonders hohe Bedeutung zu, da sie einen direkten Einblick in das vorhandene Bedrohungspotenzial für Schüler/innen und Lehrer/innen gestatten. Gemessen wurde die Beteiligung an Gewalthandlungen mit der Frage: „Wie häufig beteiligen Sie sich an Schlägereien oder gewalttätigen Aktionen?“ Im Fragebogen waren hierzu die Antwortmöglichkeiten „Oft“, „Manchmal“, „Selten“ und „Nie“ vorgegeben.

Der Mittelwert für die Häufigkeit der Beteiligung an Schlägereien und gewalttätigen Aktionen liegt für Ihre Schule und für die Vergleichsschulen des Projekts scheinbar – gleichermaßen – niedrig (Feld 1). Dieser Eindruck wird durch die Betrachtung der prozentualen Verteilung einzelner Antwortvorgaben bestätigt (Feld 2): Etwas weniger als die Hälfte aller Schüler/innen beteiligt sich laut eigenen Angaben „Nie“ an gewalttätigen Aktionen, und rund 40% geben an, dies nur „Selten“ zu tun. Dennoch! Das Bedrohungspotenzial für andere Personen, das von 13% bis 14% der Jugendlichen ausgeht, die sich „Manchmal“ oder „Oft“ an Schlägereien beteiligen, sollte nicht unterschätzt werden. Wir kommen im Zusammenhang mit der Bewaffnung der Schüler/innen hierauf noch zurück. Nennenswerte Unterschiede zwischen Ihrer Schule und den Vergleichsschulen sind auch aus Sicht statistischer Prüfverfahren nicht erkennbar.

Auch hinsichtlich des Ausmaßes vorhandener Abweichungen innerhalb der Schülerschaft (Feld 3) zeigen sich keine auffälligen Unterschiede zwischen Ihrer Schule und anderen. Das relativ stark ausgeprägte Streuungsmaß weist jedoch darauf hin, dass die Häufigkeit der Beteiligung an Schlägereien zwischen einzelnen Jugendlichen stark variiert.

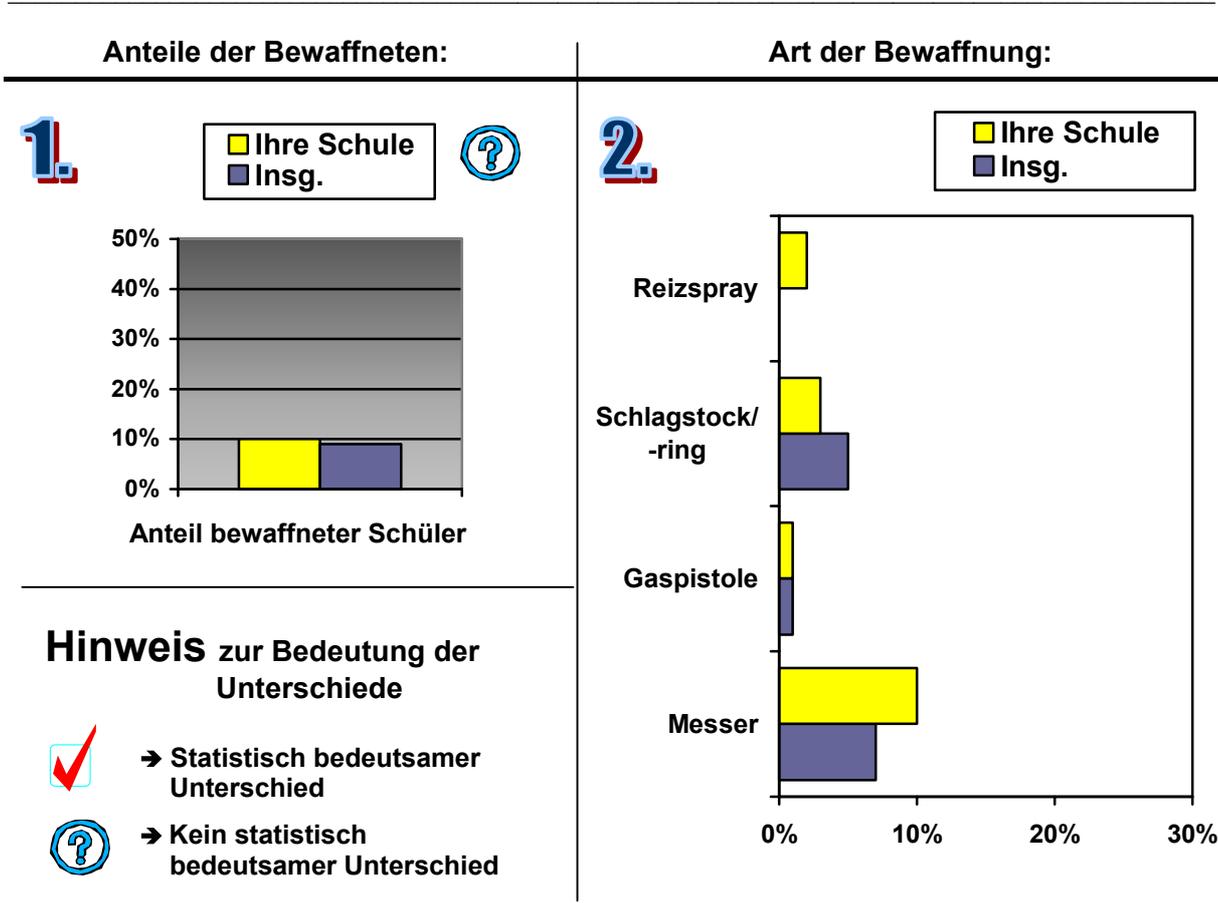
Interessant wird deshalb der Blick auf die Untergruppen innerhalb Ihrer Schule (Feld 4). Wie bereits eingangs erwähnt, ist die Häufigkeit der Teilnahme an Gewalttätigkeiten in starkem Maße geschlechtsbestimmt. (Wir möchten aber nochmals betonen, dass auch viele Mädchen geneigt sind, ihre Konflikte durch – wenn auch subtilere – Aggressionen auszutragen.) Während unter den befragten Mädchen fast zwei Drittel sich „Nie“ an Gewaltaktionen beteiligen und sich gar kein Mädchen fand, das „Oft“ zu Gewalthandlungen greift, sieht dies bei Jungen doch etwas anders aus: Nur eine Minderheit von 31% gibt hier an, sich grundsätzlich „Nie“ an Schlägereien zu beteiligen, und immerhin 22% räumen ein, „Manchmal“ oder sogar „Oft“ Gewalt gegen andere Personen zu richten. Der Hinweis mag Sie wenig beruhigen, dass ein Großteil dieser Gewaltaktionen erfahrungsgemäß außerhalb der Schule stattfindet, denn die sich hierbei widerspiegelnden niedrigen Hemmschwellen der Gewaltanwendung bleiben grundsätzlich auch in der Schule virulent.

Weiterhin zeigt sich in den Unterschieden der Beteiligung an Schlägereien ein klarer Alterseffekt: Der Anteil der Schüler/innen, die „Nie“ an Schlägereien teilnehmen, ist in höheren Klassenstufen wesentlich stärker ausgeprägt als in unteren Klassenstufen. Das größte Gewaltpotenzial geht somit von jüngeren Schülern aus. Auch Längsschnittanalysen des IFK können belegen, dass die Häufigkeit von Gewalthandlungen mit zunehmendem Alter der Jugendlichen deutlich zurückgeht und zur Konfliktlösung zunehmend andere Durchsetzungsformen erlernt und angewendet werden. Es wäre allerdings absolut verfehlt, im Zuge von Gewaltprävention vollständig auf die „heilsame“ Wirkung jugendspezifischer Reifungsprozesse zu setzen.

Dass nicht nur Alters- und Geschlechtseinflüsse zur Erklärung des Umfangs von Jugendgewalt eine Rolle spielen, zeigt der Vergleich mit anderen Schulformen: Unter der Schülerschaft von Gymnasien beteiligen sich fast 80% „Nie“ an Schlägereien – und dies trifft keineswegs nur für höhere Klassenstufen zu. Häufigere Gewaltanwendungen waren unter den befragten Jugendlichen kaum zu finden.

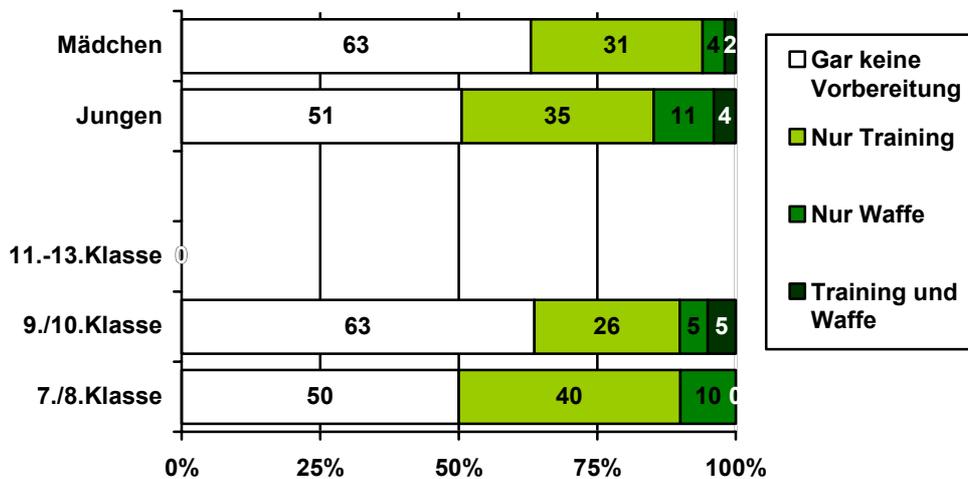
Einzelthema: ‚Bewaffung‘ von Schülerinnen und Schülern

Frage: „Falls Sie in der Schule ‚Hilfsmittel‘ zur Selbstverteidigung mitführen, welche sind das?“



3.

Art der Vorbereitung auf Gewalttätigkeiten anderer – Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



1.6 Erläuterungen zum Thema “Bewaffnung’ von Schülerinnen und Schülern”

Wie oben gezeigt, beteiligen sich einerseits zwar vor allem männliche Jugendliche recht häufig an Schlägereien; andererseits weisen „Raufereien“ und ein gelegentliches „Kräftemessen“ gerade unter Jungen allein noch nicht auf eine akute Gewaltbelastung hin. Um die Gewaltbelastung an Schulen tiefergehend zu sondieren, empfiehlt es sich zu betrachten, in welchem Maße und in welcher Weise sich Jugendliche auf „Angriffe“ anderer vorbereiten. Zweifellos hat die (mögliche) Nutzung einer Waffe im Rahmen von Schlägereien nichts mehr mit einer tolerierbaren „Rauferei“ gemeinsam.

Wir möchten dabei jedoch betonen, dass das, was Jugendliche im Rahmen einer Befragung unter dem Begriff „Hilfsmittel zur Selbstverteidigung“ verstehen, teilweise Abweichungen zu anderen Einteilungskriterien – bspw. nach dem Waffengesetz – aufweisen kann. Wir haben im Rahmen unserer Ergebnispräsentation deshalb auf eine Darstellung der Antwortkategorie „Sonstige Waffe“ verzichtet. Diese Kategorie erwies sich in ihrer Zusammensetzung als sehr heterogen und beinhaltete auch Gegenstände, die kaum im engeren Sinne als Waffe zu bezeichnen sind (z.B. „Schlüsselbund“).

Nun, vielleicht ist es ja für Sie eine Überraschung – aber rund jeder zehnte Schüler Ihrer Schule gibt an, eine „Waffe“ mit sich zu führen (Feld 1). Diese Größenordnung ist auch an den Vergleichsschulen Ihres Bundeslandes zu finden. Was aber sind das für Waffen, mit denen sich Jugendliche auf Angriffe anderer vorbereiten bzw. die sie als Mittel zur Selbstverteidigung zu nutzen bereit sind (Feld 2)? Nun, dies ist – besonders unter den 12- bis 14-jährigen Jungen – vor allem ein Messer. Mädchen nutzen zur Selbstverteidigung hingegen am häufigsten ein Reizspray, das sich in seiner Funktion, anders als ein Messer, Schlagstock oder Schlagring, eher als Defensivwaffe bezeichnen lässt. Der Umstand, dass Jungen eher zum Messer und Mädchen weitaus häufiger zum Reizspray greifen, legt die Vermutung nahe, dass Jungen im Rahmen von Gewaltaktionen häufiger als Mädchen nicht nur als Opfer reagieren, sondern als Gewalttäter agieren und ihre Waffe keineswegs ausschließlich zur Selbstverteidigung nutzen. Erwartungsgemäß gewinnen erst mit zunehmendem Alter Waffen an Bedeutung, die für ihren Erwerb die Volljährigkeit des Käufers voraussetzen (z.B. Gaspistole) und deshalb unter Schüler/innen insgesamt wenig Verbreitung finden. Mögliche Unterschiede in der Struktur der Bewaffnung von Schüler/innen Ihrer Schule und den Vergleichsschulen sollten aufgrund der geringen Fallzahlen innerhalb der einzelnen Kategorien nicht überbewertet werden.

Den Angaben aus Feld 3 kann entnommen werden, dass die überwiegende Mehrheit der Schülerschaft Ihrer Schule auf einen möglichen „Angriff“ nicht besonders vorbereitet ist. Dies gilt vor allem für Mädchen. Unsere Auswertungen zeigen allerdings, dass der Umfang von Vorbereitungsmaßnahmen mit der Häufigkeit, mit der sich Jugendliche selbst an Schlägereien beteiligen, kontinuierlich zunimmt. Vor allem „professionelle“ Schläger (meist sind es Jungen), die sich oft an Schlägereien beteiligen, sind lieber auf der „sicheren Seite“, die Mehrheit unter ihnen ist auf die eine oder andere Weise auf Angriffe anderer „vorbereitet“. Unter jenen, die Vorbereitungsmaßnahmen treffen, vertrauen die meisten auf sogenannte „Selbstverteidigungstechniken“ und Training – dies gilt für Jungen und Mädchen. Allerdings ist eine klare Trennung zwischen Selbstverteidigungs- und Kampftraining in der Praxis kaum möglich. Nur ein kleiner Anteil der Schüler/innen traut ausschließlich dem Mitführen einer Waffe; diese Art der Vorbereitung ist besonders unter Jungen verbreitet. Eine kleinere Minderheit setzt sowohl auf die Einsatzmöglichkeiten von Waffen als auch auf Training und „Selbstverteidigungstechniken“. Es sollte in diesem Zusammenhang jedoch auch auf den Einfluss von Alterseffekten hingewiesen werden. Auffällig ist dabei vor allem der relativ hohe Anteil „nicht-vorbereiteter“ Schüler/innen aus den höheren Klassenstufen.

Soviel zum Thema Jugenddelinquenz...

**Unser zweiter Schwerpunkt:
“Schulqualität”**

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse zu folgenden Bereichen vorgestellt:

- Durchschnittliche Noten der Schülerinnen und Schüler
- Zufriedenheit mit einzelnen Schulbereichen

- Schulspaß

- Schulunlust
- Schulstress/ Schulangst
- Schulschwänzen

- Fachliche Lehrqualität
- Soziale Lehrqualität
- Zufriedenheit mit der Lehrerschaft

- Klassenzusammenhalt
- Klassenzerrüttung

- Schulattraktivität
- Schulverbundenheit
- Schülermitgestaltung
- Schuldemokratie
- Soziale Verantwortung

- Schulvandalismus
- Schulgewalt

2. Einführung in das Schwerpunktthema Schulqualität

„Schulqualität“ – das heißt auch: „Was ist eine gute Schule?“ Man kann die Einleitung zu einer so umfassenden Frage auf vielerlei Art gestalten. Wir haben uns dafür entschieden, hier mit einem kleinen historischen Exkurs über Ansätze zu beginnen, die in der „alten“ Bundesrepublik Deutschland ab den siebziger Jahren mehr und mehr in den Mittelpunkt der Schulforschung rückten. Wir tun dies nicht nur, weil wir unter unseren Lesern auch interessierte Geschichtslehrer/innen vermuten, sondern auch, weil aus unserer Sicht die Zeitgebundenheit der Inhalte von Forschungsansätzen einen eigenständigen Informationswert hat ... Damals wurden im Rahmen von Schulreformen und großangelegten Schuluntersuchungen vor allem Vergleiche von Gesamtschulen mit dem dreigliedrigen Schulsystem Hauptschule, Realschule und Gymnasium angestellt. Ziel dieser Schulvergleiche war es, die Überlegenheit der einen bzw. die Unterlegenheit der anderen Schulstruktur zu belegen. Aus heutiger Sicht können die Ergebnisse dieser „Systemvergleiche“ dahingehend zusammengefasst werden, dass sich im Hinblick auf die Schulqualität keine der genannten Schulstrukturen gegenüber den anderen als überlegen erwies. Allerdings zeigte sich in Untersuchungen auch, dass bei einem Leistungsvergleich zwischen Schulen der gleichen Schulart große Unterschiede bestehen können. Diese Erfahrungen gaben gegen Ende der 70er Jahre und Anfang der 80er Jahre in der Bundesrepublik den Anstoß, sich verstärkt innerschulischen Prozessen zu widmen; das Interesse der Schulforschung entfernte sich von der Betrachtung struktureller Merkmale wie etwa der Schulform, demgegenüber wurden verstärkt pädagogische Handlungszusammenhänge berücksichtigt. Als ein wichtiger Befund wurde dabei ermittelt, dass die einzelne Schule deutlich mehr Einfluss auf das Zustandekommen fachlicher und überfachlicher Leistungen von Schülern hat als die Zugehörigkeit zu einer Schulform.

In der Diskussion um die „Qualität“ von Schulen zeigte sich weiterhin, dass eine Schule nicht schon als „gute Schule“ bezeichnet werden kann, wenn sie eine gute „Wissensvermittlungsanstalt“ ist, sondern erst dann, wenn sie Schülern auch Handlungsspielräume im Rahmen eines pädagogisch gestalteten Schullebens bietet. Dennoch lässt sich eine verstärkte Tendenz ausmachen, Schulen in internationalen Vergleichsstudien wie beispielsweise TIMMS oder PISA vor allem auf ihr Leistungsniveau hin zu vergleichen. Solche Leistungsevaluationen sind einerseits richtig und wichtig; eine gute Schule sollte sich andererseits aber neben einer messbaren, lebensnahen Wissens- und Stoffvermittlung auch durch eine gelungene Vermittlung von sozialen Kompetenzen und durch die Förderung des Selbstwertgefühls der Schüler auszeichnen. Die Wege zu diesem Ziel können dabei natürlich sehr verschieden sein.

Mit der Bestimmung von Faktoren der sozialen Schulqualität beschäftigt sich ausführlich die „Schulklima“-Forschung, in deren Zentrum die Frage steht, wie Schüler – aber auch Lehrer, Eltern und Schulleiter – subjektiv die Schul- und Unterrichtsrealität wahrnehmen und erleben. Die Schulklima-Forschung verfolgt dabei das Ziel zu bestimmen, welche Faktoren das Klima einer Schule maßgeblich ausmachen und welche Zusammenhänge zwischen dem Schulklima und dem Erreichen kognitiver und sozialer Lernziele sowie der Entwicklung von Lernmotivation bei den Schülern bestehen. Dabei unterscheiden Schulklimaforscher zwischen dem „Schulklima“ im allgemeinen und dem „Klassenklima“. Das „Schulklima“ bezieht sich auf die ganze Institution Schule, während beim „Klassenklima“ die Mitschüler und Lehrer der Klasse sowie der Unterricht im Fokus der Beurteilung stehen. Das Klima einer Schule und das Klima in einzelnen Klassen tragen entscheidend zur sozialen Qualität einer Schule bei.

Zu den Faktoren eines guten Schulklimas zählt zum Beispiel die Attraktivität der schulischen Angebote. Der Schulforscher Eder (1998) spricht hier von Anregung und Vielfalt, die eine Schule durch gute Sportmöglichkeiten, eine Cafeteria, einen ansprechenden Pausenhof, interessante AG-Angebote, Projektwochen, Schulfeste, eine Schülerzeitung etc. den Schülern bieten sollte. Andere Schulklima-Faktoren betreffen das „Profil“ einer Schule, den Grad der Identifikation mit der eigenen Schule bei Schülern wie auch bei Lehrern und Eltern, die „soziale Wärme“ in der Art des Umgangs miteinander, die Kollegialität und Kontinuität der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium, das Zusammenwirken von Lehrern und Eltern, aber auch die Transparenz der Leistungsbewertung und die persönlichkeitsfördernde Bewertung der

Umstände der Leistungserbringung. Viele der genannten Faktoren sind in ihrem Einfluss auf die Schulqualität offensichtlich: Ein Schüler, der sich mit seiner Schule stark identifiziert, wird kaum mit der Spraydose „seine“ Schule beschmieren und sich für „seine“ Schule auch außerhalb der Unterrichtszeit engagieren.

Das Klassenklima wird nach Ansicht von Schulklimaforschern vor allem durch die Güte der sozialen Beziehungen zwischen Lehrerschaft und Schülerschaft einerseits und innerhalb der Schülerschaft andererseits bestimmt. Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung sind u.a. die Qualität der Vermittlung des Lehrstoffes durch das Lehrpersonal sowie eine sich am Lernvermögen und den Interessen der Schüler orientierende didaktisch-methodische Qualität der Unterrichtsgestaltung. Die Schüler-Schüler-Beziehungen lassen sich charakterisieren durch das Ausmaß des Gruppenzusammenhalts in der Klasse in Bezug auf Aspekte der Solidarität, des gegenseitigen Helfens, des Verstehens und der Konfliktlösungsfähigkeit bzw. im negativen Sinne auch durch das Ausmaß unangemessenen egoistischen Leistungsverhaltens, das sich in Form von Eigennutz und rücksichtslosem Wettbewerbsverhalten manifestiert.

Wir hatten bereits angemerkt, dass bei allen Bemühungen zur Erfassung und Verbesserung der Schulqualität vor allem der Aspekt im Mittelpunkt stehen muss, wie Schüler ihre Schule wahrnehmen. Die seit Mitte der 80er Jahre verstärkter durchgeführten Schulforschungsvorhaben zu diesem Thema weisen dabei bemerkenswert übereinstimmende Ergebnisse auf.

Der Zwang zum Erbringen schulischer Leistungen wird anscheinend von den Schülern als ein Hauptkritikpunkt an der Schule gesehen; Leistungsbeurteilung wird kritisiert, Leistungsdruck beklagt, aber die Gültigkeit des schulischen Leistungsprinzips – so zeigen viele Befunde – nicht grundlegend in Frage gestellt. Leistungsdruck, verbunden mit Verhaltenseinschränkungen, die sich bspw. aus der Ordnungsfunktion der Schule ergeben, führen zusammengenommen verstärkt zu Gefühlen der Entfremdung. Die Erfüllung schulischer Anforderungen wird nicht mehr als sinnvolles Handeln erlebt. Viele Jugendliche praktizieren dabei eine „So-tun-als-ob-Anpassung“, d.h. eine innere Distanzierung von der Schule. Zugleich resultieren aus dieser Konstellation auch Lern- und Unterrichtsverweigerung, wenn die Schüler/innen sich nicht als Subjekte, sondern nur noch als Objekte eines administrativen Lehrplans sehen. Aber auch als sozialer Raum weist „Schule“ nach den Ergebnissen mehrerer Studien in den Augen der Schüler nicht selten Defizite auf; beispielsweise seien eigene Initiative und selbstgesteuertes Handeln nur eingeschränkt möglich. Trotzdem wurden Kontakte und Beziehungen vor allem zu Mitschülern oft als einzige positive Momente der Schule von den Schülern herausgehoben.

Insgesamt kommen viele Studien zu dem Ergebnis, dass der Schulalltag von Schüler/innen oft als langweilig und monoton erlebt wird, als ein Erfahrungsbereich, in dem sie sich selbst zu wenig als aktiv Mitbestimmende einbringen können. Der Sinn des schulischen Handelns als Vorbereitung auf das spätere Leben wird von ihnen dabei in Frage gestellt. Dies hat wiederum zur Folge, dass Schule oft nur als eine unvermeidliche Durchgangsphase im Lebenslauf betrachtet wird und deshalb von der Schülerschaft eine desinteressierte oder auch scheinangepasste Arbeitshaltung an den Tag gelegt wird. Schule wird weder als Schonraum noch als Chancenraum begriffen; der positive Schulbezug der Schüler betrifft eher informelle Randzonen des Schullebens wie beispielsweise die Freundschaften zu gleichaltrigen Mitschülern.

Zu guter Letzt: Schule kann nicht alleinige Reparaturwerkstatt der Gesellschaft sein, darf aber auch nicht verkennen, dass im Zuge der Veränderungen („post-“)moderner Gesellschaften und der damit verbundenen zunehmenden Zerrüttung klassisch-familialer Sozialisation der Lehrer auch in seiner Funktion als menschliches Vorbild für Jugendliche stärker in den Blickpunkt gerät. Vor diesem Hintergrund sind öffentliche Bemerkungen, in denen die Lehrer/innen schnell zu Sündenböcken der Nation ausgerufen werden, kritisch zu hinterfragen. Eine Neudefinition des Lehrerbildes als „Wissensmanager“ oder wie von Struck und Würtl (1999) gefordert „Vom Pauker zum Coach“ könnte hier aus unserer Sicht eher weiterhelfen.

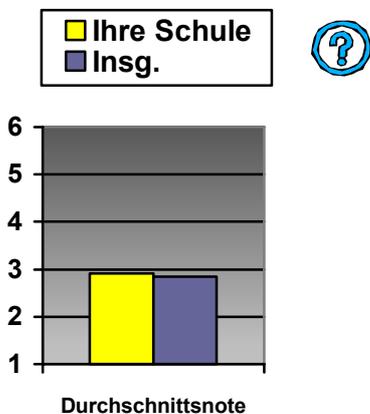
Die Schule der Nation ist die Schule.
(Willy Brandt)

Einzelthema: Notendurchschnitt und Zufriedenheit mit Schulbereichen

Notendurchschnitt:

Zur Bedeutung der Unterschiede:

1.

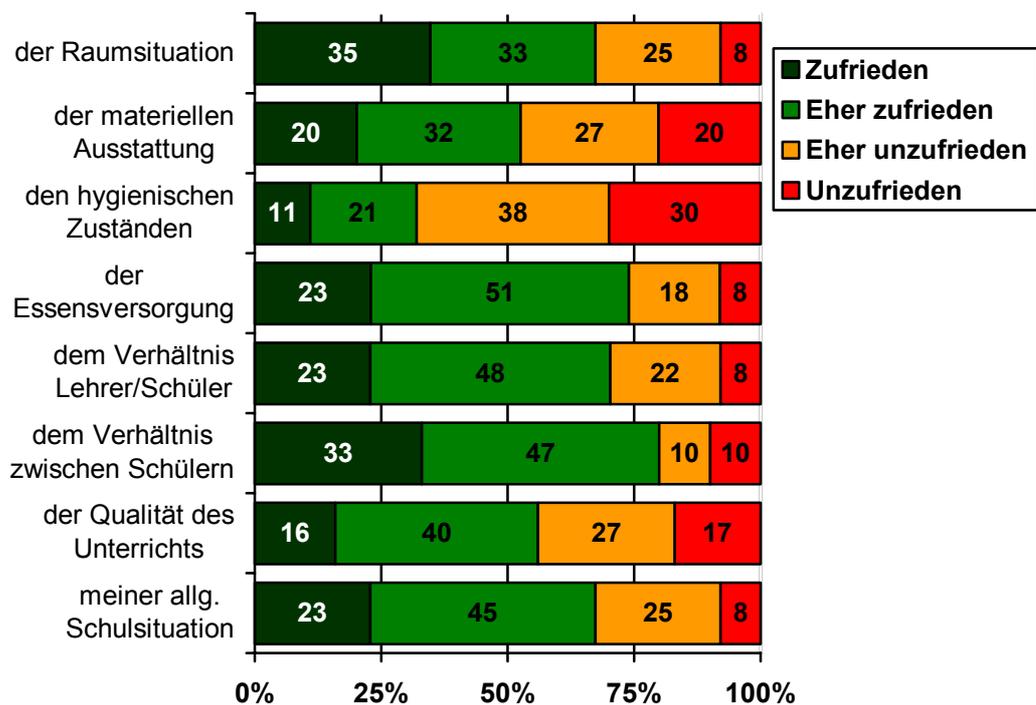


Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

-  → Statistisch bedeutsamer Unterschied
-  → Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

2.

Zufriedenheit mit Schulbereichen: „Ich bin mit...“



2.1 Erläuterungen zum Einzelthema „Notendurchschnitt und Zufriedenheit mit Schulbereichen“

Ein so komplexes Thema wie „Schule“ beginnt man am besten mit einigen praktischen „Alltagsinformationen“, die für Sie möglicherweise von allgemeinem Interesse sind. Wir haben im Rahmen der Datenpräsentationen zurückliegender Schulprojekte die Erfahrung gemacht, dass innerhalb von Schulen durchaus ein gewisses Interesse an Informationen zum allgemeinen Notendurchschnitt der Schüler/innen besteht. Wir vergleichen deshalb zunächst den Notendurchschnitt Ihrer Schüler/innen mit dem aus projektbezogenen Vergleichsschulen. Darüber hinaus wollen wir auch die Zufriedenheit Ihrer Schüler/innen mit einzelnen schulischen Bereichen wie der allgemeinen Schulsituation, der Qualität des Unterrichts, der materiellen Ausstattung Ihrer Schule, den hygienischen Zuständen oder dem Verhältnis zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen vorstellen. Eine detaillierte Darstellung einzelner Aspekte von Schulqualität erfolgt auf den anschließenden Seiten.

Zunächst aber zum Notendurchschnitt Ihrer Schüler/innen: Hierbei ist zunächst zu beachten, dass wir im Rahmen einer Schülerbefragung nicht die tatsächlichen Zensuren vergleichen, sondern auf die berichteten Selbsteinschätzungen der Schüler/innen zurückgreifen. Allerdings ist der eigene Notenschnitt eine Information, deren Kenntnis unter Schüler/innen in der Regel vorausgesetzt werden kann. Die im Fragebogen erhobenen Angaben beziehen sich auf die durchschnittlichen Schulnoten des zurückliegenden Halbjahres. Vielleicht haben Sie ja etwas spektakulärere Ergebnisse erwartet, aber wir können – zumindest für Ihre Schule – hier nur berichten, dass die befragten Schüler/innen Ihrer Schule ein gutes „Befriedigend“ nach Hause brachten und sich hierbei fast gar nicht von unseren „Vergleichsschüler/innen“ unterscheiden.

Nun aber zur Zufriedenheit Ihrer Schüler/innen mit einzelnen Schulbereichen: Fasst man die Ausprägungen „Zufrieden“ und „Eher zufrieden“ zusammen, sehen die befragten Jugendlichen in dem Verhältnis zu „Ihresgleichen“ mit einem Prozentwert von 80% am ehesten Anlass für Zufriedenheit. Im Rahmen dieser Wertung macht sogar ein Drittel der Befragten keine Abstriche – ist also rundherum „Zufrieden“. Aber auch die Essensversorgung ruft unter der Schülerschaft Ihrer Schule keine Protestbewegung hervor, obwohl eine absolute Mehrheit von 51% sich nur „Eher zufrieden“ und immerhin rund 26% sogar Unzufriedenheit äußert. Die Geschmäcker sind allerdings immer verschieden!

Auch das Verhältnis zum „Lehrkörper“ erhält in der Wertung der Schüler/innen durchaus gute Noten. Dies gilt in vergleichbarem Maße ebenso für die Raumsituation an Ihrer Schule. Etwas größere Defizite werden aus der Sicht der Schüler/innen bei der materiellen Ausstattung ihrer Schule wahrgenommen, aber auch die Qualität des Unterrichts wird von immerhin 44% der befragten Schüler/innen bemängelt. Das mit Abstand klare „Schlusslicht“ in der Wertungshierarchie bilden jedoch die hygienischen Zustände von Umkleideräumen und Toiletten. Ohne die tatsächlichen Gegebenheiten vor Ort zu kennen, stellt sich dem Außenstehenden natürlich die Frage, in wie weit die hier bemängelten Zustände einen bautechnischen Charakter haben oder ob nicht vielleicht auch die „Kritiker“ selbst für die missliche Lage mitverantwortlich zu machen sind... (s. auch das Kapitel zum Thema „Schulvandalismus“).

Vielleicht konnten diese ersten Ergebnisse zur Zufriedenheit mit einzelnen schulischen Bereichen Ihnen bereits einen ersten Eindruck darüber vermitteln, wo aus Schülersicht in Ihrer Schule Stärken oder auch Schwachpunkte auszumachen sind. Auf den nun folgenden Seiten werden wir die unterschiedlichen Formen von „Schulqualität“ etwas genauer untersuchen und vorstellen. Durch den Vergleich zu anderen ins Projekt einbezogenen Schulen gleichen Schultyps steht Ihnen zu jedem Thema ein gewisser Orientierungswert zur Verfügung. Dieser Orientierungswert sollte jedoch keinen normativen Charakter haben (etwa in dem Sinne: „Schaut, andere Schulen sind hier viel besser als Ihr!“). Er kann Ihnen aber möglicherweise bei Ihrer eigenen, schulinternen Suche nach Entwicklungsperspektiven von Nutzen sein.

Skala:

Schulspäß

6 Einzelaussagen – Bsp.:

„Mal unabhängig vom Unterricht: In der Schule gibt es Situationen, wo wir richtig Spaß haben.“

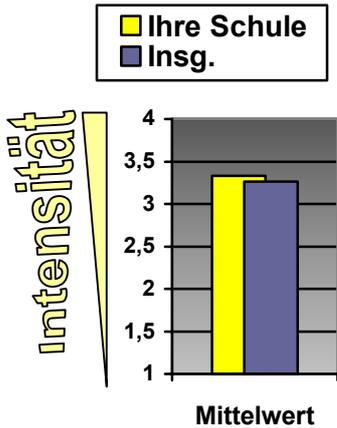
Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“

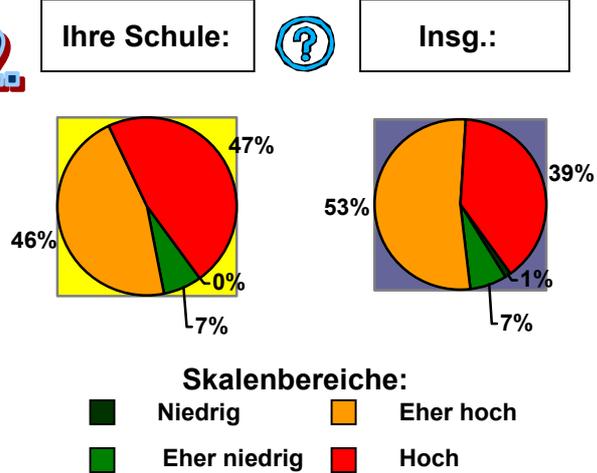
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



2.



Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede



→ Statistisch bedeutsamer Unterschied

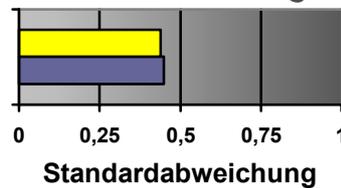


→ Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.

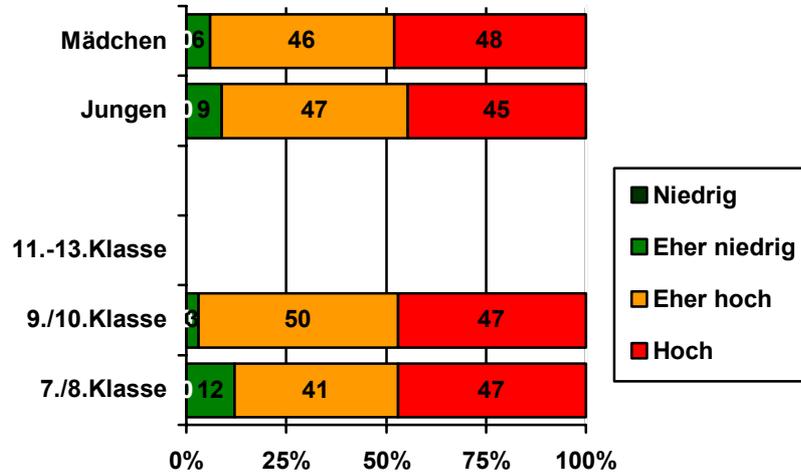
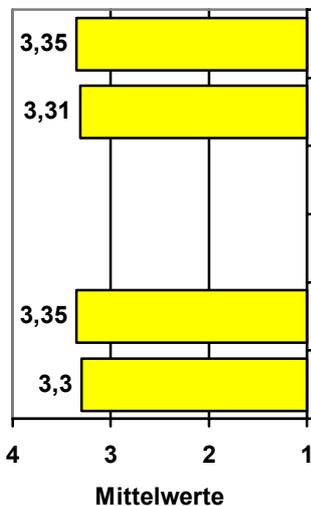


streuung



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.2 Erläuterungen zur Skala „Schulspaß“

Die Aussagen zur Erfassung von „Schulspaß“ behandeln Aspekte des schulischen Lebens, die ohne direkten Bezug zum Unterrichtsgeschehen das Vergnügen am Schulleben und den sozialen Zusammenhalt in der Schule abbilden. Interessanterweise gehört – unseren Skalentests zufolge – auch eine Aussage zu dieser Skala, die die Freude am Begreifen beschreibt (s. Anhang: „Es ist ein gutes Gefühl, wenn ich im Unterricht Dinge begreife, die mir vorher unklar waren“). Unsere Analysen zeigen weiterhin, dass auch eine Aussage dieser Skala zugeordnet werden kann, die den Lebensbezug der Unterrichtsinhalte thematisiert („In der Schule lerne ich Dinge, die ich später im Leben gebrauchen kann“): Offensichtlich erleben Schüler einen Erkenntnisfortschritt in vergleichbarer Weise „lustvoll“ wie sozialen Spaß im Umgang mit Mitschülern.

Insgesamt wird die Schule von den Jugendlichen als sozialer Lebensraum positiv eingeschätzt. Dies kann sowohl dem hohen Mittelwert der Skala „Schulspaß“ als auch der Prozentverteilung einzelner Skalenausprägungen entnommen werden: Die große Mehrheit Ihrer Schüler/innen hat Spaß an der Schule. Die dabei berichteten Empfindungen erreichen dabei sogar häufig „Spitzenwerte“ („Hoch“), und ein ebenfalls großer Anteil der Schülerschaft sieht die entsprechenden Aspekte ihres Schulalltags doch zumindest in einem eher rosigen Licht. Dieser erfreuliche Befund ist jedoch keineswegs eine Ausnahmeerscheinung: Weder an Ihrer noch an den Vergleichsschulen finden sich in nennenswertem Umfang Schüler/innen, die gar keinen Schulspaß haben, und deutlich weniger als jeder zehnte Jugendliche berichtet hier von gewissen Beeinträchtigungen. Die augenscheinlich nur geringen Abweichungen sind auch auf Grundlage statistischer Prüfverfahren als unbedeutend zu kennzeichnen, liegen also im Bereich „zufälliger“ Schwankungen.

Hinsichtlich der Einschätzungen zum Thema „Schulspaß“ sind sich die Schüler/innen weitgehend einig – das Streuungsmaß dieser Skala liegt entsprechend niedrig. Dies trifft sowohl auf Ihre Schule als auch auf unsere Vergleichsschulen zu.

Schließlich führt auch die Betrachtung einzelner Untergruppen zu keinen auffälligen Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen oder zwischen einzelnen Klassenstufen.

Zu einem „runden“ Bild mag noch ein letzter Hinweis führen: Betrachten wir die Ergebnisse zur Skala „Schulspaß“ für die Gymnasien (nur Projektschulen) in Ihrem Bundesland, so finden wir auch hier keine grundsätzlich anderen Verhältnisse als in Ihrer Schule. Das Gefühl unter der Schülerschaft, Spaß in der Schule zu haben, ist also keineswegs ein an bestimmte Schulformen gebundenes Phänomen, sondern auch aus unterschiedlichen Kontexten heraus zu erreichen.

Die Ergebnisse zur Skala Schulspaß mögen auf den ersten Blick vielleicht etwas erstaunen: Wird die Schule von Jugendlichen tatsächlich als eine Art „Spaßfaktor“ wahrgenommen? Wohl kaum, denn die diesbezüglichen Aussagen betreffen vor allem Aspekte, die außerhalb des eigentlichen Schulalltags – d.h. vor allem außerhalb des Unterrichts – liegen. Dass Schule für die Schüler/innen nicht nur Spaß bedeutet, wird deshalb schon anhand der Ergebnisse zu unserer nächsten Skala deutlich: „Schulunlust“.

Skala:

Schulunlust

6 Einzelaussagen – Bsp.:

„Meistens sitze ich in der Schule nur die Zeit ab.“

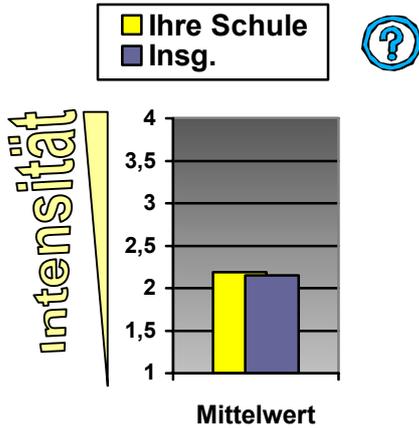
Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“

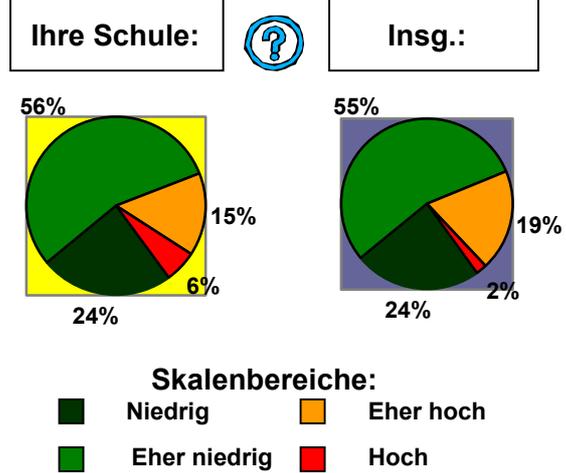
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



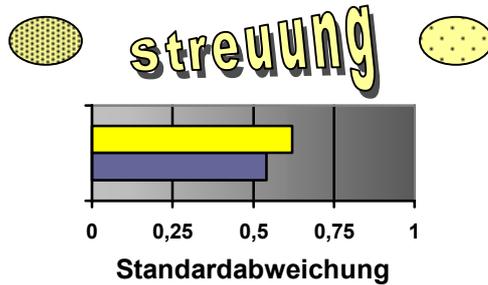
2.



Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

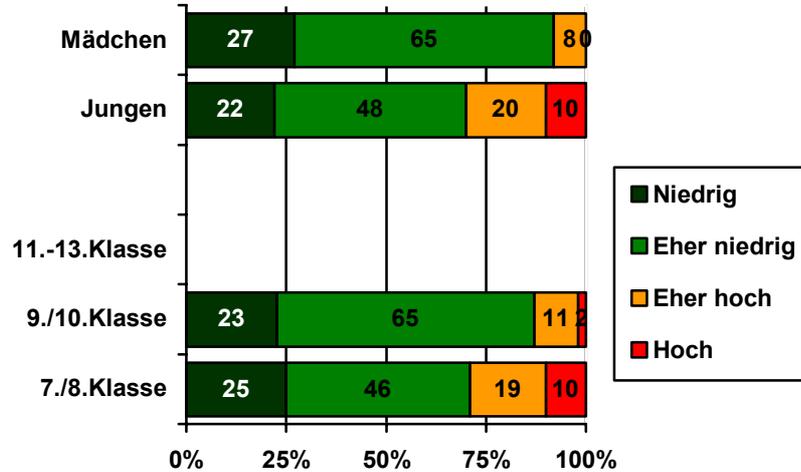
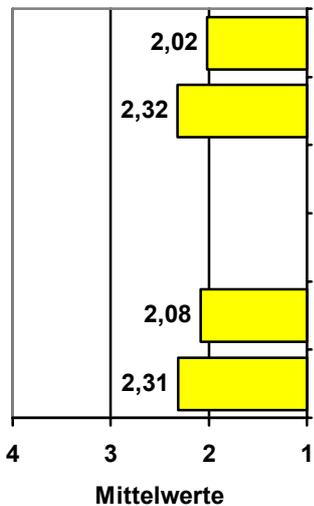
- Statistisch bedeutsamer Unterschied
- Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.3 Erläuterungen zur Skala „Schulunlust“

Die Skala „Schulunlust“, wir nennen sie im positiven Sinne „gedreht“ auch gerne „Schulmotivation“, besteht aus sechs Aussagen, die die Überzeugung von der Nutzlosigkeit von schulischen Lernangeboten zum Ausdruck bringen (s. Anhang: „Vieles, was ich in der Schule lernen soll, ist nutzlos“), führen Lernprozesse auf äußere Zwänge zurück („Ich lerne, um mir Ärger mit meinen Eltern und den Lehrern zu ersparen“) oder beziehen sich auf eine gewisse Passivität gegenüber schulischen Anforderungen („Meistens sitze ich in der Schule nur die Zeit ab“).

Nun weist der Mittelwert der Skala „Schulunlust“ im Vergleich zur Skala „Schulspaß“ zwar einen relativ niedrigen Wert auf (Feld 1); die Schüler/innen Ihrer Schule sind also hinsichtlich ihrer schulischen Anforderungen recht gut „motiviert“. Dennoch zeigen die Prozentverteilungen einzelner Skalenbereiche, dass immerhin 21% der befragten Schüler/innen hier Defizite aufweisen. Obwohl die Schülerschaft der Vergleichsschulen unseres Projekts scheinbar etwas besser „motiviert“ erscheint, erweisen sich diese Unterschiede auf der Grundlage statistischer Prüfverfahren letztlich doch als unbedeutend.

Das Streuungsmaß, das in Feld 3 graphisch dargestellt ist, zeigt, dass es sowohl an Ihrer Schule als auch an den Vergleichsschulen innerhalb der Schülerschaft gewisse Abweichungen vom durchschnittlichen Ausmaß an Defiziten im Bereich von Schulunlust bzw. Schulmotivation vorhanden sind.

Ein Blick auf einzelne Untergruppen (Feld 4) zeigt, dass Mädchen offensichtlich eine höhere Schulmotivation haben als Jungen, nur 8% der Schülerinnen weisen eine („Eher“) hohe Schulunlust auf. Weiterhin zeichnet sich hinsichtlich der Ausprägungen von Schulunlust ein Alterseffekt ab: Ältere Schüler/innen höherer Klassenstufen schätzen ihre Schulmotivation höher ein als jüngere Schüler/innen.

Auch der Vergleich zu den Gymnasien liefert interessante Befunde. Bei immerhin 16% der Gymnasiast/innen ist Schulunlust „Eher hoch“ und bei mehr als 1% sogar „Hoch“ ausgeprägt. Schulunlust bzw. fehlende Schulmotivation unter Schüler/innen ist also offensichtlich kein Problem, dass sich ausschließlich auf bestimmte Schulformen konzentriert. Zwar weist die Schülerschaft an Gymnasien insgesamt eine etwas höhere Schulmotivation auf, jedoch ist diese zu einem Gutteil altersbedingt: Berücksichtigt man an Gymnasien nur die Schüler/innen bis Klassenstufe 10, so finden sich auch an Gymnasien Ausprägungen von Schulunlust, die in ihrem Umfang mit denen anderer Schulformen durchaus vergleichbar sind.

Skala:

Schulstress/ Schulangst

5 Einzelaussagen – Bsp.:

„Die Schule verfolgt mich bis in den Schlaf.“

Antwortvorgaben:

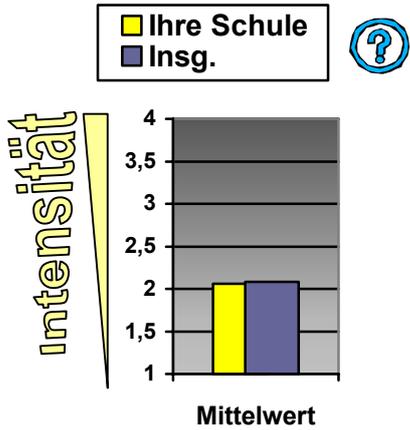
4 - „Stimmt völlig“
2 - „Stimmt wenig“

3 - „Stimmt ziemlich“
1 - „Stimmt gar nicht“

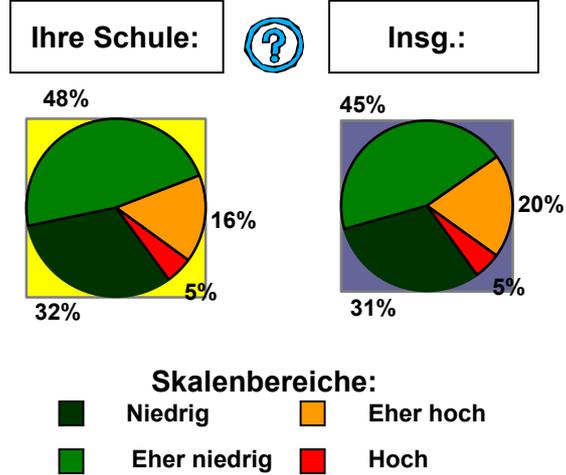
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



2.



Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

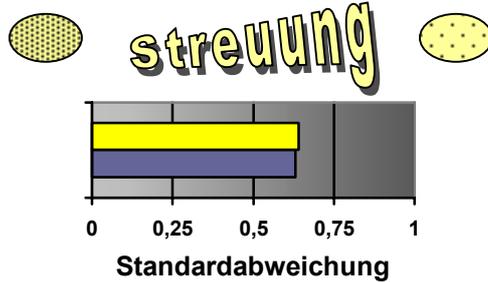


→ Statistisch bedeutsamer Unterschied



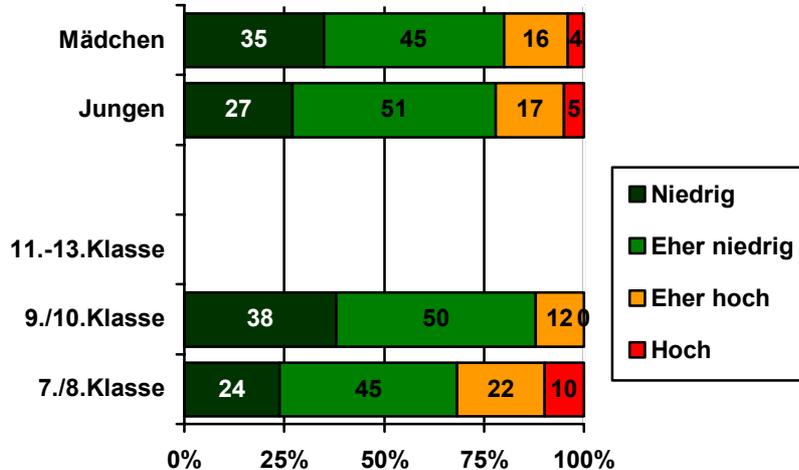
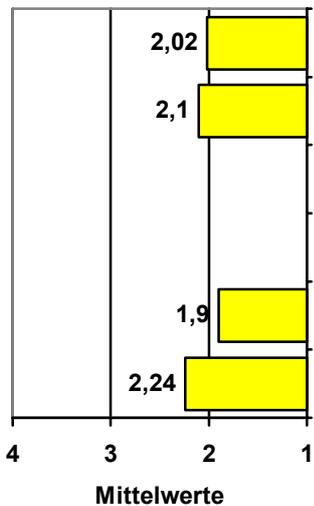
→ Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.4 Erläuterungen zur Skala „Schulstress/ Schulangst“

Zur Erfassung psychischer Belastungen unter Schülerinnen und Schülern im Schulalltag haben wir die aus sechs Aussagen bestehende Skala „Schulstress“ gebildet. Im Rahmen dieser Aussagen werden Aspekte thematisiert, die sich auf Leistungs- und Versagensängste (s. Anhang: „Ich habe Angst, mich in der Schule zu blamieren“) wie auch auf psychosomatische Belastungsmomente („Die Schule verfolgt mich bis in den Schlaf“) beziehen.

Noch geringer als „Schulunlust“ sind unter den Schüler/innen Ihrer Schule Anzeichen von „Schulstress“ zu finden (Feld 1). Dies spiegelt sich auch in der prozentualen Verteilung der Skalenbereiche wider (Feld 2): Fast 80% der befragten Jugendlichen können trotz des Gedankens, am nächsten Tag zur Schule zu müssen, „ruhig schlafen“. Dies bedeutet allerdings auf der anderen Seite, dass immerhin mehr als jeder fünfte Schüler Ihrer Schule Stressbelastungen äußert. Berücksichtigt man den Umstand, dass Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen, kann dieser Befund durchaus nachdenklich stimmen.

Stressbelastungen unter der Schülerschaft werden an den Vergleichsschulen des Projekts in vergleichbar hohem Maße geäußert. Ihre Schule unterscheidet sich hierbei also nicht auffällig von anderen Schulen.

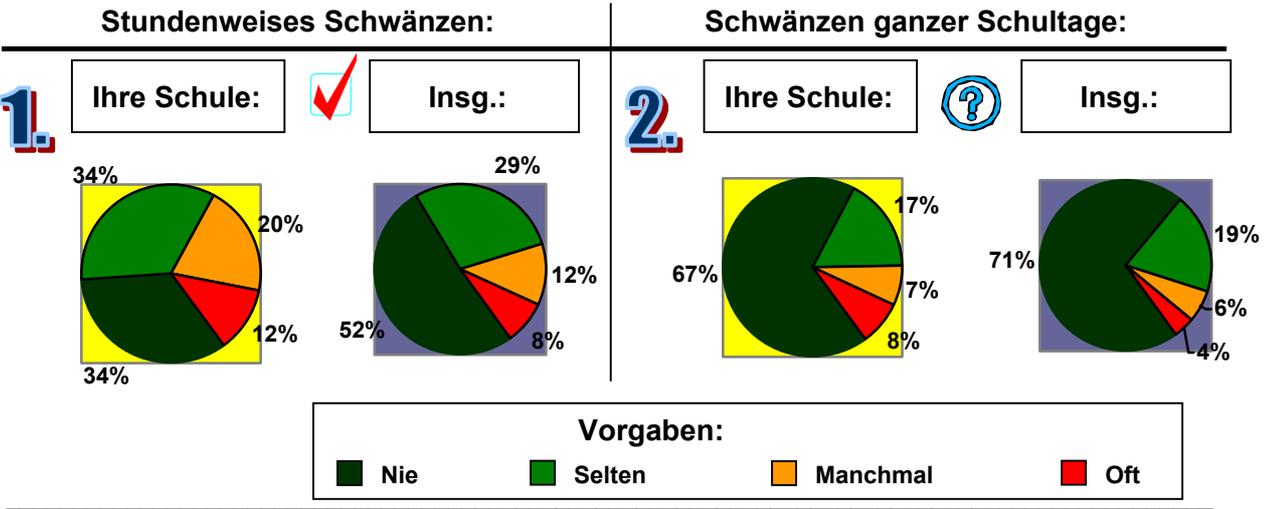
Hinsichtlich der geäußerten Beeinträchtigungen von Stresssymptomen gibt es innerhalb der Schülerschaft aber nennenswerte Abweichungen (Feld 3). So empfinden Mädchen Ihrer Schule ihre Situation etwas weniger stressbelastend als Jungen (Feld 4). Weiterhin zeichnet sich ab, dass mit steigendem Alter der Schüler/innen eine kontinuierliche Abnahme der wahrgenommenen Stressbelastungen feststellbar ist. Dieser Alterseffekt ist übrigens sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen zu erkennen. Dieses Ergebnis kann als Hinweis dafür gesehen werden, dass sich ältere Schüler/innen im Verlauf ihrer Schulzeit Kompetenzen aneignen, mit schulischen Stresssituationen gelassener umzugehen. Diese Vermutung wird übrigens auch durch andere Jugendstudien bestätigt.

Zwischen der Schülerschaft verschiedener Schultypen lassen sich hierbei kaum Unterschiede finden. So werden bspw. auch unter den Schüler/innen von Gymnasien Stressbelastungen in dem oben beschrieben Umfang genannt.

Einzelthema: „Schulschwänzen“

Frage: „Wie oft ist es schon vorgekommen, dass Sie einzelne Unterrichtsstunden (den ganzen Tag) die Schule geschwänzt haben?“

Antwortvorgaben: 4 - „Oft“ 3 - „Manchmal“
 2 - „Selten“ 1 - „Nie“

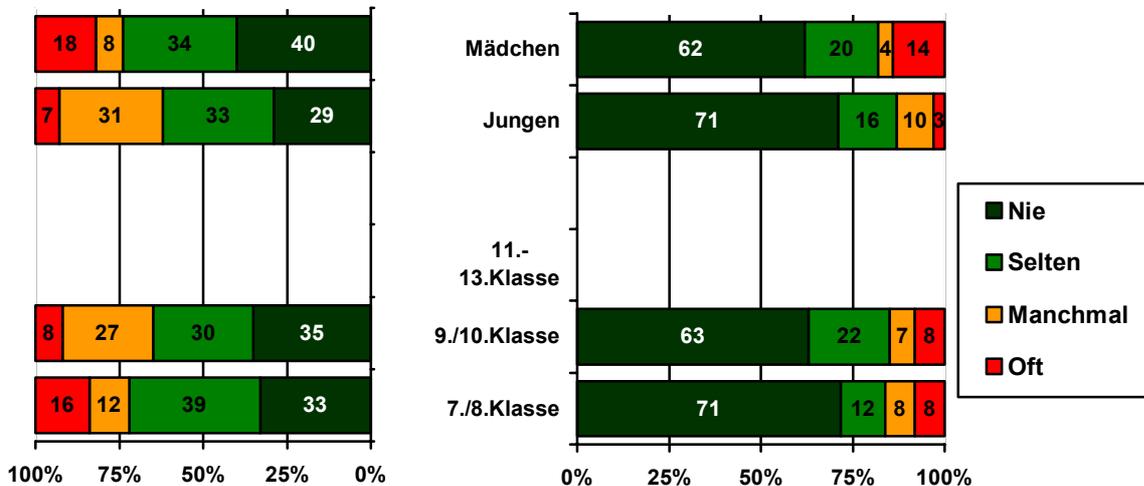


Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

-  → Statistisch bedeutsamer Unterschied
-  → Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.5 Erläuterungen zum Einzelthema „Schulschwänzen“

In unserem Fragebogen wurde sowohl das stundenweise als auch das tageweise Schwänzen der Schule erfragt. Das tageweise unentschuldigte Fernbleiben von der Schule ist gegenüber dem „Stundenschwänzen“ ein härteres Indiz zur Charakterisierung schulverweigernden Verhaltens. Wir stellen dennoch in diesem Report die Antwortverteilungen zu beiden Fragen vor, da wir auch dem stundenweisen Fernbleiben vom Unterricht eine wichtige Bedeutung zur Charakterisierung schulbezogener Verhaltensweisen zuschreiben. Die Antwortvorgaben zu beiden Fragen unterscheiden sich von den Skalenaussagen und ließen die Wahl zwischen „Oft“, „Manchmal“, „Selten“ und „Nie“ zu.

Aus den Abbildungen in Feld 1 wird ersichtlich, dass die Schüler/innen Ihrer Schule erheblich öfter „stundenweise“ vom Unterricht fernbleiben, als dies an den Vergleichsschulen der Fall ist. Jede(r) fünfte befragte Schüler oder Schülerin gab im Rahmen unserer Befragung zu, „Manchmal“ eine Stunde „blau zu machen“, und immerhin 12% tun dies sogar „Oft“. Nur etwas über ein Drittel Ihrer Schüler/innen gab an, „Nie“ eine Schulstunde zu schwänzen; an den Vergleichsschulen waren dies immerhin 52%.

Das tageweise Fernbleiben vom Unterricht ist sicher eine ausgeprägtere Form schulverweigernden Verhaltens. Die Abbildungen aus Feld 2 zeigen denn auch, dass das Schwänzen ganzer Schultage wesentlich seltener vorkommt als das unentschuldigte Versäumen einzelner Unterrichtsstunden. Dennoch findet sich unter Ihren Schüler/innen ein Anteil in Höhe von immerhin 15%, die einräumen, dies „Manchmal“ oder sogar „Oft“ zu tun. Allerdings unterscheidet sich Ihre Schule beim tageweisen Schulschwänzen nicht erheblich von unseren Vergleichsschulen.

Wer aber sind nun diese Schüler/innen, die häufiger dem Unterricht unentschuldigt fernbleiben? Nun, diese Antwort kann nicht allzu genau beantwortet werden, da das Phänomen grundsätzlich unter allen von uns hier dargestellten Untergruppen zu finden ist. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse anderer Untersuchungen zu diesem Thema erscheint es uns jedoch auffällig, dass gerade Mädchen an Ihrer Schule „Oft“ den Unterricht schwänzen. Dies kann umso mehr erstaunen, da dies sowohl für stunden- als auch für tageweisen Absentismus gilt.

Wir möchten diese Ausführungen um einige kurze Anmerkungen zu den Merkmalen von Schüler/innen ergänzen, die in Verbindung mit dem Fernbleiben vom Unterricht stehen. Erwartungsgemäß ist bspw. eine ausgeprägte Schulunlust ein Kennzeichen von „Schulschwänzen“. Erkennbar ist teilweise auch ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit den eigenen Schulleistungen und dem stundenweisen Fernbleiben vom Unterricht: Schüler/innen, die mit ihren Schulleistungen eher unzufrieden sind, bleiben häufiger dem Unterricht stundenweise fern als andere Schüler/innen. Keinen Zusammenhang fanden wir hingegen zwischen der Häufigkeit des Schulschwänzens und dem Ausmaß der Belastungen durch Schulstress der Schüler/innen.

Ein Blick auf die Verhältnisse in projektteilnehmenden Gymnasien in Ihrem Bundesland zeigt auf, dass auch dort das Phänomen des unentschuldigten Fernbleibens vom Unterricht in Größenordnungen vorkommt, wie sie an den Vergleichsschulen ihres Schultyps auffindbar sind.

Skala:

Fachliche Lehrqualität

9 Einzelaussagen – Bsp.:

„Wir haben fachlich gute Lehrer, bei denen wir eine Menge lernen können.“

Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“

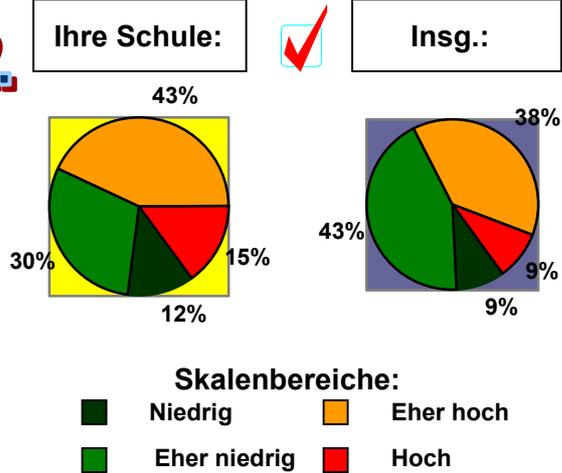
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



2.



Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

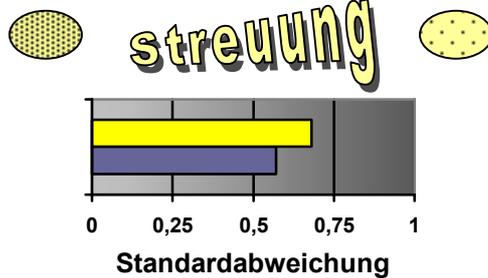


→ Statistisch bedeutsamer Unterschied



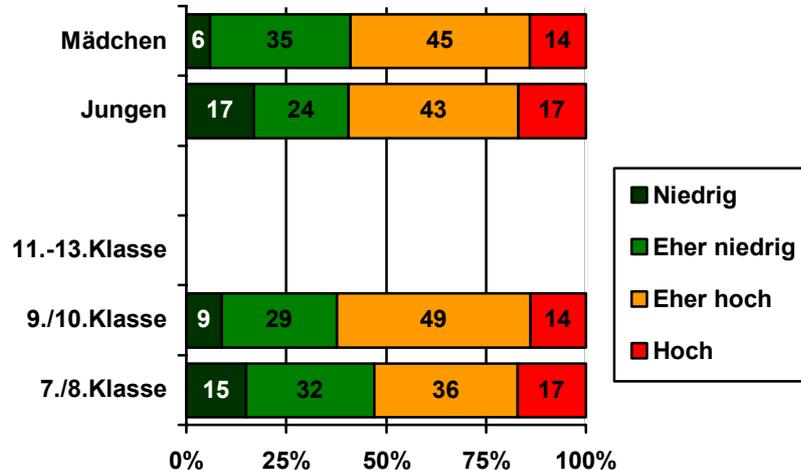
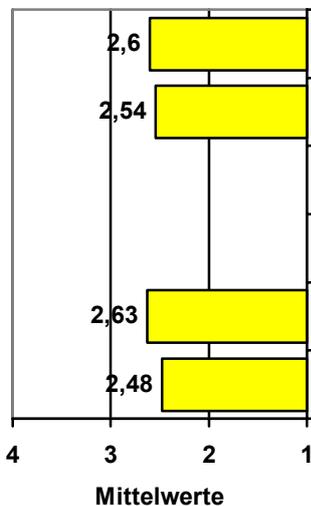
→ Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.6 Erläuterungen zur Skala „Fachliche Lehrqualität“

Die Unterrichtsqualität wird vor dem Hintergrund der Lehrer-Schüler-Beziehungen über zwei Skalen abgebildet: die Skala „Fachliche Lehrqualität“ sowie die Skala „Soziale Lehrqualität“. Die Skala „Fachliche Lehrqualität“ umfasst neun Items, die abbilden, inwieweit schulische Lerninhalte von den Lehrern interessant vermittelt werden (s. Anhang: „Unsere Lehrer zeigen uns, wie spannend das Fach sein kann“) und ob sich die Art der Stoffvermittlung durch einen Realitätsbezug zu den Erfahrungen und Interessen der Schüler auszeichnet („Sie zeigen uns, welche Bedeutung das Fach für das tägliche Leben hat“).

Die Abbildung in Feld 1 zeigt, dass aus Sicht der Schüler/innen Ihrer Schule die „Fachliche Lehrqualität“ ihres Unterrichts eher mittelmäßig ausgeprägt ist. Dies gilt allerdings auch für die Vergleichsschulen des Projekts. Betrachtet man hingegen die Prozentanteile einzelner Skalenausprägungen, so finden sich bemerkenswerte Unterschiede zwischen Ihrer und den Vergleichsschulen. Auch hier sollte hervorgehoben werden, dass vergleichbar hohe Mittelwerte unterschiedlichen Verteilungen entspringen können (s. Anhang)! So sind die Skalenausprägungen zur „Fachlichen Lehrqualität“ Ihrer Schüler/innen vor allem durch ausgeprägtere Extremwertungen gekennzeichnet; d.h. es finden sich im Verhältnis zu den Vergleichsschulen an Ihrer Schule sowohl höhere Anteile in der Kategorie „Niedrig“ als auch in der Kategorie „Hoch“. Die Meinungen der Schüler/innen Ihrer Schule scheinen in der Einschätzung der „Fachlichen Lehrqualität“ des Unterrichts also stärker auseinander zu liegen als an Vergleichsschulen. Diese Vermutung wird durch die Streuungsangaben in Feld 3 unterstützt.

Dabei sind sich Mädchen und Jungen in ihren Wertungen noch vergleichsweise einig (Feld 4). Unter Jungen findet sich lediglich eine etwas stärkere Tendenz zur Kategorie „Niedrige“ Fachliche Lehrqualität. Deutlicher heben sich bei diesem Thema Unterschiede an Ihrer Schule zwischen einzelnen Klassenstufen hervor. So erhält die Wertung zur „Fachlichen Lehrqualität“ des Unterrichts vor allem in den Klassenstufen 7 und 8 „schlechte Noten“.

Defizite in der „Fachlichen Lehrqualität“ des Unterrichts werden auch seitens der Schülerschaft von projektteilnehmenden Gymnasien Ihres Bundeslandes geäußert. Diese Defizite sind in ihrem Umfang sogar noch ausgeprägter als an Ihrer Schule oder an den Vergleichsschulen Ihres Schultyps.

Skala:

Soziale Lehrqualität

7 Einzelaussagen – Bsp.:

„Die meisten Lehrer bemühen sich, die Schüler auch persönlich kennenzulernen.“

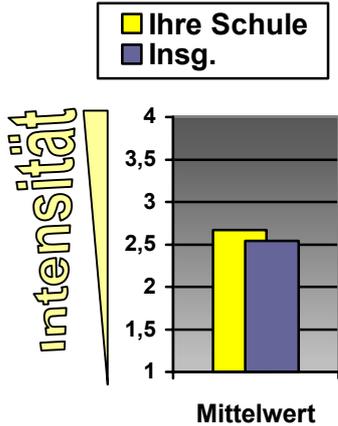
Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“

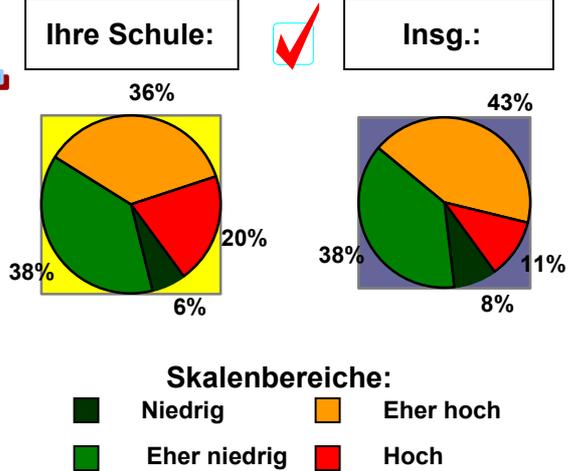
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



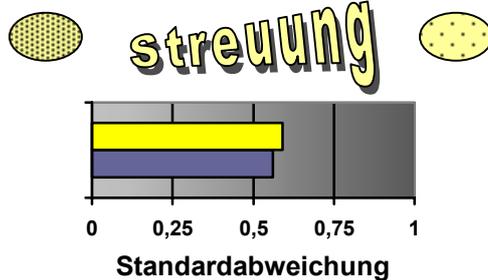
2.



Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

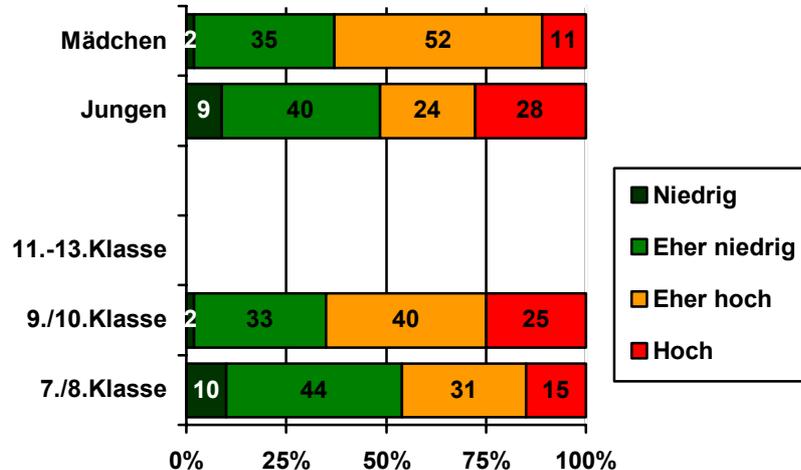
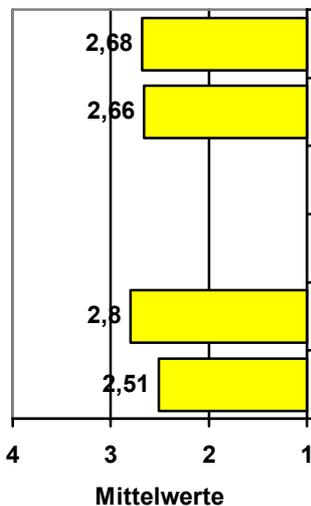
- ✓ → Statistisch bedeutsamer Unterschied
- ❓ → Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.7 Erläuterungen zur Skala „Soziale Lehrqualität“

Die Skala „Soziale Lehrqualität“ besteht aus sieben Items und umfasst einerseits Aussagen, die sich auf eine an den Lernkapazitäten und Interessen der Schüler orientierte didaktisch-methodische Qualität der Unterrichtsgestaltung durch den Lehrer beziehen (s. Anhang: „Die Lehrer gehen auf unsere Fragen ein“). Andererseits werden Items berücksichtigt, die die Transparenz und Gerechtigkeit der Leistungsbeurteilung beispielsweise im Rahmen einer lehrzielorientierten Leistungsmessung betreffen („Unsere Lehrer erklären, wie unsere Noten gebildet werden“) und ein förderndes Lehrerengagement beschreiben („Sie gehen auf die Bedürfnisse fachlich stärkerer und schwächerer Schüler ein“).

Die Wertungen zur „Sozialen Lehrqualität“ in der Unterrichtsgestaltung durch die Schüler/innen fallen in ihrer Höhe insgesamt scheinbar ähnlich aus wie die Wertungen zur „Fachlichen Lehrqualität“ (Feld 1). Die Prozentverteilungen einzelner Skalenbereiche weisen für Ihre Schule in Bezug auf die „Soziale Lehrqualität“ aber eine günstigere Struktur auf als die von Vergleichsschulen (Feld 2). Hervorzuheben ist vor allem, dass immerhin die Wertung jedes fünften befragten Jugendlichen an Ihrer Schule der Kategorie „Hohe“ Soziale Lehrqualität zuzuordnen ist. Dies trifft an den Vergleichsschulen nur bei 11% der Wertungen zu. Sowohl die Mittelwertunterschiede als auch die Abweichungen in den Prozentverteilungen zwischen Ihrer Schule und den Vergleichsschulen werden dabei durch statistische Prüfverfahren in ihrer Bedeutung bestätigt.

Die Abbildung in Feld 3 veranschaulicht Ihnen die Unterschiedlichkeit der Einschätzungen der Schüler/innen. Wiederum vermittelt sich dabei der Eindruck, dass innerhalb der befragten Schülerschaft deutliche Abweichungen vom durchschnittlichen Wert der Skala „Soziale Lehrqualität“ existieren.

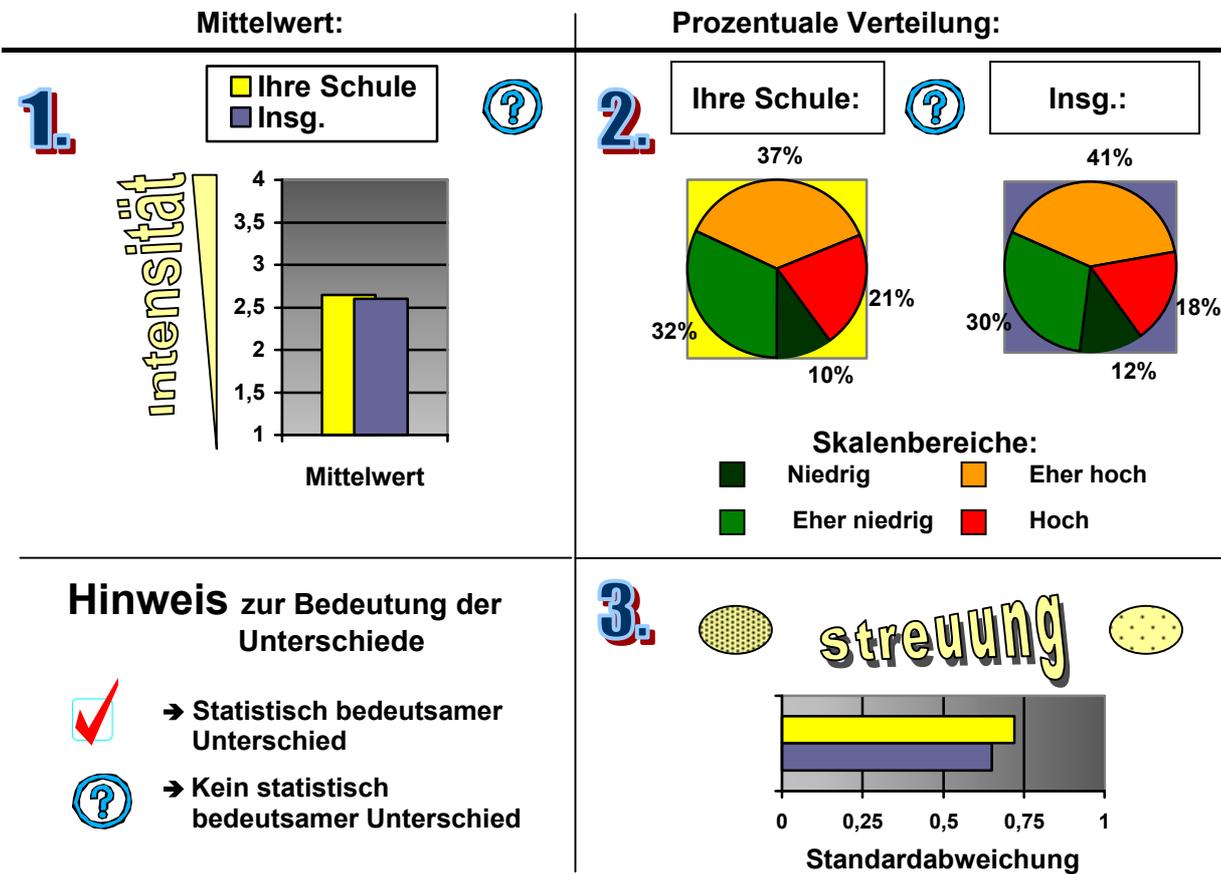
Wie schon bei den Wertungen zur „Fachlichen Lehrqualität“ erweist sich auch bei der Beurteilung der Sozialen Lehrqualität, dass vor allem die Schüler/innen der Klassenstufen 7 und 8 hier Defizite wahrnehmen (Feld 4). Geschlechtsspezifische Unterschiede sind in diesem Zusammenhang weniger vorhanden, weisen aber wohl auf eine Besonderheit Ihrer Schule hin: Unter männlichen Schülern sind die beiden Skalenendbereiche („Hoch“ und „Niedrig“) deutlich stärker ausgeprägt als bei Mädchen. Dies bedeutet, dass gerade unter Jungen an Ihrer Schule die Beurteilungen der Sozialen Lehrqualität des Unterrichts etwas „radikaler“, also eher eindeutig positiv oder eindeutig negativ, ausfallen.

Die Kontrastierung der Ergebnisse Ihrer Schule mit projektteilnehmenden Gymnasien in Ihrem Bundesland weist auf keine außergewöhnlichen Unterschiede hin. Unter der Schülerschaft von Gymnasien gibt etwa die Hälfte der Befragten an, dass das Unterrichtsgeschehen an ihren Schulen in nur geringem Maße „schülerorientiert“ im Sinne der von uns gebildeten Skala „Soziale Schulqualität“ sei.

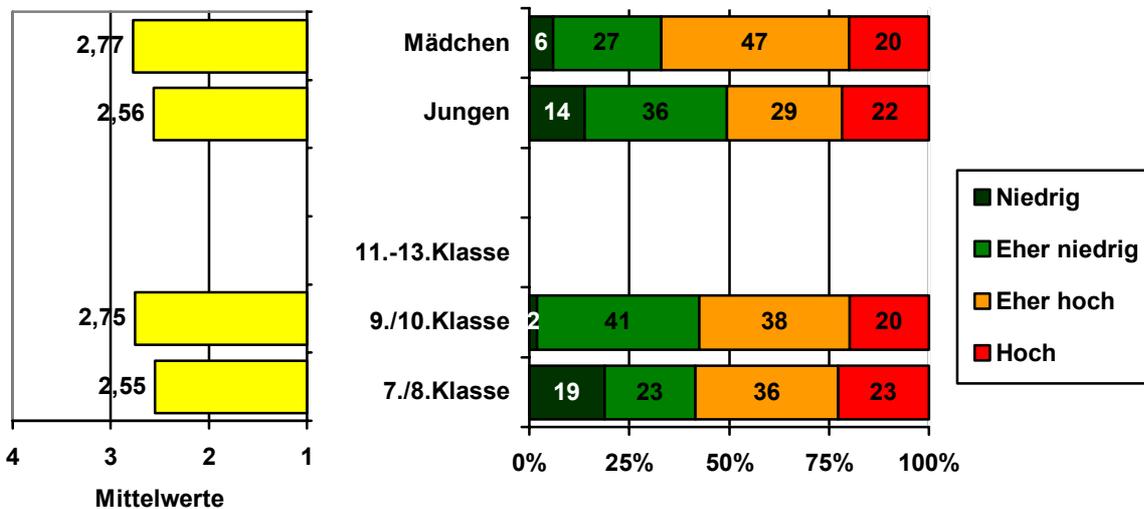
Skala: **Zufriedenheit mit der Lehrerschaft**

7 Einzelaussagen – Bsp.: „Ich habe ein gutes Verhältnis zum Klassenlehrer.“

Antwortvorgaben: 4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“



4. Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.8 Erläuterungen zur Skala „Zufriedenheit mit der Lehrerschaft“

Ein weiterer Aspekt sozialer Schulqualität ist darin zu sehen, wie die Schülerschaft das Verhältnis zur Lehrerschaft der Schule insgesamt wahrnimmt. Unsere diesbezügliche, aus sieben Items bestehende Skala „Zufriedenheit mit der Lehrerschaft“ erfasst die Möglichkeiten der Schüler, sich bei schulischen oder auch außerschulischen Problemen vertrauensvoll an die Lehrerschaft bzw. an die Schulleitung zu wenden und Hilfe erhalten zu können (s. Anhang: „In meiner Schule kann man mit den Lehrern über Probleme reden“; „In meiner Schule hat die Schulleitung ein offenes Ohr für die Probleme der Schüler“). Darüber hinaus bildet die Skala ab, ob die Schülerinnen und Schüler mit ihren Problemen ernstgenommen und unterstützt werden („Der Klassen-/Vertrauenslehrer unterstützt mich, wenn ich Schwierigkeiten habe“).

Auch hinsichtlich der „Zufriedenheit mit der Lehrerschaft“ fallen die Wertungen der befragten Schülerinnen und Schüler eher mittelmäßig aus (Feld 1). Obwohl an Ihrer Schule immerhin 58% der Schüler/innen den Skalenbereichen „Eher hohe“ und „Hohe“ Zufriedenheit zugeordnet werden können (Feld 2), so sind doch die verbleibenden 42% der Schüler/innen mit tendenzieller Unzufriedenheit in diesem Bereich kaum als vernachlässigbare Minderheit zu beschreiben. Ihre Schule unterscheidet sich dabei in keiner Weise bemerkenswert von den Vergleichsschulen des Projekts.

Der relativ hohe Streuungswert weist klar darauf hin, dass die Zufriedenheit mit der Lehrerschaft unter den Schüler/innen Ihrer Schule offensichtlich recht unterschiedlich ausfällt (Feld 3).

Insbesondere männliche Schüler weisen mit ihren Angaben auf vorhandene Probleme und eine mangelnde Qualität der sozialen Beziehungen zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen hin, während umgekehrt zwei Drittel der Wertungen von Schülerinnen hier insgesamt positiv ausfallen (Feld 4). Auffällig ist weiterhin das hohe Ausmaß an Unzufriedenheit in den Klassenstufen 7 und 8. Hier äußert fast jede(r) fünfte befragte Jugendliche ausgeprägte Unzufriedenheit im Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Diese Wertungen müssen zunächst als Indiz dafür gelten, dass manche Lehrer anscheinend kein ausreichendes Interesse entwickeln, sich mit den Problemen ihrer Schüler auseinander zu setzen und sie im Hinblick auf mögliche Lösungen zu beraten. Wie wichtig jedoch ein vertrauensvoller Umgang zwischen Schülern und Lehrern ist, zeigen bspw. folgende Befunde unserer Analysen: Schüler, die das Verhältnis zur Lehrerschaft positiv beurteilen, zeigen eine höhere Schulmotivation und mehr Spaß an der Schule. Allerdings wirkt sich die Zufriedenheit mit der Lehrerschaft nicht mindernd auf den erlebten Schulstress aus.

In der Gegenüberstellung mit den projektbeteiligten Gymnasien Ihres Bundeslandes zeigt sich – wie bei den vorherigen Skalen zur Lehrqualität – dass erkennbare Defizite an Gymnasien in vergleichbarem Umfang wie an Ihrer Schule vorhanden sind: So äußern 21% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten eine „Niedrige“ und 48% eine „Eher niedrige“ Lehrerzufriedenheit.

Skala:

Klassenzusammenhalt

6 Einzelaussagen – Bsp.:

„In meiner Klasse gibt es ein Gefühl des Zusammenhalts.“

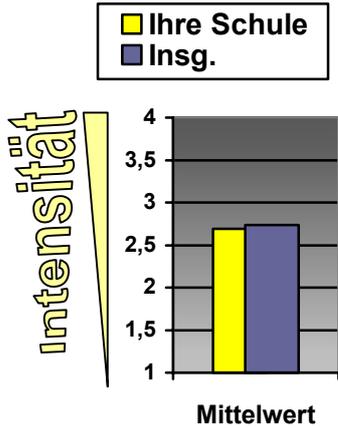
Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“

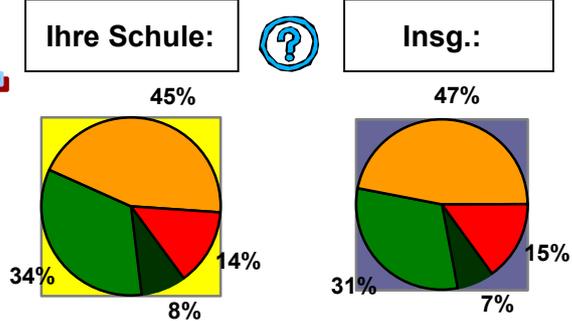
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



2.



Skalenbereiche:

- Niedrig
- Eher niedrig
- Eher hoch
- Hoch

Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede



→ Statistisch bedeutsamer Unterschied

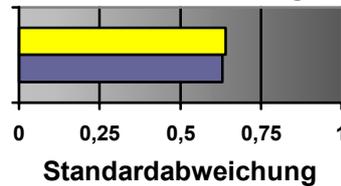


→ Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.

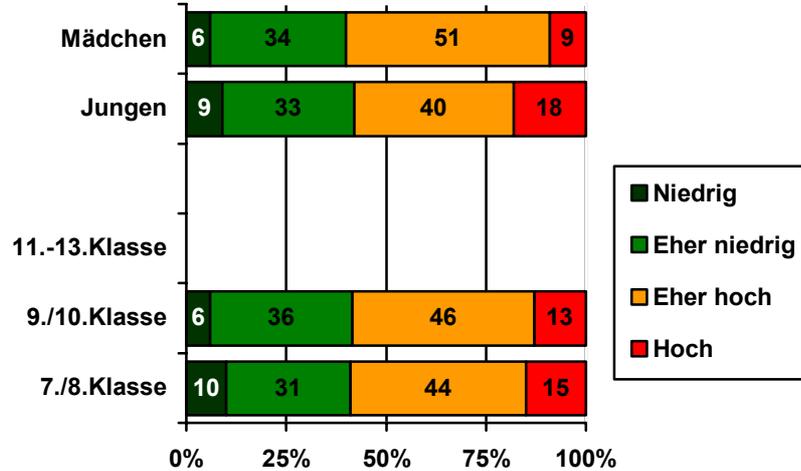
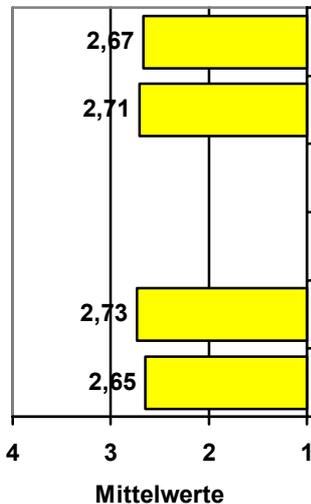


streuung



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.9 Erläuterungen zur Skala „Klassenzusammenhalt“

Die Schüler-Schüler-Beziehungen in der Klasse werden als zentrales Moment des Klassenklimas durch die Skala „Klassenzusammenhalt“ abgebildet. Die Schülerbeziehungen in der Klasse sind für das Wohlbefinden eines jeden Schülers von großer Bedeutung. Sozialer Zusammenhalt, gegenseitige Hilfe und Solidarität tragen zur Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit eines jeden Schülers bei. Die Skala umfasst sechs Aussagen, die sich auf den sozialen Gruppenzusammenhalt in der Klasse beziehen, und betrifft Aspekte wie soziale Bindung und Freundschaftsbildung in der Klasse (s. Anhang: „In meiner Klasse gibt es ein Gefühl des Zusammenhalts“) sowie Aspekte des Wohlbefindens („In meiner Klasse fühle ich mich wohl“) und der Solidarität („In meiner Klasse helfen Schüler schwächeren Schülern beim Lernen“).

Zunächst mag es wenig überraschen, dass sich der zwischenmenschliche Bereich innerhalb der Schülerschaft aus Sicht der Schüler/innen positiver gestaltet als der zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen (Feld 1). Betrachtet man jedoch die prozentuale Verteilung der Skalenbereiche etwas genauer, so stellt man fest, dass auch innerhalb von Klassengemeinschaften Ihrer Schule offensichtlich der „Gemeinschafts“-Geist teilweise auf eher schwankenden Füßen steht. So weisen die Angaben von immerhin 42% der befragten Jugendlichen auf Defizite in dieser Beziehung hin. Nur 14% machen in den sozialen Beziehungen zu Mitgliedern ihrer Klasse keine Abstriche. Diese Größenordnungen finden sich auch an den Vergleichsschulen des Projekts und können angesichts der hohen Bedeutung, die den Schülerbeziehungen im Klassenkontext zukommt, nicht als uneingeschränkt zufriedenstellend bezeichnet werden.

Die Streuung und damit die Unterschiedlichkeit der Beurteilungen des Klassenzusammenhalts ist wiederum vergleichsweise hoch (Feld 3). Es gibt also viele Schüler/innen, die mit ihren Skalenwerten entweder weit oberhalb oder weit unterhalb des Mittelwerts (s. Feld 1) liegen.

Unter Berücksichtigung der gebildeten Untergruppen wird ersichtlich, dass weder zwischen Jungen und Mädchen noch zwischen einzelnen Klassenstufen größere Abweichungen in den Beurteilungen des Klassenzusammenhalts feststellbar sind. Die Unterschiede in den Angaben zum Klassenzusammenhalt stehen also offenbar in Verbindung mit anderen Merkmalen, die in Feld 4 nicht enthalten sind. Möglicherweise spielen hier bestimmte organisatorische Rahmenbedingungen an den Schulen eine Rolle; beispielsweise könnten bestimmte Kursysteme an Schulen die Möglichkeiten für gemeinsame Klassenaktivitäten begrenzen.

Unser kurzer Exkurs zu den projektteilnehmenden Gymnasien Ihres Bundeslandes führt zu folgendem Ergebnis: An Gymnasien wird seitens der Schüler/innen der Klassenzusammenhalt etwas höher eingeschätzt: Immerhin fast 75% der Gymnasiast/innen berichten von einem „Hohen“ oder „Eher hohen“ Zusammenhalt in der Klasse.

Skala:

Klassenzerrüttung

5 Einzelaussagen – Bsp.:

„In meiner Klasse werden Schüler ausgegrenzt, weil sie ‚anders‘ sind.“

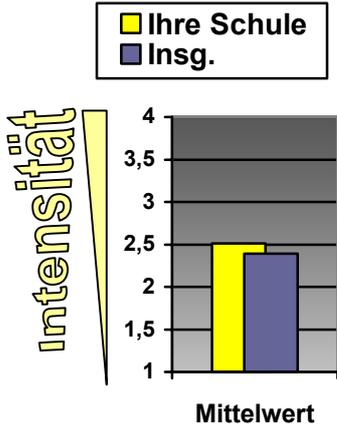
Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“

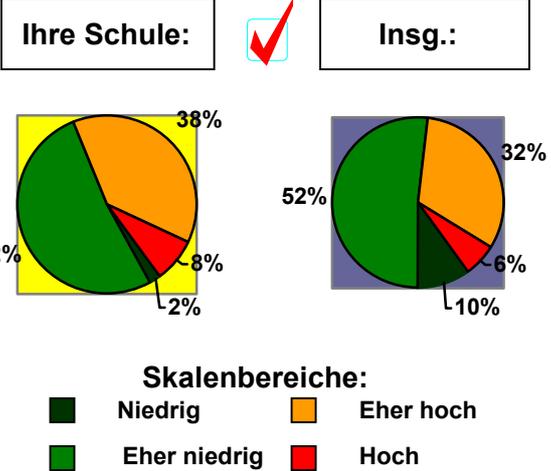
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



2.



Skalenbereiche:
 ■ Niedrig ■ Eher hoch
 ■ Eher niedrig ■ Hoch

Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

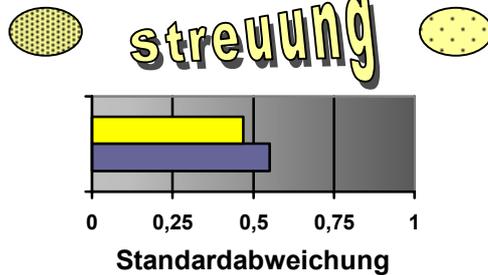


→ Statistisch bedeutsamer Unterschied



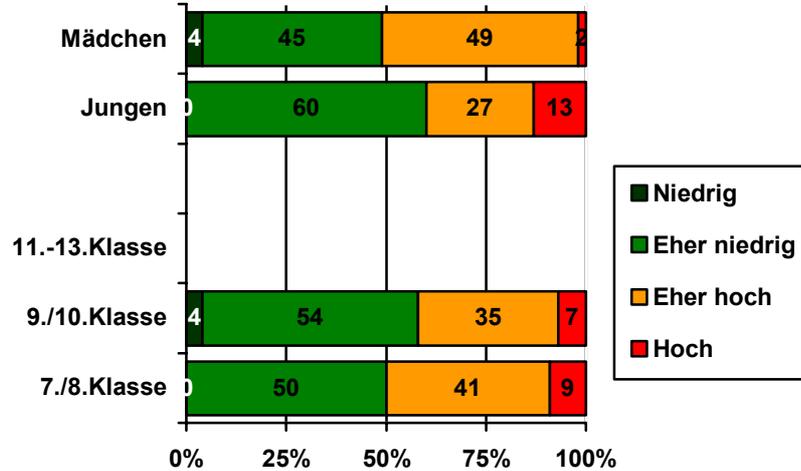
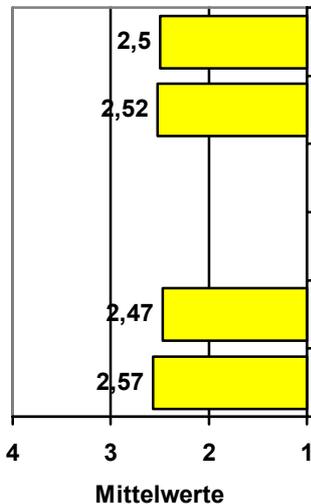
→ Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.10 Erläuterungen zur Skala „Klassenzerrüttung“

Wo Licht ist, ist auch Schatten ... Als Gegenstück zum Klassenzusammenhalt wurden im Fragebogen auch verschiedene Formen von „Klassenzerrüttung“ thematisiert. Klassenzerrüttung umfasst dabei mehr als nur das einfache Fehlen eines Zusammenhalts, sondern betont ausdrücklich Aspekte der Ausgrenzung und der Desintegration von Mitschüler/innen oder Teilgruppen einer Klasse. Starke Zerrüttungstendenzen können zu fehlender Schulmotivation, Schulangst und somit auch zu Schulverweigerung führen.

Die Zerrüttung einer Klasse wird im Fragebogen anhand von fünf Einzelaussagen erfasst, die in die Bildung der Skala eingehen. Die Schüler/innen beurteilten dabei die Situation ihrer Klasse anhand von Vorgaben wie „In meiner Klasse werden Schüler ausgegrenzt, weil sie ‚anders‘ sind“, „In meiner Klasse gibt es oft Prügeleien“ und „In meiner Klasse arbeiten die einzelnen Schüler eher gegeneinander als miteinander“. Im Gegensatz zur Skala „Klassenzusammenhalt“ haben hohe Skalenwerte hier eine negative Bedeutung, da sie als Hinweis für ein hohes Maß an Zerrüttung in der Klasse zu verstehen sind.

Die Auswertung der Antworten zu dieser Skala ergibt, dass durchaus Tendenzen der Zerrüttung in einzelnen Klassen Ihrer Schule vorkommen – und dies keineswegs nur in geringer Weise. Wie Sie in der Abbildung in Feld 1 erkennen können, liegt der Mittelwert für Ihre Schule leicht über der Skalenmitte von 2,5 und damit relativ deutlich über dem der Vergleichsschulen. Das Häkchen in diesem Feld weist darauf hin, dass diese Differenz auch einer statistischen Überprüfung standhält; d.h. das Maß der Klassenzerrüttung ist in Ihrer Schule tatsächlich höher als an anderen Schulen. In Feld 2 wird deutlich, dass von nur 2% Ihrer Schüler/innen die Zerrüttung in der Klasse als „Niedrig“ eingestuft wird; an Vergleichsschulen sind dies immerhin 10%. Insgesamt sind fast die Hälfte Ihrer Schüler/innen (46%) der Ansicht, dass die Zerrüttung in ihrer Klasse „Hoch“ oder „Eher hoch“ ist; in den Vergleichsschulen sind es dagegen „nur“ 38%.

In Feld 3 ist der Abbildung zu entnehmen, dass die Meinungen der Schüler/innen Ihrer Schule und der Vergleichsschulen mittelstark variieren. Dabei zeigen sich innerhalb einzelner Untergruppen teilweise nicht unerhebliche Abweichungen (Feld 4).

So nehmen Mädchen einerseits zwar ein höheres Ausmaß an Klassenzerrüttung wahr als Jungen, jedoch äußern sich diese Defizite in den Schülerbeziehungen eher in gemäßigter Form. Jungen äußern umgekehrt zwar ein insgesamt geringeres Ausmaß an Klassenzerrüttung, jedoch finden sich dabei immerhin 13% die hier „Hohe“ Defizite äußern. Weiterhin erscheint das Ausmaß an Klassenzerrüttung in den unteren Klassen Ihrer Schule etwas ausgeprägter zu sein als in den höheren Klassenstufen.

Wie schneidet Ihre Schule nun aber ab, wenn man sie nicht nur mit Schulen desselben Schultyps vergleicht, sondern mit projektteilnehmenden Gymnasien? In der Tat sehen an den Gymnasien die internen Klassenverhältnisse etwas anders aus. Unter mehreren hundert befragten Schüler/innen fanden wir keine/n, der/die die Zerrüttung in der Klasse als „Hoch“ einstuft, und lediglich 18% waren der Ansicht, dass die Defizite in den Schülerbeziehungen „Eher hoch“ seien.

Skala:

Schulattraktivität

8 Einzelaussagen – Bsp.:

„In meiner Schule gibt es viele interessante Arbeitsgemeinschaften.“

Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“

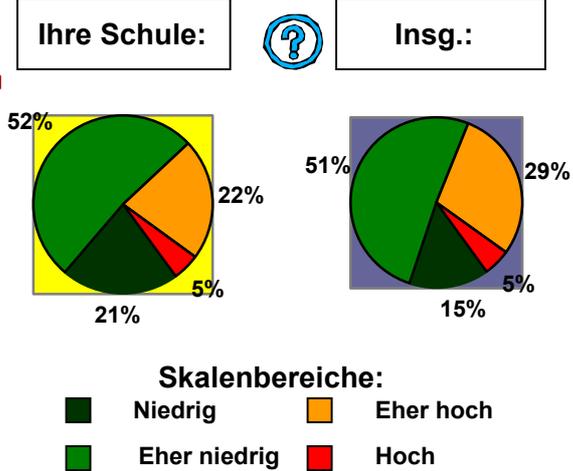
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



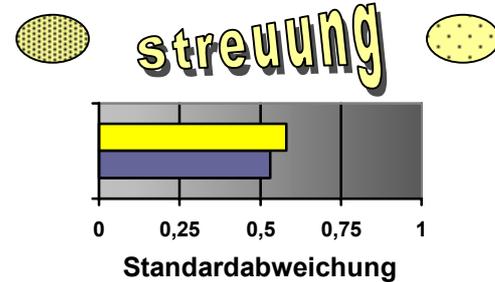
2.



Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

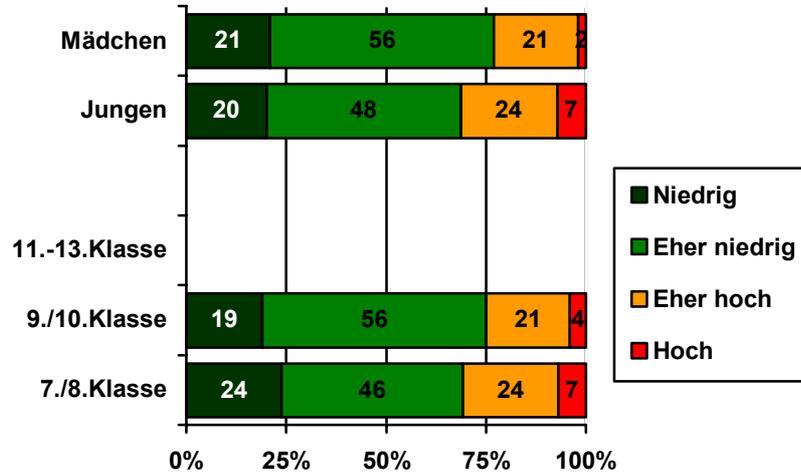
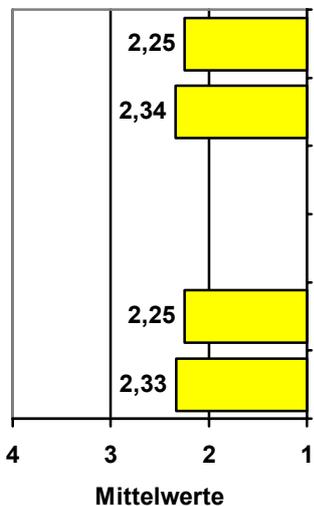
- Statistisch bedeutsamer Unterschied
- Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.11 Erläuterungen zur Skala „Schulattraktivität“

Die Skala „Schulattraktivität“ bildet ab, inwieweit die Schule ihrer Schülerschaft Möglichkeiten und Anregungen für eine aktive Mitgestaltung des Schulalltags bietet („In meiner Schule können wir unsere Ideen bei der Gestaltung der schulischen Räumlichkeiten einbringen“; „In meiner Schule gibt es interessante Arbeitsgemeinschaften“) und dadurch ein „Wir-Gefühl“ sowie die Identifikation mit der Schule gefördert wird („In meiner Schule gibt es guten Kontakt zwischen den Schülern verschiedener Klassen“; „Meine Schule hat einen guten Ruf“).

Schon die eher geringe Höhe des Skalenmittelwerts (Feld 1) deutet darauf hin, dass keineswegs alle Schüler/innen Ihrer Schule diese als „attraktiv“ wahrnehmen. Deutlicher wird das Ausmaß an Defiziten in diesem Bereich, wenn man die prozentuale Verteilung der Skalenbereiche betrachtet (Feld 2): 21% Ihrer Schüler/innen schätzen die Attraktivität Ihrer Schule als „Niedrig“ und 52% als „Eher niedrig“ ein. Damit wird von nur etwas mehr als einem Viertel Ihrer Schüler/innen die Schule zumindest tendenziell als attraktiv wahrgenommen. Diese Defizite existieren in etwa vergleichbarem Umfang auch an den Vergleichsschulen des Projekts.

Dass zum Thema „Schulattraktivität“ durchaus unterschiedliche Auffassungen seitens der Schüler vertreten werden, wird wiederum anhand der Streuungsangaben in Feld 3 ersichtlich.

Angesichts der insgesamt als relativ gering wahrgenommenen Schulattraktivität erscheint uns ein Hinweis auf vorhandene Gruppenunterschiede um so wichtiger (Feld 4). So sind es beispielsweise vor allem Mädchen, die die Attraktivität Ihrer Schule bemängeln. Die Wahrnehmungen innerhalb einzelner Klassenstufen fällt wiederum etwas uneinheitlicher aus: Zwar werden seitens der Schüler/innen in höheren Klassenstufen insgesamt mehr Defizite geäußert als von denen unterer Klassenstufen, jedoch bringen letztere ihre wahrgenommenen Mängel „radikaler“ zum Ausdruck: Fast ein Viertel der jüngeren Schüler/innen Ihrer Schule schätzt die Schulattraktivität nur „Niedrig“ ein.

Abschließend wieder der Seitenblick auf die Gegebenheiten an den projektbeteiligten Gymnasien. Sollten Sie erwartet haben, dass sich hier aus der Schülerperspektive die Angaben zur Schulattraktivität besser ausfallen, so werden diese Erwartungen nicht bestätigt. Fast drei Viertel aller Schüler/innen an den beteiligten Gymnasien bemängeln die Attraktivität ihrer Schule im Sinne von „Eher Niedrig“ und „Niedrig“. Der letztgenannte Skalenbereich ist dabei mit rund 13% allerdings nur relativ schwach ausgeprägt.

Skala:

Schulverbundenheit

5 Einzelaussagen – Bsp.:

„Es bedeutet mir etwas, ein Schüler dieser Schule zu sein.“

Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“

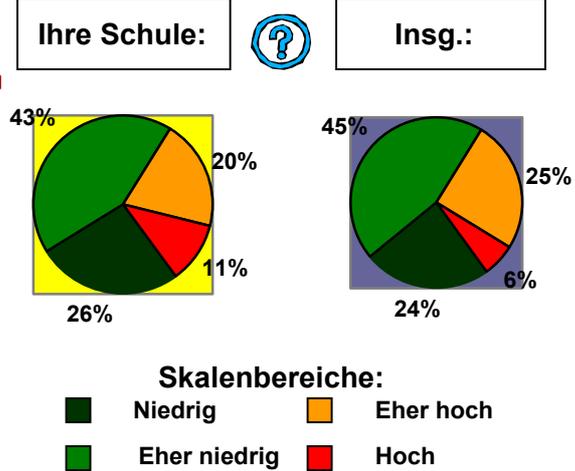
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



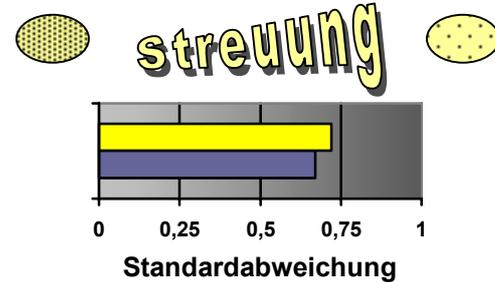
2.



Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

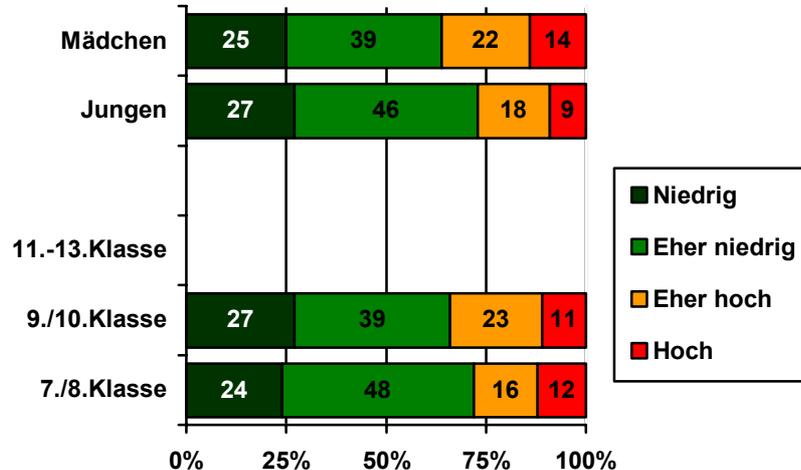
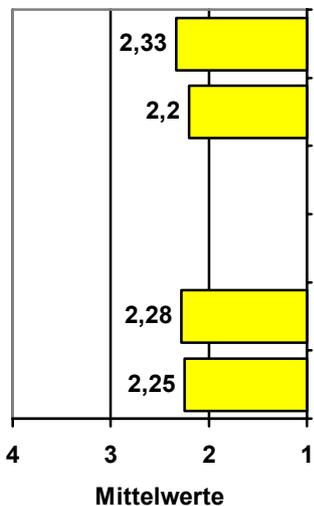
- Statistisch bedeutsamer Unterschied
- Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.12 Erläuterungen zur Skala „Schulverbundenheit“

Schulverbundenheit ist ein wichtiges Thema, für das im Schulalltag leider oft viel zu wenig Platz vorhanden ist. Der Grad der Identifikation mit der eigenen Schule, das Gefühl des „Integriert-Seins“, der Verbundenheit zu Lehrern und Schülern hat sich in vielen Untersuchungen als ein zentraler Bestandteil eines guten „Schulklimas“ erwiesen. Anhand der folgenden Daten soll Ihnen ein Einblick in das „Innenleben“ Ihrer Schüler und deren Einstellung und Verhältnis zu Ihrer Schule ermöglicht werden. Die Bedeutung von „Schulverbundenheit“ im Rahmen der alltäglichen Ausgestaltung des Schullebens ist offensichtlich: Ein Schüler, der sich mit seiner Schule stark identifiziert, wird beispielsweise kaum mit der Spraydose „seine“ Schule beschmierern und sich für „seine“ Schule auch außerhalb der Unterrichtszeit engagieren.

Im Rahmen der Fragen zur Schulverbundenheit sollten sich die Schüler zu fünf Aussagen äußern wie „Es bedeutet mir etwas, Schüler dieser Schule zu sein“ oder „Alles in allem finde ich, unsere Schule ist besser als andere“ (s. Anhang). Die Antworten rangierten dabei wieder in einem Wertebereich zwischen eins und vier, wobei niedrige Werte auf eine eher geringe Schulverbundenheit und hohe Werte auf eine eher hohe Schulverbundenheit schließen lassen.

Nun, wie der Abbildung aus Feld 1 entnommen werden kann, scheint die Schulverbundenheit der Schüler/innen Ihrer Schule nicht besonders stark ausgeprägt zu sein. Betrachtet man die Verteilung einzelner Skalenbereiche genauer, so bestätigt sich diese Vermutung: Weniger als ein Drittel Ihrer Schüler/innen fühlt sich mit Ihrer Schule „Eher hoch“ oder „Hoch“ verbunden. Umgekehrt äußern mehr als ein Viertel der Befragten fast gar keine Gefühle dieser Art. Dieses fehlende Gefühl von Verbundenheit ist in diesem Umfang allerdings auch an den Vergleichsschulen zu finden. Das ist sicher kein Trost, jedoch zumindest ein Hinweis dafür, dass es sich hier nicht um ein Einzelproblem Ihrer Schule, sondern um ein allgemeineres Phänomen unter Schüler/innen handelt.

Ein Blick auf die Abbildung von Feld 3 macht deutlich, dass die Meinungen innerhalb Ihrer Schülerschaft hinsichtlich des Themas Schulverbundenheit relativ stark voneinander abweichen.

Allerdings bringen die von uns berücksichtigten Untergruppen kaum die offensichtlich vorhandenen Meinungsunterschiede aller Schüler/innen angemessen zum Ausdruck (Feld 4). Zwar fühlen sich Mädchen sowie Schüler/innen höherer Klassen mit Ihrer Schule etwas stärker verbunden als Jungen bzw. Schüler/innen unterer Klassen, jedoch scheinen die vorhandenen Meinungsunterschiede auch auf andere Faktoren zurückzuführen sein. Hier könnte sich ein Anlass für weiterführende Analysen Ihrer Schuldaten abzeichnen.

Letzten Endes wiederum ein kurzer Blick „über den Horizont“: Die Schüler/innen an den projektteilnehmenden Gymnasien fühlen sich mit ihrer Schule keinesfalls stärker verbunden, als das bei anderen Schultypen der Fall ist. Die sich abzeichnenden Defizite in diesem nicht unwichtigen Bereich der Schulzufriedenheit sind also offenbar ein weit verbreitetes Phänomen und kein Problem von einzelnen Schulen.

Skala:

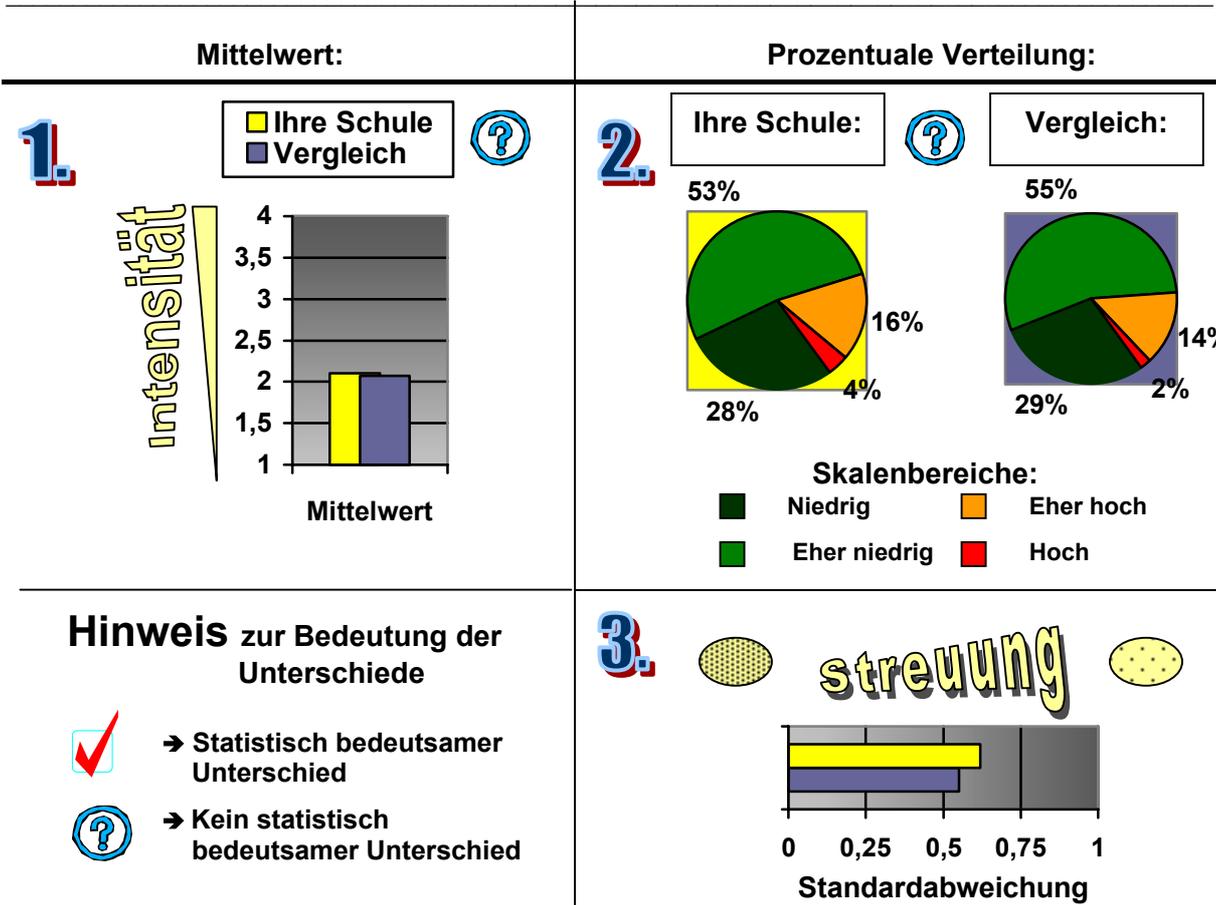
Schülermitgestaltung

6 Einzelaussagen – Bsp.:

„Bei uns wird der Unterricht häufig in irgendeiner Weise von den Schülern gestaltet.“

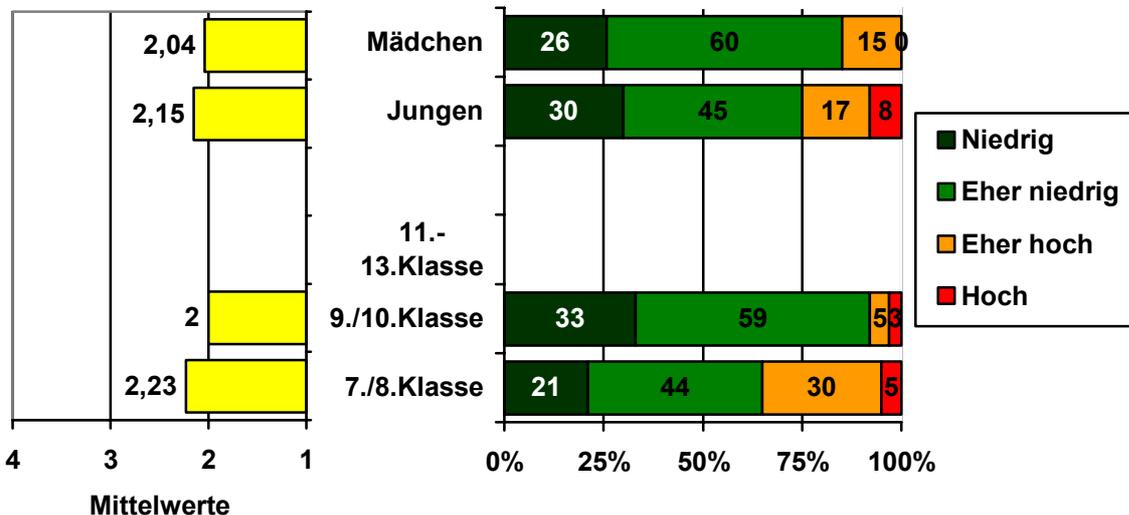
Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.13 Erläuterungen zur Skala „Schülermitgestaltung“

Wir möchten an dieser Stelle die Bedeutung von Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schüler/innen zur Herausbildung von Schulqualität ausdrücklich betonen. Warum? Nun, um dies verständlich zu machen ist es sinnvoll, eine Verbindung zum Konzept der „Selbstwirksamkeit“ herzustellen. Unter Selbstwirksamkeit (self-efficacy; siehe 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 die Grundlage dafür, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Schüler/innen, die von ihrer eigenen Selbstwirksamkeit überzeugt sind, setzen sich selbst höhere Leistungsziele, engagieren sich mit mehr Motivation für deren Durchsetzung und sind eher in der Lage, eine Niederlage aus eigener Kraft wettmachen zu können. In unseren Analysen erweisen solche Grundhaltungen darüber hinaus ihre präventive Wirkung gegen rechtsextrêmes Gedankengut. Für die Herausbildung von Selbstwirksamkeit bedarf es im schulbezogenen Bereich jedoch einer Voraussetzung: Der partizipativen Einbeziehung der Schüler/innen in das Gesamtsystem Schule – ohne die Möglichkeiten, Erfolgserlebnisse zu haben, sind letztere erst gar nicht möglich!

Die Skala „Schülermitgestaltung“ fasst die Eindrücke der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich einer Reihe von Mitgestaltungsmöglichkeiten an Ihrer Schule zusammen. Hierzu gehören sechs Aussagen (s. Anhang) wie „Bei uns wird der Unterricht häufig in irgendeiner Weise von den Schülern gestaltet“, „Bei der Neuanschaffung von Schulmaterial können wir mitentscheiden“ oder „Unsere Wünsche werden bei der Bildung von Arbeitsgemeinschaften berücksichtigt“.

Die Mittelwerte für Ihre und die Vergleichsschulen liegen bei der Skala „Schülermitgestaltung“ leider eher im unteren Skalenbereich (Feld 1). Der Test auf Signifikanz der Unterschiede bestätigt den optischen Eindruck aus der Abbildung: Der Mittelwert Ihrer Schule weicht nicht wesentlich von dem der Vergleichsschulen ab. Die Partizipationsmöglichkeiten werden seitens der befragten Schüler/innen Ihres Schultyps somit insgesamt als eher gering eingestuft.

Auch ein Blick auf die prozentuale Verteilung der Antworten erhärtet diesen Eindruck: Die unteren Skalenbereiche dominieren eindeutig die Kreisdiagramme in Feld 2. Mehr als 80% der Schüler/innen stufen ihre Partizipationsmöglichkeiten als „Niedrig“ oder „Eher niedrig“ ein. Dieses Ergebnis kann aus unserer Sicht in keiner Weise als zufriedenstellend bezeichnet werden.

Dieser Eindruck wird auch nicht durch den Hinweis entschärft, dass das Meinungsspektrum innerhalb der Schülerschaft relativ uneinheitlich ist (Feld 3). Auch innerhalb einzelner Teilgruppen von Schüler/innen findet sich nirgends eine Mehrheit, die die Mitgestaltungsmöglichkeiten an Ihrer Schule überwiegend nicht als „Eher“ „Niedrig“ einstuft (Feld 4). Vielmehr finden sich in dieser Darstellung Hinweise auf ausgeprägte „Problemgruppen“: So sind es vor allem Mädchen und die Schüler/innen höherer Klassen, die mit ihren Angaben auf wahrgenommene Defizite bei den Möglichkeiten der Schülermitgestaltung aufmerksam machen.

Die hier beschriebenen Defizite im Bereich der Schülermitgestaltung finden sich in vergleichbarem Umfang auch an den projektteilnehmenden Gymnasien. Fehlende oder unzureichende Möglichkeiten der Einflussnahme auf innerschulische Abläufe und Entscheidungen seitens der Schüler/innen sind also wiederum ein eher allgemeines Problem und allzu oft fester Bestandteil des Schulalltags.

Skala:

Schuldemokratie

4 Einzelaussagen – Bsp.:

„An unserer Schule werden die Klassensprecher als Repräsentanten der Klasse ernst genommen.“

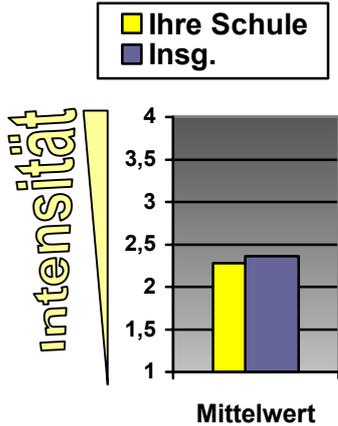
Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“

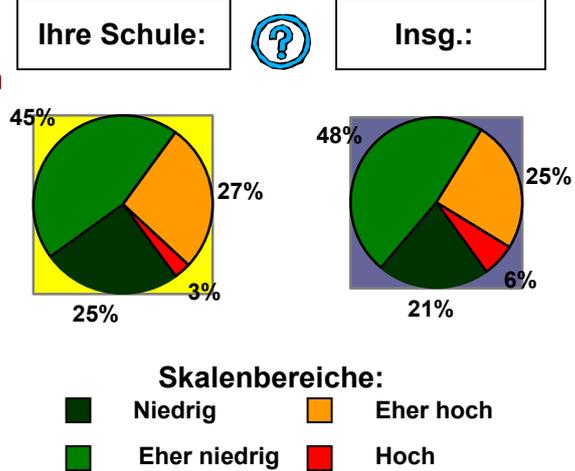
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



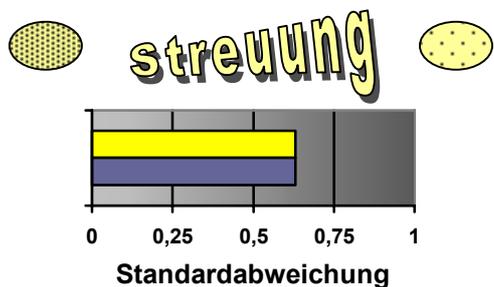
2.



Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

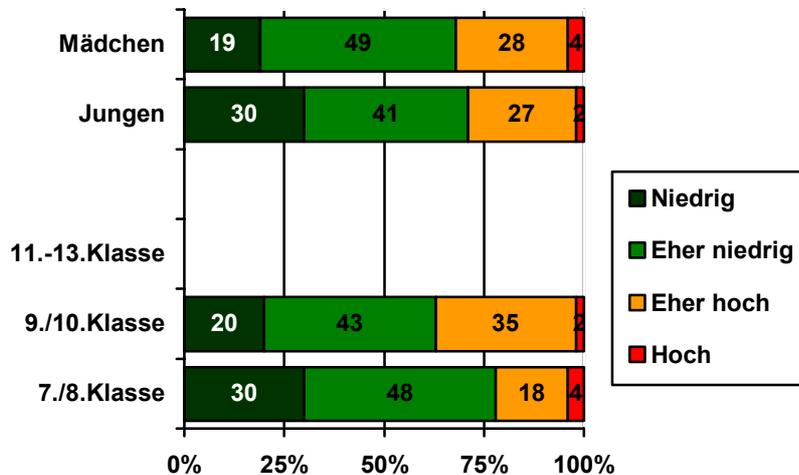
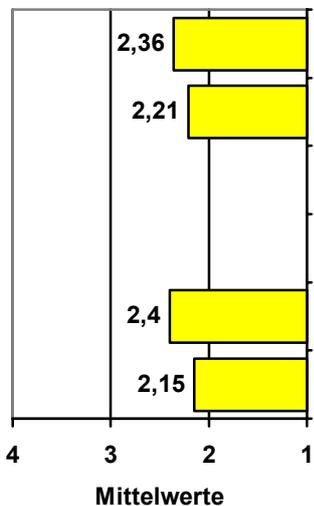
- Statistisch bedeutsamer Unterschied
- Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.14 Erläuterungen zur Skala „Schuldemokratie“

Um den aus unserer Sicht hohen Stellenwert von Partizipationsmöglichkeiten zur Herausbildung von Schulqualität hervorzuheben, haben wir die Meinungen der Schülerinnen und Schüler auch zu Bereichen abgefragt, deren Inhalt eher auf „basisdemokratische“ Merkmale der Institution „Schule“ ausgerichtet ist. Der Inhalt der entsprechenden Aussagen richtete sich hier deshalb vor allem auf die Einflussmöglichkeiten der Eltern („An unserer Schule haben auch die Eltern gute Möglichkeiten sich einzubringen“), der Schulsprecher („Unser/e Schulsprecher/in hat bei Problemen in der Schule große Einflussmöglichkeiten“), der Klassensprecher („An unserer Schule werden die Klassensprecher als Repräsentanten der Klasse ernst genommen“) und schließlich auch der eigenen Person („Ich habe das Gefühl, dass ich an meiner Schule etwas bewegen kann“).

Die graphische Darstellung der Mittelwerte zur Skala „Schuldemokratie“ vermittelt Ihnen den Eindruck, dass die hier vorhandenen Partizipationsmöglichkeiten an Ihrer Schule seitens der Schüler/innen im Vergleich zur Skala „Schülermitgestaltung“ zwar etwas besser, insgesamt jedoch ebenfalls als gering ausgeprägt wahrgenommen werden (Feld 1). Der Anteil der Schüler/innen, die mit ihren Angaben „Eher Niedrige“ und „Niedrige“ schuldemokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten zum Ausdruck bringen, liegt bei 70% (Feld 2). Auch in diesem Bereich sind sich Ihre Schule und die Vergleichsschulen des Projekts recht ähnlich; statistisch bedeutsame Unterschiede sind jedenfalls nicht festzustellen.

Betrachtet man die Ergebnisse zur Skala „Schuldemokratie“ für einzelne Untergruppen, so finden sich im Vergleich zur Skala „Schülermitgestaltung“ auffällige Unterschiede (Feld 4). Wurden die Möglichkeiten der Schülermitgestaltung besonders von Mädchen und Schüler/innen höherer Klassen bemängelt, so werden die Handlungsspielräume im Bereich „Schuldemokratie“ gerade von Jungen und Schüler/innen unterer Klassen als zu gering eingestuft.

Um Ihnen die Möglichkeit zu geben, die Ergebnisse in einem weiteren Kontext einordnen zu können, blicken wir auch hier kurz auf die Situation an den projektbeteiligten Gymnasien. Dabei bestätigt sich die Annahme, dass auch die schuldemokratischen Handlungsspielräume seitens der Schülerschaft an Gymnasien keineswegs besser eingeschätzt werden, als dies bei Schüler/innen anderer Schultypen der Fall ist.

Skala:

Soziale Verantwortung

5 Einzelaussagen – Bsp.:

„Ich bin als Schüler mit dafür verantwortlich, wie sich das Zusammenleben an unserer Schule gestaltet.“

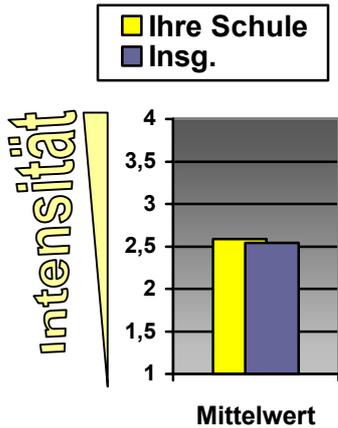
Antwortvorgaben:

4 - „Stimmt völlig“ 3 - „Stimmt ziemlich“
 2 - „Stimmt wenig“ 1 - „Stimmt gar nicht“

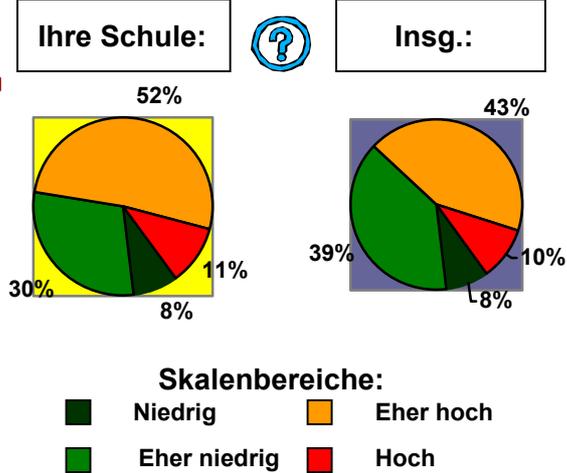
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



2.

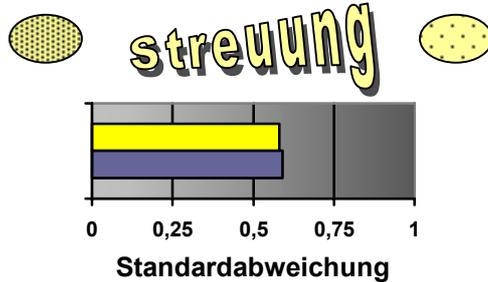


Skalenbereiche:
 ■ Niedrig ■ Eher hoch
 ■ Eher niedrig ■ Hoch

Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

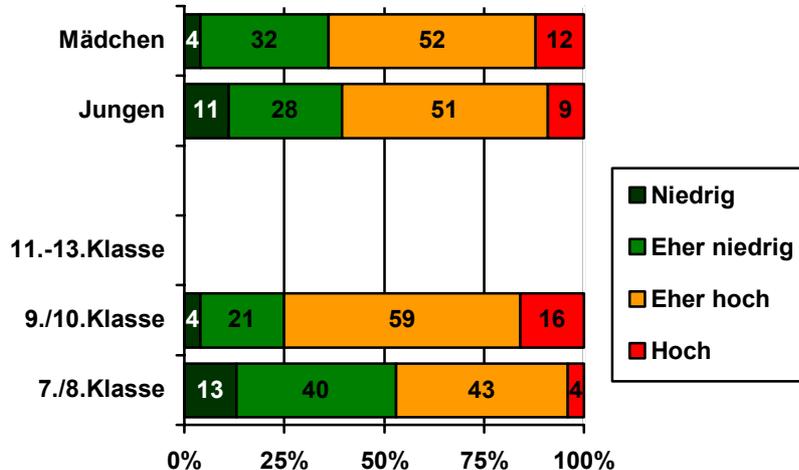
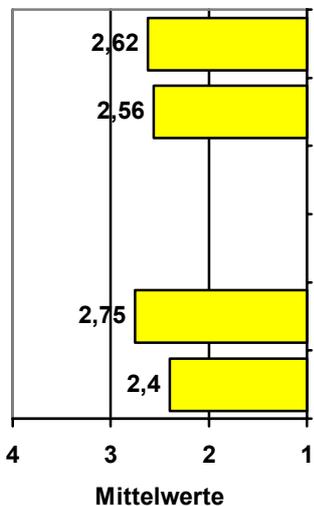
- ✓ → Statistisch bedeutsamer Unterschied
- ❓ → Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.15 Erläuterungen zur Skala “Soziale Verantwortung”

Wie bereits erwähnt, sind Selbstwirksamkeit und soziale Verantwortungsbereitschaft unter Schülerinnen und Schülern fest miteinander verbundene Bereiche. Zur Bestimmung des Schulklimas und der Struktur von Schulqualität halten wir die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme unter Jugendlichen jedoch für einen eigenen Bereich mit hoher Bedeutung. Mit welcher Unterstützung rechnen Schüler/innen im Falle eines ernsthaften Konflikts („Im Falle einer Gewaltbedrohung kann ich darauf zählen, dass mir Mitschüler zu Hilfe kommen“; „Im Falle einer Gewaltbedrohung kann ich auf die Hilfe der Lehrer zählen“), und in welchem Umfang ist man selbst bereit, gegebenenfalls Verantwortung für andere zu übernehmen („Bei Schlägereien in der Schule gehe ich dazwischen“). Zweifellos wäre hierbei jede Form wahrgenommener Gleichgültigkeit anderer oder der eigenen Person ein Hinweis auf erhebliche Defizite von Schulqualität.

Soziale Verantwortung scheint an Ihrer Schule etwa mittelstark ausgeprägt zu sein und unterscheidet sich dabei kaum von anderen Vergleichsschulen (Feld 1). Die prozentuale Verteilung gibt Ihnen wiederum Auskunft, wie sich die Skalenwerte über die vier Skalenbereiche verteilen (Feld 2). Auch diese Abbildungen hinterlassen den Eindruck, dass die Mehrheit Ihrer Schüler/innen die soziale Verantwortung in der Schule als „Hoch“ oder „Eher hoch“ einstuft. In der Vergleichsgruppe fällt die Einschätzung zu diesem Bereich etwas geringer aus. Allerdings ist der dargestellte Unterschied statistisch nicht bedeutsam.

Vorhandene Meinungsunterschiede innerhalb der Schülerschaft sind vor allem auf die unterschiedlichen Wertungen einzelner Klassenstufen zurückzuführen (Feld 4). So schätzen vor allem die Schüler/innen unterer Klassenstufen die Bereitschaft zur Übernahme sozialer Verantwortung als („Eher“) „Niedrig“ ein; diese Anteile beschreiben immerhin eine Mehrheit von 53% der Schüler/innen dieser Klassen. In höheren Klassen teilen hingegen nur 25% der befragten Jugendlichen diese Meinung.

Für eine abschließende Einschätzung der vorgestellten Daten zu Ihrer Schule werfen wir wieder einen Blick auf die Situation an den projektbeteiligten Gymnasien in Ihrem Bundesland: Insgesamt wird auch hier die Bereitschaft zur Übernahme sozialer Verantwortung durch die befragten Schüler/innen in etwa gleich eingeschätzt wie an Ihrer Schule.

Skala:

Schulvandalismus

5 Einzelaussagen – Bsp.:

„Wände wurden absichtlich beschmiert oder besprüht.“

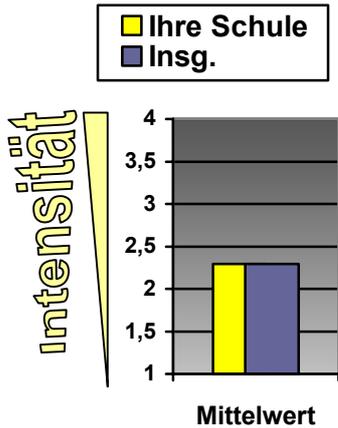
Antwortvorgaben:

4 - „Oft“ 3 - „Manchmal“
2 - „Selten“ 1 - „Nie“

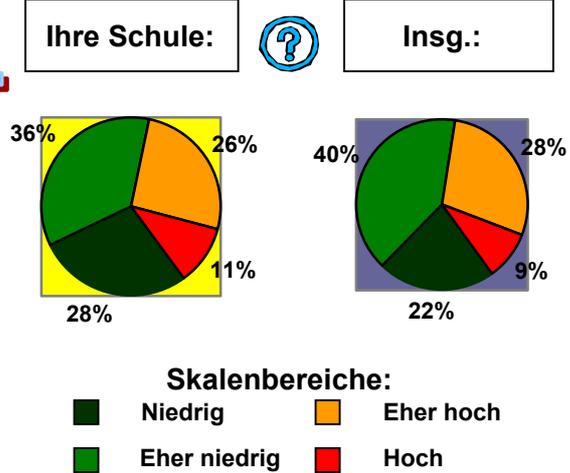
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



2.



Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede



→ Statistisch bedeutsamer Unterschied

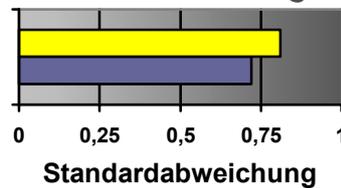


→ Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.

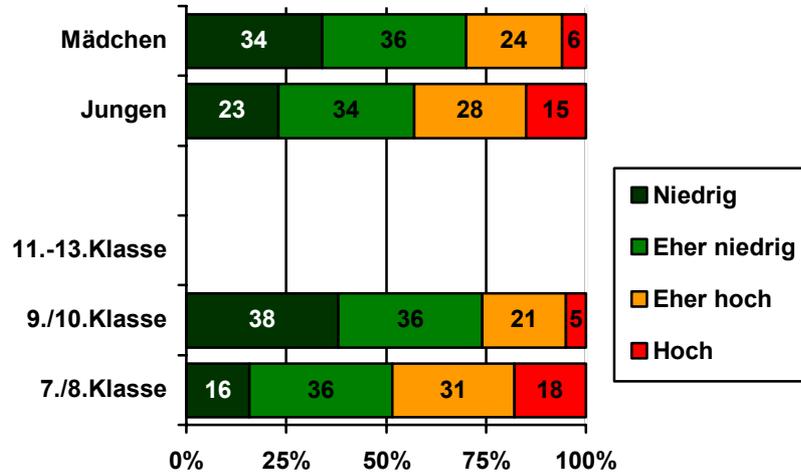
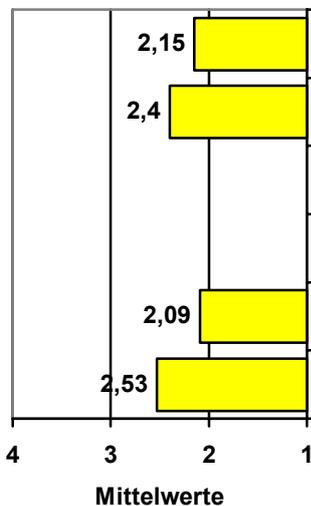


streuung



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.16 Erläuterungen zur Skala „Schulvandalismus“

Ein trauriges, aber an vielen Schulen nicht unbekanntes Phänomen ist das sinnlose und willkürliche Zerstören oder die Beschädigung von Gegenständen bzw. Materialien durch Jugendliche. Verhaltensweisen dieser Art sind keinesfalls „nur“ unangenehme Begleiterscheinungen jugendlicher Entwicklungsprozesse, sondern oft Hinweise auf ein ernsthaft gestörtes Normverständnis unter den Tätern. Wir haben in unserer Befragung die Schülerinnen und Schüler Ihrer Schule danach gefragt, wie oft sie im letzten Jahr bei anderen Mitschülern bestimmte Verhaltensweisen beobachtet haben, die wir zur Skala „Schulvandalismus“ zusammen gefasst haben. Zu den hier abgefragten Verhaltensweisen gehörte das absichtliche Beschädigen von Einrichtungsgegenständen, das Beschmieren von Wänden, das Beschädigen von Unterrichtsmaterial und die Zerstörung des Eigentums anderer Schüler (s. Anhang). Ein Hinweis erscheint uns angebracht: Obwohl der Inhalt der Fragen sich ausdrücklich auf das Verhalten anderer Schüler bezog, ist dennoch nicht auszuschließen, dass in die Antworten der Jugendlichen auch das Auftreten eigener Verhaltensweisen mit erfasst wurde. Es wäre jedoch vorschnell und fehlerbelastet, anhand bestimmter Ergebnisunterschiede der Befragung Rückschlüsse auf vorhandene Täterstrukturen an Ihrer Schule zu ziehen!

Aus Sicht der Schülerschaft Ihrer Schule ist „Schulvandalismus“ an Ihrer Schule keineswegs unbekannt, sondern eher mittelstark ausgeprägt (Feld 1). Immerhin rund 37% der Schüler/innen mussten im Laufe eines Jahres entsprechende Verhaltensweisen anderer Schüler „Manchmal“ oder sogar „Oft“ beobachten (Feld 2). Im Vergleich mit anderen Projektschulen unterscheidet sich Ihre Schule allerdings weder positiv noch negativ hinsichtlich der Intensität und Struktur entsprechender Verhaltensweisen Ihrer Schülerinnen und Schüler. Dabei liegen die Einschätzungen der befragten Jugendlichen hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens von „Schulvandalismus“ jedoch relativ deutlich auseinander (Feld 3).

Eine Betrachtung nach Untergruppen von Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule (Feld 4) zeigt denn auch entsprechend, dass beobachteter „Schulvandalismus“ vor allem von männlichen Schülern sowie von Schüler/innen unterer Klassen berichtet wird. Wie kann dieses Ergebnis verständlich gemacht werden? Nun, zum einen kann zumindest nicht ausgeschlossen werden, dass diese Untergruppen in Teilen eine relativ hohe Aufmerksamkeit oder Sensibilität gegenüber dem Schulvandalismus anderer Schüler aufweisen. Andererseits besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass diese Gruppen die genannten Verhaltensweisen innerhalb der eigenen Bezugsgruppe („Clique“) häufiger beobachtet haben und – so könnte weiter vermutet werden – dabei möglicherweise auch selbst „aktiv“ wurden.

Ein Blick auf projektteilnehmende Gymnasien Ihres Bundeslandes zeigt übrigens, dass auch dort „Schulvandalismus“ unter den Schüler/innen keineswegs unbekannt ist. Die Größenordnung entsprechender Verhaltensweisen entspricht in etwa den Gegebenheiten an Ihrer Schule.

Skala:

Schulgewalt

5 Einzelaussagen – Bsp.:

„Jemand wird von einem/einer anderen mit einer Waffe angegriffen.“

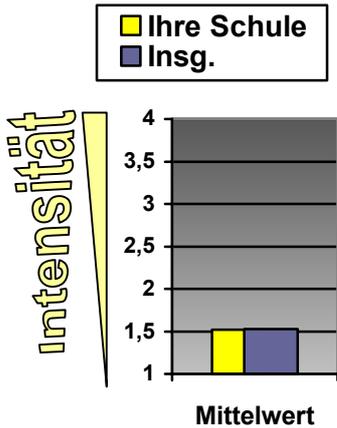
Antwortvorgaben:

4 - „Oft“ 3 - „Manchmal“
2 - „Selten“ 1 - „Nie“

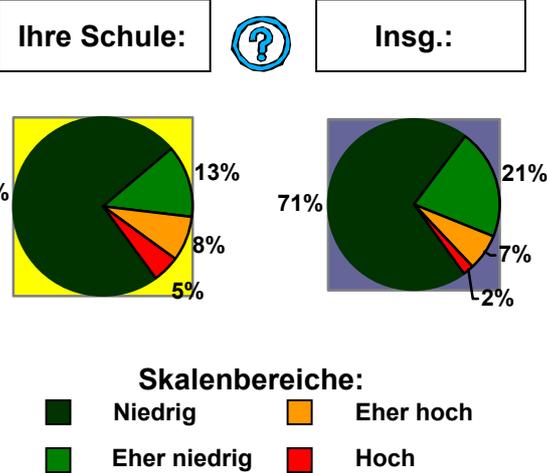
Mittelwert:

Prozentuale Verteilung:

1.



2.



Skalenbereiche:

- Niedrig
- Eher niedrig
- Eher hoch
- Hoch

Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede



→ Statistisch bedeutsamer Unterschied

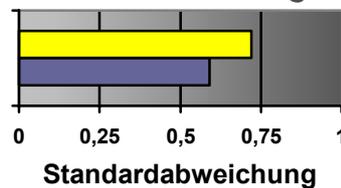


→ Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.

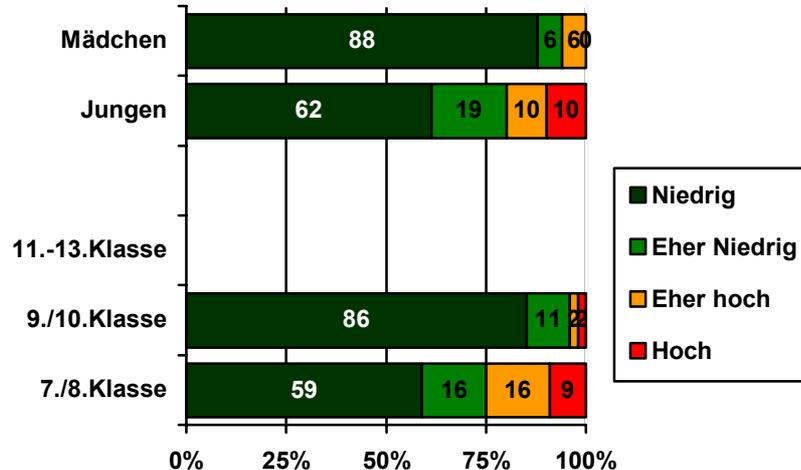
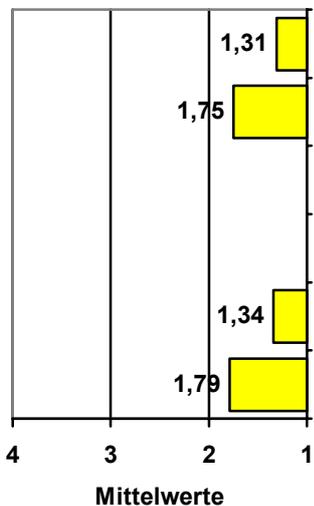


streuung



4.

Ergebnisse zu Untergruppen an Ihrer Schule:



2.17 Erläuterungen zur Skala „Schulgewalt“

Natürlich ist „Schule“ kein gewaltfreier Raum. Allerdings haben einige wenige – sowohl spektakuläre als auch tragische – Gewaltausbrüche jugendlicher Gewalttäter an Schulen sowie deren mediale Aufarbeitung ein teilweise verzerrtes Bild der tatsächlichen Gegebenheiten produziert. Aus zahlreichen internationalen Untersuchungen ist bekannt, dass von guten schulischen Entwicklungsbedingungen eine protektive Wirkung auf die Gewaltbereitschaft der Schülerinnen und Schüler ausgeht. So stellt bspw. Olweus (1994) das „Gewaltklima“ der Schule als wichtige Bedingung für die Ausprägung von Gewaltbereitschaft in der Schülerschaft heraus. Dieses „Gewaltklima“ werde vor allem auch dadurch bestimmt, wie zuverlässig und engagiert Lehrer/innen bei beobachteten Gewaltaktionen gegen die Akteure vorgehen. Das gewaltbezogene Klima Ihrer Schule haben wir einerseits mittels der Einschätzung der Befragten hinsichtlich der Häufigkeit beobachteter Gewaltaktionen an Ihrer Schule erfasst (s. Anhang). Andererseits haben wir die Jugendlichen auch nach ihren Einschätzungen zur Interventionsfreudigkeit der Lehrer bei Gewaltaktionen in der Schule gefragt. Wir gehen an dieser Stelle jedoch nur auf den Umfang beobachteter Gewaltaktionen ein.

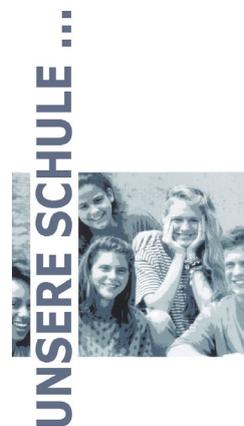
Nun, auf den ersten Blick erscheint weder die Intensität noch die prozentuale Verteilung der Häufigkeit von Schulgewalt an Ihrer Schule besorgniserregend hoch zu sein. Rund drei Viertel aller befragten Schüler/innen äußerten in unserer Befragung ein niedriges Ausmaß an beobachteter Schulgewalt. Weitere 13% berichten nur von einer „Eher niedrigen“ Belastung durch entsprechende Gewalthandlungen. Dies erscheint bei näherer Betrachtung im Vergleich mit anderen Projektschulen sogar als ein recht günstiges Ergebnis – auch wenn die vorhandenen Unterschiede zu den Vergleichsschulen nicht gravierend sind. Es sollte jedoch in Erinnerung gerufen werden, dass wir in unserer Skala „Schulgewalt“ nur schwerwiegende Gewaltaktionen mit strafrechtlicher Bedeutung wie „Bedrohung mit einer Waffe“, „Sexuelle Belästigung“ oder „Räuberische Erpressung“ zusammengefasst haben. Vor diesem Hintergrund erscheint es uns durchaus hervorhebenswert, dass acht Prozent der Schülerschaft zumindest von einer „Eher hohen“ und immerhin fünf Prozent sogar von einer „Hohen“ Belastung durch Gewalttätigkeiten an der Schule berichten.

Dabei existieren innerhalb der Schülerschaft offensichtlich nicht unerhebliche Einschätzungsunterschiede (Feld 3). Diese resultieren vor allem aus den Abweichungen zwischen bestimmten Untergruppen (Feld 4). So berichten vor allem männliche Jugendliche sowie Schüler/innen aus unteren Klassen relativ häufig von beobachteten Gewaltaktionen an Ihrer Schule. Wir vermuten – ähnlich wie im Bereich des „Schulvandalismus“ – dass entsprechende Handlungen aus dem sozialen Umfeld der Bezugsgruppen („Cliques“) dieser Schüler/innen heraus erfolgen. Da viele Jugendliche angesichts von Gewalthandlungen nicht tatenlos zusehen, sondern selbst aktiv einschreiten, vermischen sich in den Angaben unserer Schülerbefragung zum Umfang beobachteter Gewaltaktionen in der Schule zwangsläufig die Positionen von „neutralen Beobachtern“ sowie von Tätern und Opfern.

Abschließend muss im Vergleich zu den projektbeteiligten Gymnasien betont werden, dass – abweichend von den Befunden zum Schulvandalismus – offene und schwerwiegende Gewalttätigkeiten unter der Schülerschaft dieses Schultyps eher als Ausnahmefälle gelten können. So äußerten sich fast 88% der befragten Jugendlichen im Sinne einer „Niedrigen“ Belastung durch Schulgewalt, und 11% waren der Kategorie „Eher niedrige“ Schulgewalt zuzuordnen.

Anhang

*ZU VERWENDETEN METHODEN
UND SKALEN*



I. ÜBERBLICK ÜBER DIE IM SCHULREPORT VERWENDETEN SKALEN

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

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

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

Um die „Rechtmäßigkeit“ unserer Skalenbildung einem weiteren Test zu unterziehen, haben wir die durch die Faktorenanalyse „vorgeprüften“ Einzelaussagen, nach der additiven Verknüpfung zur einer Skala, einem zusätzlichen „Reliabilitätstest“ unterzogen. Die Reliabilitätsanalyse betrachtet die Zusammenfassung der Werte verschiedener Einzelaussagen zu einer gemeinsamen Skala. Für jede Skala sind im Folgenden alle zugehörigen Einzelaussagen sowie der Wert für die „Interne Konsistenz“ der Skala (Cronbachs Alpha – α) angegeben. Dieser Wert beruht auf der Überlegung, dass die Zuverlässigkeit einer Skala um so besser ist, je stärker die Korrelation (der Zusammenhang) zwischen den Einzelaussagen ist und je größer die Anzahl der Einzelaussagen ist, auf denen die Skala basiert. Die Werte von Alpha liegen stets zwischen 0 und 1; dabei gilt: Je höher der Wert, desto eher wird durch ihn angezeigt, dass die zusammengefassten Einzelaussagen gut geeignet sind, um zu einer gemeinsamen Skala zusammengefasst zu werden. Für die Festlegung eines Mindestwertes von Alpha gibt es keine festen Maßstäbe. Als Faustregel wird jedoch oft gesagt, dass ab einem Alpha-Wert von 0.6 von einer „akzeptablen“ Skala ausgegangen werden kann.

Ein letzter Hinweis: Die „Items“ (die Einzelaussagen) wurden von den Jugendlichen in der Regel auf der Grundlage von vierstufigen Antwortvorgaben bewertet (z.B. „Stimmt“, „Stimmt eher“, „Stimmt eher nicht“, „Stimmt nicht“).

1. Schwerpunkt: Jugenddelinquenz

Skala Ausländerfeindlichkeit

7 Items (Cronbachs $\alpha = .86$)

- Bei gleicher Qualifikation sollen Ausländer dieselben Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben wie Deutsche.
- Die meisten Ausländer leben doch nur von deutschen Steuergeldern.
- Die Ausländer haben Schuld an der Arbeitslosigkeit in Deutschland.
- Gewalt gegen Ausländer lehne ich grundsätzlich ab.
- Man sollte jeden Ausländer, der in Deutschland leben möchte, willkommen heißen.
- „Deutschland den Deutschen – Ausländer raus“.
- Ausländer begehen öfter Straftaten als Deutsche.

Skala Rechtsextremismus

4 Items (Cronbachs $\alpha = .77$)

- Deutschland braucht wieder einen politischen Führer, der mit starker Hand regiert.
- Die Deutschen sind anderen Völkern grundsätzlich überlegen.
- Der Nationalsozialismus hatte auch seine guten Seiten.
- Die Juden sind mitschuldig, wenn sie gehasst und verfolgt werden.

Skala Antisemitische Vorurteile

3 Items (Cronbachs $\alpha = .76$)

- Die Juden kümmern sich nur um ihr eigenes Wohlergehen.
- Zu viele Juden streben nach Macht und Einfluss in Politik und Wirtschaft.
- Die meisten Juden haben nichts anderes als Geschäfte im Kopf.

Skala Gewaltakzeptanz

5 Items (Cronbachs $\alpha = .76$)

- Ich finde es gut, wenn es Leute gibt, die mit Gewalt für Ordnung sorgen.
- Man muss zu Gewalt greifen, weil man nur so beachtet wird.
- Der Stärkere soll sich durchsetzen, sonst gibt es keinen Fortschritt.
- Es ist völlig normal, wenn Männer sich im körperlichen Kampf mit anderen beweisen wollen.
- Ich bin in bestimmten Situationen durchaus bereit, auch körperliche Gewalt anzuwenden, um meine Interessen durchzusetzen.

2. Schwerpunkt: Schulqualität

Skala Schulspaß

6 Items (Cronbachs $\alpha = .62$)

- Mal unabhängig vom Unterricht: In der Schule gibt es Situationen, wo wir richtig Spaß haben.
- In der Schule lerne ich Dinge, die ich später im Leben gebrauchen kann.
- In der Schule ist es mir wichtig, dass ich mit meinen Kumpels/Freundinnen zusammen bin.
- Es ist ein gutes Gefühl, wenn ich im Unterricht Dinge begreife, die mir vorher unklar waren.
- Ich freue mich, wenn ich eine richtige Lösung für eine Aufgabe weiß.
- Abgesehen vom Unterricht ist die Schule gar nicht so schlecht.

Skala Schulunlust

6 Items (Cronbachs $\alpha = .67$)

- Ich versuche, mit dem kleinsten Aufwand „über die Runden zu kommen“.
- Meistens sitze ich in der Schule nur die Zeit ab.
- Ich lerne, um mir Ärger mit meinen Eltern und Lehrern zu ersparen.
- Ich beuge mich den schulischen Anforderungen, um in Ruhe gelassen zu werden.
- Vieles, was ich in der Schule lernen soll, ist nutzlos.
- Ich empfinde die Schule als nutzlos und versuche, wenn möglich, dieser Pflicht zu entinnen.

Skala Schulstress

5 Items (Cronbachs $\alpha = .70$)

- Ich gerate in Panik, wenn plötzlich unvorbereitet eine Leistungskontrolle geschrieben wird.
- Die Schule verfolgt mich bis in den Schlaf.
- Ich muss einen großen Teil meiner Freizeit für Schularbeiten verwenden, um in der Schule mitzukommen.
- Ich habe Angst, mich in der Schule zu blamieren.
- Ich habe Angst, dass ich an die Tafel muss.

Skala Fachliche Lehrqualität

9 Items (Cronbachs $\alpha = .87$)

- Wir haben fachlich gute Lehrer, bei denen wir eine Menge lernen können.
- Der Schulstoff wird meistens lebendig und abwechslungsreich vermittelt.
- Die Lehrer nehmen sich insgesamt ausreichend Zeit zum Erklären des Unterrichtsstoffes.
- Der Unterricht, den unsere Lehrer geben, ist gut organisiert und macht Spaß.
- Der Schulstoff wird meistens anhand von anschaulichen Beispielen erklärt.
- Unsere Lehrer zeigen uns, welche Bedeutung das Fach für das tägliche Leben hat.
- Unsere Lehrer zeigen uns, wie spannend das Fach sein kann.
- Die Lehrer geben uns Hinweise, wie wir außerhalb der Schule etwas für das Fach tun können.
- Unsere Lehrer geben uns immer wieder Ratschläge, wie man einen Stoff am besten lernt.

Skala Soziale Lehrqualität

7 Items (Cronbachs $\alpha = .80$)

- Unsere Lehrer sind gerecht und werden deshalb geachtet.
- Die Lehrer gehen auf unsere Fragen ein.
- Unsere Lehrer berücksichtigen unsere Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung und Stoffauswahl.
- Sie geben uns die Möglichkeiten, am Unterricht aktiv teilzunehmen (durch Vorträge, Gespräche etc.).
- Unsere Lehrer erklären, wie unsere Noten gebildet werden.
- Sie gehen auf die Bedürfnisse fachlich stärkerer und schwächerer Schüler ein.
- Die meisten Lehrer bemühen sich, die Schüler auch persönlich kennen zu lernen.

Skala Zufriedenheit mit der Lehrerschaft

7 Items (Cronbachs $\alpha = .85$)

- Ich habe ein gutes Verhältnis zu ihm/ihr (KlassenlehrerIn).
- Er/sie (KlassenlehrerIn) unterstützt mich, wenn ich Schwierigkeiten habe.
- Er/sie (KlassenlehrerIn) setzt sich für die Belange unserer Klasse ein.
- Ich kann ihn/sie (KlassenlehrerIn) auch fragen, wenn ich außerschulische Probleme habe.
- In meiner Schule kann man mit den Lehrern über Probleme reden.
- In meiner Schule hat die Schulleitung ein „offenes Ohr“ für die Probleme der Schüler.
- Wir haben zu den meisten Lehrern ein gutes Verhältnis, weil sie Verständnis für uns haben.

Skala Klassenzusammenhalt

6 Items (Cronbachs $\alpha = .81$)

- In meiner Klasse helfen Schüler schwächeren Mitschülern beim Lernen.
- In meiner Klasse kann ich meine Probleme mit meinen Mitschülern diskutieren.
- In meiner Klasse gibt es ein Gefühl des Zusammenhalts.
- In meiner Klasse unternehmen die Schüler auch privat etwas zusammen.
- In meiner Klasse fühle ich mich wohl.
- In meiner Klasse herrscht ein gutes, freundschaftliches Klima.

Skala Klassenzerrüttung

5 Items (Cronbachs $\alpha = .73$)

- In meiner Klasse werden Schüler ausgegrenzt, weil sie „anders“ sind.
- In meiner Klasse werden Schüler wegen ihrer Kleidung gehänselt.
- In meiner Klasse gibt es öfter Prügeleien.
- In meiner Klasse gibt es unter den Schülern verschiedene Gruppen, die nichts miteinander zu tun haben wollen.
- In meiner Klasse arbeiten die einzelnen Schüler eher gegeneinander als miteinander.

Skala Schulattraktivität

8 Items (Cronbachs $\alpha = .78$)

- In meiner Schule gibt es viele außerschulische Veranstaltungen.
- In meiner Schule gibt es guten Kontakt zwischen den Schülern verschiedener Klassen.
- In meiner Schule können wir unsere Ideen bei der Gestaltung der schulischen Räumlichkeiten einbringen.
- In meiner Schule gibt es interessante Arbeitsgemeinschaften.
- Bei uns werden die Schüler ermuntert, sich neben dem Unterricht auch noch für andere Dinge zu interessieren.
- Künstlerische Aktivitäten haben an unserer Schule einen hohen Stellenwert.
- Gute schulische Leistungen werden an unserer Schule öffentlich hervorgehoben.
- Unsere Schule hat den Ehrgeiz, im schulischen Bereich besser zu sein als andere Schulen.

Skala Schulverbundenheit

5 Items (Cronbachs $\alpha = .79$)

- Ich bin mir ziemlich sicher, dass ich auch nach meinem Abschluss noch Kontakt zu meiner Schule halte.
- Es bedeutet mir etwas, ein Schüler dieser Schule zu sein.
- Alles in allem finde ich, unsere Schule ist besser als andere.
- Ich finde es wichtig, mich an meiner Schule zu engagieren.
- An unserer Schule herrscht Teamgeist; wenn es darauf ankommt, ziehen alle an einem Strang.

Skala Schülermitgestaltung 6 Items (Cronbachs $\alpha = .73$)

- Im Unterricht gibt es für die Schüler immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen.
- Bei uns wird der Unterricht häufig in irgendeiner Weise von den Schülern gestaltet.
- Bei uns können die Schüler häufig in Gruppen zusammenarbeiten.
- Bei der Neuanschaffung von Schulmaterial (z.B. Computer, Sportgeräte) können wir mitentscheiden.
- Wir Schüler dürfen bei der Erstellung oder Änderung der Hausordnung / Regeln des Zusammenlebens mitentscheiden.
- Unsere Wünsche werden bei der Bildung von Arbeitsgemeinschaften berücksichtigt.

Skala Schuldemokratie 4 Items (Cronbachs $\alpha = .71$)

- Unser/e Schulsprecher/in hat bei Problemen an der Schule große Einflussmöglichkeiten.
- An unserer Schule haben auch die Eltern gute Möglichkeiten sich einzubringen.
- An unserer Schule werden die Klassensprecher als Repräsentanten der Klasse ernst genommen.
- Ich habe das Gefühl, dass ich an meiner Schule etwas bewegen kann.

Skala Soziale Verantwortung 5 Items (Cronbachs $\alpha = .66$)

- Im Falle einer Gewaltbedrohung kann ich darauf zählen, dass mir Mitschüler zu Hilfe kommen.
- Im Falle einer Gewaltbedrohung kann ich auf die Hilfe der Lehrer zählen.
- Bei Problemen suchen Lehrer und Schüler gemeinsam nach einer Konfliktlösung.
- Ich bin als Schüler mit dafür verantwortlich, wie sich das Zusammenleben an unserer Schule gestaltet.
- Bei Schlägereien an der Schule gehe ich dazwischen.

Skala Schulvandalismus 5 Items (Cronbachs $\alpha = .82$)

- Einrichtungsgegenstände wurden absichtlich beschädigt.
- Sachen, die anderen Schülern gehören, wurden absichtlich beschädigt.
- Wände wurden absichtlich beschmiert oder besprüht.
- Unterrichtsmaterial wurde absichtlich beschädigt.
- Toiletteneinrichtungen wurden absichtlich beschädigt.

Skala Schulgewalt 5 Items (Cronbachs $\alpha = .81$)

- Jemand wird von einem / einer anderen mit einer Waffe (Messer usw.) angegriffen.
- Ein Junge oder ein Mädchen werden gegen ihren Willen durch Anfassen sexuell belästigt.
- Jemand fordert Geld und droht mit Strafe.
- Jemand fordert Sachen abzugeben (z.B. Jacke) und droht mit Strafe.
- Schüler werden durch Drogen oder Alkohol aggressiv gegenüber ihren Klassenkameraden oder Lehrern.

II. EINE MAßZAHL ZUR BESCHREIBUNG DER „ZENTRALEN TENDENZ“: DAS „ARITHMETISCHE MITTEL“ (DURCHSCHNITTSWERT)

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

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

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

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

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

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

Englisch: Note 3
Französisch: Note 4 und
Latein: Note 5

wie folgt

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

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

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

III. EINE MAßZAHL ZUR BESCHREIBUNG DER VARIABILITÄT EINES MERKMALS: DIE „STANDARDABWEICHUNG“

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

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

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

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

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

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

$$s_A = 0,0 \text{ €}$$

sowie für Gruppe B

$$s_B = 800,- \text{ €}$$

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

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

IV. ERLÄUTERUNGEN ZUR BEDEUTUNG VON ERGEBNISDIFFERENZEN: DIE „PRÜFSTATISTIK“

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

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

Die sogenannte „Nullhypothese“ (H_0): „Es gibt keinen echten Unterschied zwischen Teilgruppen/Stichproben“.

Und die sogenannte „Arbeitshypothese“ oder „Alternativhypothese“ (H_1): „Es gibt einen echten Unterschied zwischen Teilgruppen/Stichproben“.

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

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

Wir möchten jedoch zumindest die im Rahmen dieses Schulreports genutzten Testverfahren namentlich benennen. Rufen Sie sich zunächst einmal die Beispielseite zu Anfang des Reports in Erinnerung. Grundsätzlich testen wir zwei verschiedene Ergebnisformen auf ihre Signifikanz hin: Zum einen fragen wir danach, ob sich zwei Mittelwerte signifikant voneinander unterscheiden (siehe Feld 1), zum anderen untersuchen wir, ob sich zwei Merkmalsverteilungen in ihren prozentualen Häufigkeiten signifikant unterscheiden (Feld 2). Für die Signifikanzprüfung der Mittelwerte haben wir den sogenannten „t-Test“ genutzt; für den Test der Signifikanz von Prozentsatzunterschieden zwischen zwei Variablen mit jeweils mehreren Kategorien haben wir auf den sogenannten „Chi-Quadrat-Test“ zurückgegriffen.

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

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

1. Problem: Das Signifikanzniveau

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

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

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

2. Problem: Das Auswahlproblem

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

3. Problem: Das Problem der Ergebniswertung

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

V. EINE KLEINE LITERATURAUSWAHL

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Benninghaus, H. (1998). Deskriptive Statistik. Stuttgart & Leipzig: Teubner Verlag.
- Brosius, G. & Brosius, B. (1995). SPSS. Base System und Professional Statistics. Bonn, Albany (u.a.): International Thomson Publishing.
- Eder, F. (1998). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima, LFSK. Göttingen: Hogrefe.
- Heitmeyer, W., Conrads, J., Kraul, D., Möller, R., & Ulbrich-Herrmann, M. (1995). Gewalt in sozialen Milieus. Darstellung eines differenzierten Ursachenkonzeptes. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 15, S. 145-167.
- Holtappels, H.G., Heitmeyer, W., Melzer, W., Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (1999). Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Melzer, W. (1998). Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen: Leske + Budrich.
- Olweus, D. (1996). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Göttingen: H. Huber.
- Sahner, H. (1971). Schließende Statistik. Stuttgart: Teubner Verlag.
- Schubarth, W. (2000). Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen. Empirische Ergebnisse. Praxismodelle. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Struck, P., & Würtl, I. (1999). Vom Pauker zum Coach. München: Carl Hanser Verlag.
- Sturzbecher, D. (2001) (Hrsg.). Jugend in Ostdeutschland. Lebenssituationen und Delinquenz. Opladen: Leske und Budrich.
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (1989). Was ist eine gute Schule? Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Tillmann, K.-J. & Holtappels, H.G. (2000). Gewalt in der Schule – Problemanalyse und schulpädagogische Prävention. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa.

