

Unsere Schule...

Soziale Schulqualität
aus Schülersicht



Der Grundschulkind-Interaktionstest (G-KIT)

Handanweisung und Möglichkeiten der Weiterentwicklung

**Sturzbecher, D., Landua, D., Alberding, L., Gerbich, C.,
Jenkel, D. & Genschow, J.**



Gefördert durch das Bundesministerium
für Bildung und Forschung

Soziale Schulqualität aus Schülersicht

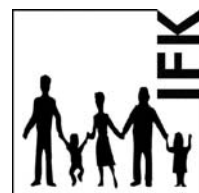
Der Grundschulkind-Interaktionstest (G-KIT)

Handanweisung und Möglichkeiten der Weiterentwicklung

**Sturzbecher, D., Landua, D., Alberding, L. & Gerbich, C.
Jenkel, D. & Genschow, J.**



Gefördert durch das Bundesministerium
für Bildung und Forschung



IMPRESSUM

Titel: Der Grundschulkind-Interaktionstest (G-KIT) – Handanweisung und Möglichkeiten der Weiterentwicklung

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

Autoren: Sturzbecher, D., Landua, D., Alberding, L., Gerbich, C., Jenkel, D. & Genschow, J.

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

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

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

Zitiervorschlag: Sturzbecher, D., Landua, D., Alberding, L., Gerbich, C., Jenkel, D. & Genschow, J. (2008). Der Grundschulkind-Interaktionstest (G-KIT) – Handanweisung und Möglichkeiten der Weiterentwicklung. Vehlefanzen: IFK.

Inhalt

1	Zur Diagnostik kindlicher Kognitionen über die soziale Schulqualität	7
1.1	Die Bedeutung des „Sozialisationskontextes Schule“ für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern.....	7
1.2	Die Bedeutung der Perspektive bei der Beurteilung sozialer Sachverhalte	9
1.3	Verfahren zur Erfassung schülerbezogener Kognitionen über die soziale Schulqualität	12
1.3.1	Verfahren aus der Unterrichtsforschung.....	13
1.3.2	Verfahren aus der Schulklimaforschung	15
1.3.3	Verfahren aus der Schuleffektivitätsforschung	20
1.4	Theoretische Grundlagen der Befragung jüngerer Kinder	23
1.5	Zur Konkretisierung der Diagnosegegenstände	26
2	Der „Grundschulkind-Interaktionstest“ (G-KIT)	31
2.1	Studien im Vorfeld der Entwicklung des G-KIT.....	31
2.2	Der „Familien- und Kindergarten-Interaktionstest“ (FIT-KIT)	32
2.3	Die Entwicklung des G-KIT	34
2.3.1	Studien zur Entwicklung und Erprobung des G-KIT	36
3	Aufbau und Anwendung des G-KIT	44
3.1	Vorbemerkungen	44
3.2	Materialien zur Durchführung des G-KIT	44
3.3	Durchführung der Befragung.....	45
3.3.1	Vorbereitung der Befragung.....	45
3.3.2	Aufbau des Befragungsmaterials.....	45
3.3.3	Anleitung zur Durchführung der Befragung	46
3.3.4	Empfehlungen für den Umgang mit Besonderheiten der Kinderbefragung.....	52
3.3.5	Nachbereitung der Befragung.....	53
3.3.6	Auswertung.....	54
4	Teststatistische Befunde des G-KIT	55
4.1	Subskalen-Parameter: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfekoeffizienten	55
4.2	Objektivität	58
4.3	Reliabilität: Interne Konsistenz	59
4.4	Validität (Gültigkeit)	59
4.5	Zusammenfassung der teststatistischen Befunde	63

5	Optimierungsmöglichkeiten bei der Datenerhebung und -erfassung des G-KIT.....	65
5.1	Vor- und Nachteile des bisherigen Befragungssystems.....	66
5.2	Was existiert bereits? Vorstellung verschiedener Optimierungsansätze.....	67
5.3	Was ist möglich? Darstellung der Rahmenbedingungen an den Schulen.....	71
5.3.1	Die Computerausstattung an Schulen	71
5.3.2	Medienkompetenz von Grundschulkindern	72
5.4	Schlussfolgerungen: Was sollte angestrebt werden?	73
6	Literatur.....	75
7	Anhang	83

1 Zur Diagnostik kindlicher Kognitionen über die soziale Schulqualität

1.1 Die Bedeutung des „Sozialisationskontextes Schule“ für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern

Die Aufgaben der Schule dürfen sich nicht allein darauf beschränken, Fachwissen zu vermitteln und die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Die Schule hat darüber hinaus auch die Funktion, die psycho-soziale Entwicklung der Heranwachsenden und damit ihre Sozialisation zu unterstützen: Mit ihrer Einschulung treten Schüler demnach nicht nur für viele Jahre in die „Bildungs-“, sondern auch in die „Sozialisationsinstanz Schule“ ein. Eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen (Pekrun & Fend, 1991; Leiske, Sturzbecher & Keil, 2001; Schubarth & Melzer, 1995; Holtappels, Heitmeyer, Melzer & Tillmann, 1999; Melzer, 1998) hat dazu beigetragen, den besonderen Stellenwert der Schule als entwicklungsrelevanten Sozialraum hervorzuheben. Einen Meilenstein in dieser empirischen Bildungsforschung stellt bis heute das Buch „Fünfzehntausend Stunden: Sekundarschulen und ihre Effekte auf Kinder“ dar, in dem Rutter, Maughan, Mortimore und Ouston (1979) über die Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung im Rahmen des „Inner London Education Authority’s Junior School Project“ berichten. Die Autoren belegen in eindrucksvoller Weise die Beziehung zwischen charakteristischen Merkmalen des „Sozialisationskontextes Schule“ und der Persönlichkeitsentwicklung von Schülern. Einige hervorstechende Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Empfehlungen (Maughan, 1989) werden nachfolgend dargestellt.

Ausgangspunkt des Projekts war die Feststellung, dass bei Schulen in unterprivilegierten Gegenden große Unterschiede hinsichtlich des Auftretens von schlechten Schulleistungen, Verhaltensstörungen, Schulverweigerung und Delinquenz auftraten; die Delinquenzrate war in einigen Schulen dreimal so hoch wie in anderen, wobei es keinen Zusammenhang zwischen der Lage einer Schule in einer Hoch-Delinquenz-Region und ihrem Anteil an delinquenten Schülern bzw. solchen mit Verhaltens- und Leistungsproblemen gab.

Rutter et al. (1979) analysierten nun sowohl die schulischen Entwicklungsbedingungen als auch die Entwicklung der Schüler (Messpunkte im Alter von 11, 14 und 16 Jahren) und fanden beim Vergleich der Daten, dass der Zusammenhang zwischen Schulcharakteristik und Schülercharakteristik wie auch die Unterschiede zwischen den Schülern verschiedener Schulen über die Untersuchungsperiode stetig wuchsen. Neben diesem Indiz für die Entwicklungswirksamkeit schulischer Bedingungen zeigte sich in einer Folgeuntersuchung (Gray, Smith & Rutter, 1980) auch die Wirkungslinie von schlechten Unterrichtsbedingungen an der Schule hin zu geringem beruflichen Erfolg der Schüler. Zwar gab es keine direkten Effekte der Unterrichtsbedingungen auf den späteren beruflichen Erfolg, die von den nachfolgenden, außerschulischen Entwicklungsbedingungen völlig unabhängig waren; die Kontinuität der indirekten Effekte jedoch war sehr eindrucksvoll. Es zeigte sich, dass in Schulen mit schlechten Unterrichtsbedingungen die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler den Unterricht nicht regelmäßig besuchen oder die Schule vorzeitig verlassen, jeweils doppelt so hoch wie in erfolgreichen Schulen war. Die Wahrscheinlichkeit gar, beim letzten Messpunkt keinen Schulabschluss aufweisen zu können, war bei Abgängern „ineffizienter“ Schulen fünfmal höher als bei anderen; das Fehlen des Schulabschlusses schließlich verdoppelte die Wahrscheinlichkeit einer späteren ungelerten Berufstätigkeit oder von späteren „Erwerbslosenkarrieren“ (vgl. auch Rutter, 1989). Barbara Maughan (1989) gelangte auf der Grundlage der genannten Studie und der Auswertung einer Fülle weiterer Längsschnittanalysen aus Europa und den USA resümierend zu der Feststellung,

- dass „gute“ Schulen, die die Entwicklung von Selbstwertgefühl und Problemlösefähigkeiten anregen sowie sozialen und Leistungserfolg fördern, die Wahrscheinlichkeit von emotionalen und Verhaltensstörungen reduzieren, einen protektiven Faktor gegen familiäre Benachteiligungen darstellen und Lebenserfolg voraussagen sowie
- dass die entwicklungspsychologische Forschung ein konsistentes Bild darüber bietet, was „gute“ Schulen auszeichnet.

Die von Maughan (1989; vgl. auch Rutter & Garnezy, 1983) zusammengetragenen Merkmale erfolgreicher Schulen beziehen sich auf drei Bereiche, die in erfolgreichen Schulen gut aufeinander abgestimmt zusammenwirken: (1) Schülerstruktur, (2) soziales Schulklima (vgl. auch Ames, 1992; Goodnow, 1988) und (3) Lehrmanagement.

(1) Hinsichtlich der Schülerzusammensetzung halten die oben genannten Autoren in jeder Klasse einen „Nukleus mit Durchschnittsintelligenz und normalem familialen Hintergrund“ für unverzichtbar für eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsarbeit. Sie plädieren deshalb dafür, diesen in der Primarstufe in der Regel vorhandenen Nukleus nicht durch eine frühzeitige Differenzierung möglicher Schullaufbahnen bzw. eine „Frühselektion“ zu zerstören, den Auslesedruck aus der Mittelstufe zu nehmen bzw. die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen zu erhöhen.

(2) Das soziale Schulklima umfasst das Verhältnis zwischen Schulleitung, Lehrerschaft, Schülerschaft und Elternschaft. In erfolgreichen Schulen (Maughan, 1989) wurde die zielgerichtete Führung des Schulleiters durch die Einbeziehung der Lehrerschaft in Entscheidungsprozesse ergänzt; die Lehrerschaft demonstrierte in ihrem Auftreten Konsens und Konsistenz, die Elternschaft war in schulische Angelegenheiten involviert. Das Schulklima wurde durch eine zwar arbeitsorientierte, aber zugleich freundliche soziale und physikalisch-ästhetische Umwelt gekennzeichnet. Im Rahmen ihrer Schulkultur pflegten die erfolgreichen Schulen Schultraditionen und boten Möglichkeiten für Freizeitaktivitäten und eine Bibliothek an. Der wichtigste Baustein eines guten, nach Ansicht der Autoren möglichst wenig elitezentrierten Schulklimas waren jedoch Klassenverbände mit stabilen sozialen Bindungen der Schüler, wechselseitiger Hilfe („peer tutoring“, „student advisory boards“) und der zielgerichteten Führung durch einen Klassenlehrer. Die Lehrer im Allgemeinen und der Klassenlehrer im Besonderen bewirken nach Ansicht der Autoren den kumulativen Effekt aller fördernden Faktoren: Lehrer sollen ein „ganzheitliches“ Lehrerethos besitzen, das familien- und freizeitpädagogische Aspekte nicht ausblendet, und sich als protektiver Faktor fühlen, der die antisozialen Tendenzen, glücklosen Vorstellungen, Selbstwertverluste und Kompetenzdefizite dämpfen kann, die aus Deprivation und Benachteiligung wachsen.

(3) Hinsichtlich eines erfolgreichen Lehrmanagements schließlich fordern die genannten Autoren eine konsequente Planung und Strukturierung der Unterrichtsarbeit durch Hausaufgaben und Examen sowie anregende Lehrmethoden, die gekennzeichnet sind durch sanktionsfreudige Lehrerinnen und Lehrer sowie Entscheidungsfreiräume und Verantwortlichkeiten für Schüler. Die schulischen Inhalte sollen auch für Schüler erkennbare Relevanz für die Lebensbewältigung besitzen und in einer Weise dargeboten werden, die nach dem Prinzip der individuellen Bestleistung unterhalb der Überforderungsschwelle für Schüler akzeptable Ziele setzt. Projektarbeit wirkt dabei einem Versagen aufgrund fehlender Vorkenntnisse entgegen und trägt so dazu bei, eine Stigmatisierung von „Schulversagern“ zu verhindern (Oser, Spychiger, Hascher & Mahler, 1995).

Als weiteren Aspekt der Schulqualität stellt Olweus (1996) das „Gewaltklima“ der Schule als eine wichtige Bedingung für die Ausprägung von Gewaltbereitschaft bei den Schülern heraus. Dieses „Gewaltklima“ wird vor allem auch dadurch bestimmt, wie zuverlässig und

engagiert Lehrer bei beobachteten Gewaltaktionen gegen die Akteure vorgehen. Olweus (1996) fand keinen Zusammenhang beispielsweise zwischen Gewalt in der Schule und der Schulgröße oder Klassenstärke; wohl aber zwischen der Gewaltbereitschaft der Schüler und der Qualität der Pausenaufsicht.

Im Hinblick auf den „Sozialisationskontext Schule“ wird deutlich, dass dem sozialen Schulklima ein besonderer Stellenwert als protektiver Faktor gegen mangelndes Selbstwert- und Kompetenzerleben, aber auch gegen Gewaltbereitschaft von Schülern zukommt. Offenbar trägt nicht zuletzt dieses Klima dazu bei, ob eine Schule erfolgreich ist und den Anforderungen an eine „gute Schule“ gerecht wird. Möchten wir jedoch die Bedeutung der Schule als Sozialisationsinstanz in ihrer Gesamtheit untersuchen, so scheint es sinnvoll den Blick nicht allein auf das soziale Schulklima zu richten, sondern weitere Faktoren einzubeziehen, die besonders den alltäglichen Umgang von Schülern und Lehrern widerspiegeln und somit an einem gelingen Sozialisationsprozess beteiligt sind. Diese Faktoren möchten wir im Folgenden unter dem breiter definierten Begriff der „Sozialen Schulqualität“ (s. Kap. 1.5) zusammenfassen.

Die soziale Schulqualität wird nicht nur von den Schülern und Lehrern, sondern ebenso von der Schulleitung und im weiteren Sinne auch von den Eltern geprägt. Die Einflussnahme auf die soziale Schulqualität, wie auch die Beurteilung derselben liegt damit in der Verantwortung verschiedener sozialer Interessensgruppen.

1.2 Die Bedeutung der Perspektive bei der Beurteilung sozialer Sachverhalte

Am schulischen Zusammenleben sind die Schülerschaft, die Lehrerschaft, die Schulleitungen und auch die Elternschaft beteiligt. Jede dieser Gruppen könnte man zur Qualität des schulischen Zusammenlebens befragen. Die zahlenmäßig größte Gruppe stellen die Schülerinnen und Schüler dar. Schon allein deshalb erscheint eine Befragung der Schülerschaft am aufwändigsten; eine Befragung der Schulleitung, Lehrerschaft oder der Elternschaft wäre sicher mit weniger zeitlichem Aufwand verbunden und mit geringeren finanziellen Kosten zu leisten. Neben diesem Aufwand spricht gegen Schülerbefragungen, dass sie in der Praxis vor allem von Lehrerinnen und Lehrern nicht selten als nutzlos eingeschätzt werden. Am häufigsten hört man bei der Durchführung von Schülerbefragungen von Lehrern die folgenden Einwände:

- Schüler könnten aufgrund ihrer fehlenden pädagogischen Expertise die Schulqualität nicht fachgerecht beurteilen, ihre Einschätzungen seien folglich nicht zutreffend bzw. „falsch“;
- Schülerbefragungen würden nur „Momentaufnahmen“ des schulischen Alltags darstellen, da die Befragten ihre Erfahrungen (noch) nicht verallgemeinern sowie Wesentliches nicht vom Unwesentlichen trennen könnten, und
- Schüler könnten die Schulqualität nicht beurteilen, weil für sie vor allem Aspekte wie Spaß und der Kontakt zu Gleichaltrigen wichtig seien, während für die Lehrer- und Elternschaft bei der Beurteilung von Qualität eher leistungsbezogene Kriterien eine Rolle spielen würden.

Um diesen Einwänden zu begegnen und auch das ökonomische Argument zu entkräften, gilt es die Frage zu beantworten, warum die Schülersicht auf die soziale Schulqualität von der Lehrersicht abweicht und trotzdem nicht weniger „richtig“ oder wichtig ist als diese.

Warum unterscheiden sich die Schüler- und Lehrersichten auf die Schüler-Lehrer-Interaktion bzw. auf die soziale Schulqualität?

Fragen wir Schüler oder Lehrer nach ihren Einschätzungen über die soziale Wirklichkeit an ihrer Schule, dann erfassen wir ihr soziales Wissen bzw. Inhalte ihres sozialen Gedächtnisses. Solche (sozio-kognitiven) Wissensstrukturen sind keine passiven Abbilder der Realität. Die Merkmale und Vorgänge der Lebensumwelt werden nämlich während der Informationsaufnahme, -speicherung und -reaktivierung aktiv bewertet und selektiert (Hoffmann, 1982; Engelkamp, 1990), also individuell „verzerrt“. Diese Abweichungen führen zu einer subjektiv einzigartigen Sicht auf die objektive Realität.

Die Tatsache, dass Wahrnehmungs- und Gedächtnisinhalte von den subjektiven Bedürfnissen und Motivationen des jeweiligen Individuums wie auch von seinem vorhandenen Wissen und seinen kognitiven Fähigkeiten beeinflusst werden, gilt insbesondere für soziale Sachverhalte. Daher kann der Vergleich von Beurteilungen des gleichen sozialen Gegenstands von verschiedenen Interaktionspartnern unterschiedliche Ergebnisse erbringen, ohne dass einer der Befragten aus seiner subjektiven Sicht die Unwahrheit sagen würde. Dieser insbesondere in der forensischen Psychologie gut dokumentierte Grundsatz kann auch für Beurteilungen der Lehrer-Schüler-Interaktion aus der Sicht der beteiligten Interaktionspartner Gültigkeit beanspruchen: Lehrer und Schüler berichten bei diesbezüglichen Befragungen Interaktionsmerkmale, die jeweils subjektive Relevanz besitzen und daher für die Speicherung in den Wissensstrukturen selektiert wurden. Diese Merkmale müssen aber für Lehrer und Schüler nicht identisch sein.

Obwohl es also unvermeidliche Unterschiede zwischen den Sichten von Lehrern und Schülern auf das schulische Zusammenleben geben muss, wurden systematische Perspektivvergleiche im Rahmen der Lehr- und Lernforschung erst in jüngerer Zeit vorgenommen (Clausen, 2002). Bei der familienpsychologischen Forschung zeigt sich in dieser Hinsicht eine bessere Forschungslage. Bereits seit den 1970er Jahren wurde eine Reihe von Forschungsarbeiten durchgeführt, bei denen anhand von Befragungen elterliche und kindliche Sichten auf die Erzieher-Kind-Interaktion verglichen wurden (Cox, 1970; Lukesch & Tischler, 1975; Sturzbecher & Freytag, 1999). Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeiten zeigen ein weitgehend übereinstimmendes Bild: Die Angaben der Kinder über das elterliche Erziehungsverhalten weisen bei den meisten Untersuchungen nur einen relativ schwachen bzw. statistisch nicht zu sichernden Zusammenhang zu denen der Eltern auf. Die gefundenen Zusammenhänge betreffen vorrangig negative Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens wie besondere Strenge oder unangemessene Kontrolle.

Durch die gefundene große Diskrepanz zwischen den elterlichen und kindlichen Sichten auf die Familienerziehung drängte sich die Frage auf, ob neben den bereits geschilderten subjektiven Besonderheiten bei der Gewinnung und Verarbeitung sozialer Informationen noch weitere Einflussfaktoren die Beurteilungen von Eltern und Kindern verzerren. Diese Frage gewann noch an Bedeutung, als man eine hohe Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen von Ehepartnern zu ihrem Erziehungsverhalten fand (Cox, 1970; Hoff, Minsel, Minsel & Grüneisen, 1973; Lukesch & Tischler, 1975; McKenry, Price-Bonham & O'Bryat, 1981; Sturzbecher & Freytag, 1999). Lukesch und Tischler schreiben zu möglichen Ursachen solcher „Erziehereffekte“: „Am plausibelsten erscheint aber die Annahme, dass die Fragebogenantworten der Eltern im Sinne der sozialen Erwünschtheit [...] verändert sind. Mit dieser Verfälschungstendenz ist gemeint, dass die Itembeantwortung von der Anpassung an geltende Gruppennormen, z.B. an Mehrheitsmeinungen über die ‚richtige‘ Erziehung, determiniert wird.“ (Lukesch & Tischler, 1975, S. 95; vgl. auch Gehring, Marti & Sidler, 1994). Verzerrungen dieser Art sind bei Kindern bzw. Schülern kaum zu erwarten, weil sie allenfalls grobe Einsichten in die pädagogischen Leitvorstellungen ihrer Erzieher haben und ihr Antwortverhalten deshalb von diesen Maximen nicht betroffen ist.

Allerdings sind analoge Anpassungsmechanismen der Selbst- oder Fremdwahrnehmung entsprechend der sozialen Erwünschtheit auch bei Schülern denkbar, wobei in diesem Fall die sozialen Normen alterstypischer Umwelten einen Konformitätsdruck erzeugen können.

Fassen wir zusammen: Es erscheint außerordentlich wahrscheinlich, dass sich nicht nur die Sichten von Eltern und Kindern auf die Erzieher-Kind-Interaktion systematisch unterscheiden, sondern auch die Sichten von Lehrern und Schülern. Zu diesen Perspektivendiskrepanzen tragen Besonderheiten der subjektiven Aufnahme und Verarbeitung sozialer Informationen genauso bei wie soziale und pädagogische Normen, welche das Antwortverhalten der Befragten beeinflussen. Entsprechend weist Clausen (2000) mit Blick auf die Validität von Schülerbefragungen darauf hin, dass Wahrnehmungsprozesse im Allgemeinen von Subjektivität und Selektivität geprägt sind. Er argumentiert im oben dargestellten Sinne, dass eine geringe Übereinstimmung der Einschätzungen von Schülern, Lehrern oder externen Beobachtern gegebenenfalls nicht als Fehler zu verstehen sei, sondern die Angaben aus der Sicht der jeweiligen Befragten durchaus als valide gelten könnten („perspektivenspezifische Validität“); entsprechend gäbe es keinen Grund, Schülereinschätzungen einen geringeren Aussagewert zuzusprechen. Die Frage, ob denn nun die Lehrersicht oder die Schülersicht richtig sei, erscheint also falsch gestellt und kann nicht beantwortet werden. Vielmehr sind beide Sichten richtig (bzw. „gültig“ oder „valide“) in dem Sinne, dass sie (in der Regel) dem subjektiven Erleben der Befragten entsprechen und daher wahrheitsgemäß sind.

Ist die Lehrersicht oder die Schülersicht auf die soziale Schulqualität wertvoller?

Die Antwort auf diese Frage ist nicht zuletzt davon abhängig, mit welchem Ziel man Einschätzungen zur sozialen Schulqualität erhebt: Will man das Belastungserleben der Lehrerschaft analysieren, muss man Lehrer befragen; will man dagegen die Entwicklung oder die Leistungen der Schülerinnen und Schüler prognostizieren, erscheint eher eine Schülerbefragung angezeigt. Für die Begründung dieser Position ist wieder ein Rückgriff auf familienpsychologische Forschungsergebnisse interessant.

Zu den wenigen vergleichenden Studien zum Erklärungswert der Interaktionseinschätzungen von Erziehern (Eltern) und Kindern für die kindliche Entwicklung gehört die Studie von Garbe und Strasser (1978) unter 9- bis 10jährigen Grundschulkindern (zit. nach Helmeke & Kischkel, 1980). Die Autoren analysierten Zusammenhänge zwischen kind- und mütterperzipiertem mütterlichen Sanktionsverhalten und kindlichen leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. „Hoffnung auf Erfolg“, „Lernmoral“, „Begabungseinschätzungen“). Sie fanden, ähnlich wie Davids und Hainsworth (1967) oder Cox (1970), dass die Kinderperzeption insbesondere negativ-sanktionierendes mütterliches Erziehungsverhalten einen Erklärungswert für die Ausprägung der genannten Merkmale besitzt; der Erklärungswert der Kinderperzeptionen übertraf im Bereich negativen Sanktionsverhaltens immer den Prädiktionswert der Mütterperzeptionen. Diese Befunde stützen die bereits dargestellte These, dass die Erzieherbeurteilungen der Erzieher-Kind-Interaktion tatsächlich durch eine größere Vulnerabilität gegenüber Verfälschungstendenzen gekennzeichnet sind und sich dies in einem gegenüber kindlichen Einschätzungen geringeren Prognosewert für die kindliche Entwicklung niederschlägt. Sturzbecher und Freytag (1999) konnten diesen Effekt auch für Vorschulkinder nachweisen: Sie fanden, dass die Perzeptionen von Vorschulkindern zum elterlichen Erziehungsverhalten eine höhere prognostische Validität im Hinblick auf die kindliche Entwicklung aufwiesen als die Elternperzeptionen.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Qualität der Erzieher-Kind-Interaktion ihren Einfluss auf die kindliche Entwicklung nicht allein durch ihre objektive Existenz an sich gewinnt, sondern auch durch das subjektive Erleben dieser Qualität durch die Interagierenden. So dürfte beispielsweise das gleiche Niveau an Hilfe durch einen Leh-

rer in Problemsituationen in Abhängigkeit von der Kompetenzerwartung und der Problemlösekompetenz des Schülers von diesem auch sehr unterschiedlich bewertet werden. Individuelle psychische Rahmenbedingungen bestimmen also, vermittelt über das Erleben des Lehrerverhaltens und des eigenen Verhaltens durch den Schüler, die Effizienz interaktioneller Entwicklungsbedingungen auf die Herausbildung kindlicher Persönlichkeitsstrukturen mit. Das Erleben der Lehrer-Schüler-Interaktion durch den Schüler ist deshalb ein unverzichtbares Bestimmungsstück zur Bewertung der Entwicklungs- bzw. Erziehungswirksamkeit der sozialen Schulqualität. Will man also etwas über die Wirksamkeit schulischer Lern- und Lebensbedingungen erfahren, führt kein Weg an einer Schülerbefragung vorbei.

Schülermeinungen zur sozialen Schulqualität spiegeln die subjektive Wahrnehmung des schulischen Alltags und nicht zuletzt des Lehrerverhaltens durch die Schüler wider. Damit sind diese Meinungen eine soziale Realität, ein „Teil des pädagogischen Feldes“ (Steltmann, 1992, S. 571), das auf das Wohlbefinden und die Erziehungs- und Bildungsergebnisse der Schule einwirkt. Selbst wenn externe Beobachter bzw. pädagogische Experten dem Unterricht und dem sozialen Zusammenleben an einer Schule eine hohe Qualität bescheinigen würden, die Lehrerinnen und Lehrer von ihrer Kompetenz überzeugt wären und die Schulleitung das große Angebot an der Schule loben würde: Erst die Schülermeinungen könnten aufzeigen, ob die als gut empfundenen und sicherlich auch gut gemeinten Konzepte, Methoden und Aktivitäten bei den Schülern auch so ankommen und wirken, wie es beabsichtigt war. Dabei steht fest, dass Schülereinschätzungen zur sozialen Schulqualität bei sorgfältiger Einhaltung methodischer Befragungsstandards genauso zuverlässig und gültig sind wie Befragungen der Schulleiter oder Lehrer. Es gibt also weder einen Grund, an der kognitiven Kompetenz von Schülern zur Einschätzung der Schulqualität zu zweifeln, noch ist aufgrund von sozialisationsgeprägten Erwartungsmustern davon auszugehen, dass Schülereinschätzungen durch individuelle Präferenzen (z.B. den Wunsch nach Spaß und Unterhaltung) einseitig beeinflusst werden (Gerstenmaier, 1975). Vielmehr erlaubt eine Schülerbefragung durch die mögliche Vielzahl von Einschätzungen eine Bündelung und Wichtung von Einzelmeinungen, sodass die Mittelwerte der Einschätzungen einen Schluss auf die intersubjektiv geteilte Wahrnehmung der Schulqualität erlauben (Ditton, 2002).

Aus den genannten Gründen wäre ein Verzicht auf die Erfassung von Schülereinschätzungen zur sozialen Schulqualität ein schwerwiegender Fehler bei der Steuerung der Schulentwicklung: Keine andere Personengruppe verfügt über ein derartig detailliertes Wissen über die Strukturen und sozialen Interaktionen an der einzelnen Schule wie die eigentlichen „Kunden“ der Schule, die Schülerinnen und Schüler (Haider 2002). Gerade in Bezug auf die sozialen Aspekte des Schulalltags wäre beispielsweise bei einer Befragung des Lehrerkollegiums zum Klassenzusammenhalt der Schüler die Distanz zwischen Lehrerschaft und Schülerschaft wohl zu groß, um einen Einblick in relevante Vorfälle und Gegebenheiten zu ermöglichen. Weiterhin können Schüler Erfahrungen zur sozialen Schulqualität in ihre Einschätzungen einbringen, die Lehrern verschlossen sind; denken wir nur daran, dass Schüler ihre Lehrer miteinander vergleichen können und sie diese in einer Vielzahl unterschiedlicher Situationen erleben (Ditton, 2002).

1.3 Verfahren zur Erfassung schülerbezogener Kognitionen über die soziale Schulqualität

Dem gegenwärtigen Stand der Bildungsforschung geht eine lange Forschungstradition voraus. So wurde bereits 1771/72 in der Schweiz erstmals eine flächendeckende und systematische Erhebung des Zustands der Landschulen vorgenommen (Berner, 2002). In der jüngeren Entwicklungsgeschichte der Bildungsforschung seit der Mitte des 20. Jahrhunderts haben sich besonders drei Forschungslinien herausgebildet, die für die Schulqualitätsdiskussion bedeutsam sind: die Unterrichtsforschung, die Schulklimaforschung und die

Schuleffektivitätsforschung. Nachfolgend wird deren Entwicklung skizziert und dargestellt welche Verfahren hieraus hervorgingen um insbesondere schülerbezogene Kognitionen über die soziale Schulqualität zu erfassen.

1.3.1 Verfahren aus der Unterrichtsforschung

Das „Kerngeschäft“ von Schulen ist der Unterricht. Durch die zunehmende Anzahl empirischer Untersuchungen in der Schulforschung wurde eine Vielzahl von Faktoren identifiziert, die für erfolgreiche schulische Lernprozesse bei Schülern von Bedeutung sind (Helmke & Weinert, 1997). Bereits am Ende der 1940er Jahre wurden in den USA Effektivitätsstudien durchgeführt. Sie orientierten sich an behavioristischen Lerntheorien und versuchten, effektive Unterrichtsmethoden und Eigenschaften guter Lehrerinnen und Lehrer zu identifizieren (im Überblick: Gage, 1963). Mit ihnen gelang es allerdings nicht, eine allgemeine Unterrichtstheorie zu entwickeln. Hinzu kam, dass Laborbefunde nicht der komplexen interaktiven Wechselwirkung zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern entsprachen. So entwickelte sich die Lehr-Lern-Forschung, die sich mit der Analyse und Darstellung von Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen menschlichen Lernens in verschiedenen Lernsituationen beschäftigt (Lüders & Rauin, 2004). Mit der in diesem Forschungsfeld an Bedeutung gewinnenden Prozess-Produkt-Forschung konnten alltägliche Unterrichtssituationen untersucht werden. Dabei wurden einerseits Prozessvariablen wie die Schüler-Lehrer-Interaktion erhoben, andererseits aber auch Produktvariablen wie die Schülerleistung bzw. der Lernzuwachs als Maß der Effektivität des Unterrichts und zueinander in Beziehung gesetzt.

Wichtig für die Unterrichtsforschung war weiterhin die Erziehungs- und Unterrichtsstilforschung. Rosenthal und Jacobson (1968) beschrieben den „Pygmalion-Effekt“: Sie bestimmten die Intelligenzwerte von 255 Schülerinnen und Schülern. Die Namen der Kinder, die hiernach am „begabtesten“ waren, wurden den Lehrkräften mitgeteilt. Tatsächlich wurden diese „begabten“ Schüler aber per Zufall ausgewählt. Ein Jahr später wurden dieselben Kinder wieder einem Intelligenztest unterzogen. Die gegenüber der Lehrerschaft als begabt ausgegebenen Schüler erhielten dabei höhere Zugewinne als die vermeintlich weniger begabten Kinder. Rosenthal und Jacobson wiesen damit nach, dass die Intelligenzentwicklung von Kindern positiv mit den Leistungserwartungen der Lehrerschaft korreliert. Die Autoren machten dafür die unterschiedliche Behandlung der Kinder durch die Lehrkräfte verantwortlich, die den „begabten“ Kindern mehr Aufmerksamkeit und Freundlichkeit schenkten. Somit gewannen psychologische Merkmale der Lehrerpersönlichkeit an Bedeutung und die Kognitionspsychologie entwickelte sich zur Basis der Unterrichtsforschung. Man widmete sich beispielsweise den Fragen, „Wie nehmen Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler wahr“ und „Welche Ursachen schreiben sie schulischen Erfolgen und Misserfolgen zu?“.

Insgesamt wurde die Unterrichtsforschung in ihrer Entwicklung durch eine Vielzahl von Forschungsfeldern beeinflusst. Dazu gehören neben der Forschung zu Erziehungs- und Unterrichtsstilen auch Untersuchungen zum effektiven Lehrerverhalten, die Lehrmethodenforschung sowie Forschungen zur Klassenführung und pädagogischen Interaktion (Clausen, 2001). Als Ergebnis bleibt festzuhalten, dass es „den“ guten Unterricht ebenso wenig gibt wie „die“ ideale Lehrmethode. Unterschiedliche Bildungsziele erfordern unterschiedliche Lehrmethoden (z.B. Ditton, 2002b; Helmke, 2003). Dementsprechend liegen etwa 100 Konstrukte zur Erfassung und Erklärung der Unterrichtsqualität vor (Clausen, Schnabel & Schröder, 2002). Die Unterrichtsqualität kann nach normativen Maßstäben (wie z.B. durch den Prozessaspekt: Wann ist Unterricht gut?) bestimmt werden oder sich an den Wirkungen bzw. Effekten des Unterrichts (Schuleffektivitätsforschung; s. Kap. 1.3.3) orientieren.

Will man qualitative Aspekte einer Unterrichtsstunde erfassen, kann man dies auf unterschiedliche Art und Weise tun. Die Lehrkräfte, aber auch die Schulleitung, Peers, die Schulaufsicht oder Wissenschaftler können Quellen der Qualitätsbewertung sein. Die Erfassung der Unterrichtsqualität durch Beobachtungen im Rahmen von Unterrichtshospitationen ist eine sehr aufwändige Methode, da diese in der Regel videographiert und anschließend von mehreren Beobachtern ausgewertet werden müssen. Sie können außerdem nur einen kleinen Teil des Unterrichtsgeschehens abbilden, sodass sich die Frage stellt, wie repräsentativ die Beobachtungen oder Aufzeichnungen für den Unterricht eines bestimmten Lehrers bzw. der Schule insgesamt sind. Darüber hinaus beeinflusst die Hospitation als teilnehmende Beobachtung sowohl das Lehrer- als auch das Schülerverhalten. Eine ganz andere Vorgehensweise stellt die Erfassung der Schülerperspektive durch Schülerbefragungen zum Unterricht dar, weil sie die explizite Sichtweise der Betroffenen berücksichtigt.

Schülerfeedback

Schülerfeedbacks zum Unterricht erfassen die „Kundensichtweise“ und ermöglichen es, die schülerspezifischen Wahrnehmungen des Unterrichts und des Lehrpersonals zu analysieren (Ditton, 2002a). Schülerinnen und Schüler haben je nach Klassenstufe bis zu mehreren tausend Stunden Unterrichtserfahrung. Hinzu kommt, dass sie in dieser Zeit von unterschiedlichen Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden und somit Vergleichsmaßstäbe haben. Die individuellen Auffassungen zum Unterricht können zu einem Gesamtbild aggregiert werden, denn „...verlässliche Aussagen über die Unterrichtsqualität scheinen am ehesten über den von individuellen Präferenzen abstrahierenden gemeinsamen Anteil der Wahrnehmungen möglich zu sein.“ (Ditton, 2002a: 264f). Somit kann auf der Basis von Mittelwerten die durchschnittlich wahrgenommene Qualität des Unterrichts erfasst werden. Wahrnehmungsunterschiede innerhalb einer Klasse können dabei als Fehlervarianz und bzw. oder als leistungsbedingter Wahrnehmungsbias betrachtet werden (Gruehn, 2000).

Am Beispiel des sächsischen Pilotprojekts „Unterrichtsbeurteilung durch Schüler“ soll diese Vorgehensweise kurz erläutert werden (Helmke, 2003). Die Untersuchung, die im Auftrag des sächsischen Kultusministeriums durchgeführt wurde, begann 1999. An der Erhebung waren zwölf allgemeinbildende und berufsbildende Schulen beteiligt. Befragt wurden Kinder und Jugendliche ab der Klassenstufe 6. Das Schülerfeedback wurde ausgewertet und an die Schulen zurückgegeben. Die beteiligten Lehrer erhielten ihre Ergebnisse separat in verschlossenen Umschlägen, was die Akzeptanz im Kollegium erhöhte. Weder die Schulaufsicht noch die Schulleitung erhielt Kenntnis von den individuellen Ergebnissen. Die Forschergruppe und die beteiligten Lehrer kamen zu dem Schluss, dass Schüler sehr wohl in der Lage sind, den Unterricht valide zu beurteilen. Schülerbefragungen zum Unterricht können somit ein wichtiger Bestandteil schulinterner Evaluation sein.

Stuttgarter Unterrichtsbeurteilungsbogen

Ein anderes Instrument der Unterrichtsbeurteilung durch die Schülerschaft ist der „Stuttgarter Unterrichtsbeurteilungsbogen“ (Mayer & Nickolaus, 2003). Er wurde vom Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik der Universität Stuttgart für den Einsatz in Berufsschulen entwickelt, wird aber auch von allgemeinbildenden Schulen genutzt. Die Schülerurteile sollen dazu dienen, das Klassenklima und den Unterricht zu verbessern. Die Autoren merken an, dass bei der Beurteilung des Lehrpersonals mit Verzerrungen zu rechnen ist, die durch den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler oder die Beliebtheit und Schwierigkeit der Fächer hervorgerufen werden können. Der Fragebogen enthält 60 Items, die einerseits den Ist-Zustand erfassen, andererseits aber auch die zugesprochene Relevanz der jeweiligen Aussage messen. Die Items sind überwiegend positiv formuliert und werden sechsstufig abgefragt. Sie sind Skalen zugeordnet, die die Erzeugung von Auf-

merksamkeit, die Angemessenheit der Anforderungen, die Vermittlung der inhaltlichen Bedeutsamkeit, das Ermöglichen von Erfolgserlebnissen, die inhaltliche Einbindung, die Gestaltung des sozialen Klimas sowie die Gerechtigkeit und Ausstrahlung der Lehrkraft messen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Schülerangaben zum Unterricht eine wichtige Perspektivenerweiterung darstellen, obwohl der Vergleich unterschiedlicher Perspektiven (s. Kap. 1.2) zeigt, dass zwischen Schüler-, Lehrer- und Beobachterangaben zum Unterricht eher eine geringe Übereinstimmung besteht. Für ihre Berücksichtigung spricht grundsätzlich, dass sich die Schüler aktiv einbezogen fühlen und eine gemeinsame Basis für die Reflexion des Unterrichts entsteht (Eikenbusch, 2001). Nach Helmke (2003) ist die Beurteilung des Unterrichts durch die Schüler vor allem für formative Evaluationen und als Werkzeug der Unterrichtsentwicklung geeignet. Die Methode der Schülerbefragung ist immer dann begründet, wenn konkret wahrnehmbare Aspekte erfasst werden sollen, für die keine didaktischen Kenntnisse nötig sind (Clausen, 2002). Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Erfassung der Wahrnehmung des Unterrichts durch die Schüler eine naheliegende und zugleich ökonomische Alternative zur Unterrichtshospitation ist.

1.3.2 Verfahren aus der Schulklimaforschung

Wenn man eine Schule betrachtet, wird deutlich, dass jede Schule einzigartig ist. Es sind nicht nur die Unterschiede in der Architektur und Gestaltung der Schulgebäude oder die geographische Lage der Schule, die diese Unterschiede ausmachen. Auch der Umgang der Schüler untereinander unterscheidet sich. Wenn man den Schulhof betritt, eröffnet sich ein eigener Mikrokosmos, es offenbart sich das spezifische „Klima“ einer Schule. Es drängt sich unwillkürlich die Frage auf: Woraus resultieren diese Besonderheiten und wie entstehen sie?

„School climate is much like the air we breathe – it tends to go unnoticed until something is seriously wrong.“ (Freiberg, 1999, S. 1). Mit diesen Worten beschreibt Jerome Freiberg eine Besonderheit des Konstrukts „Schulklima“, die erklärt, weshalb dessen Erforschung lange unterschätzt wurde: Schulklima ist eine Kontextvariable der allgemeinen Schulsituation, die erst dann Aufmerksamkeit erregt, wenn etwas „schiefgegangen“ ist.

Das Schulklima ist ein wichtiger Aspekt der sozialen Schulqualität (s. Kap. 1.5). Eine nichtbedrohliche Umwelt ist die Voraussetzung für kreatives Lernen. Die Förderung bestimmter Dimensionen des Klassenklimas wie Kohäsion, Zielorientierung und Partizipation hat einen konsistent positiven Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Allerdings ist der Import des Klimabegriffs aus der Meteorologie in die Pädagogik nicht ganz unproblematisch. Während der Begriff in der Meteorologie ein lang andauerndes Phänomen beschreibt, das mittels Einmalmessungen valide bestimmt werden kann, ist das soziale Klima einer Schule variabler und keineswegs zeitlich stabil. Singuläre Ereignisse können das Schul- oder Klassenklima¹ nachhaltig beeinflussen, die Messung selbst hat Einfluss auf das Schulklima und wiederholte Klimamessungen an Schulen bringen bei einem Teil der Untersuchungspopulation große Unterschiede zu Tage, während andere Befragte das Schulklima konstant einschätzen. Klimaschwankungen werden also häufig nur von einem Teil der Befragten wahrgenommen (v. Saldern, 1987). Der Hauptvorwurf gegen die Schulklimaforschung besteht entsprechend ihrer genannten Probleme in der mangelnden theoretischen Fundierung und in ihrer geringen Verzahnung mit anderen Aspekten der

¹ Im englischen Sprachraum wird für den deutschen Begriff „Klassenklima“ der Begriff „Classroom environment“ verwendet.

Schulqualitätsforschung. „In ihrer theoretischen Verankerung und hinsichtlich der von ihr verwendeten Analysemethoden ist die Schulklimaforschung hinter den entwickelten Standards der Unterrichtsforschung und der Evaluationsforschung so stark zurückgeblieben, dass die Forderung laut geworden ist, auf den Begriff des Klimas im Kontext des Unterrichts entweder ganz zu verzichten (Gruehn, 2000) oder sie theoretisch wesentlich enger mit der Lehr-Lernforschung zu verzahnen...“ (Helmke, 2003, S. 33). Ein weiterer Kritikpunkt an der Schulklimaforschungen ist die gemittelte Erfassung der Schüler-Lehrer-Beziehung und des Unterrichts. In der Regel beziehen sich die Fragen nicht auf einzelne Lehrkräfte, sondern auf die gesamte Lehrerschaft oder alle Fächer. Auch die Versuche einer Quantifizierung der Urteile (z.B. ein Urteil ist zutreffend auf „alle“, „viele“, „wenige“ oder „gar keine Lehrer“) ist schwer zu interpretieren (Ditton, 2002b). Die Schulklimaunterschiede innerhalb einzelner Klassen einer Schule können beträchtlich sein. Der Mittelwert einer ganzen Schule ist deshalb nur eingeschränkt geeignet, das Klima an einer ganzen Schule zu beschreiben (Helmke, 2002).

Die Erforschung der Lernumgebung als ein Kontextfaktor geht auf Murray (1938) zurück, dessen frühe Klassenstudien sich auf Schülerwahrnehmungen der Klassenraumbedingungen bezogen. In den 1960er Jahren entwickelten in den USA mehrere Forschergruppen Fragebögen, um die Lernumwelt von Schülern zu erfassen. Die Untersuchungen bezogen sich auf das Klima in einzelnen Klassen. Am besten konnte dies aus Sicht der Forscher geschehen, indem man die Lernenden selbst befragte. Im Mittelpunkt standen deshalb die Schüler und ihre Wahrnehmung des Verhaltens von Mitschülern sowie von Lehrern. Das Anliegen dieser Forschung war neben der Beschreibung des Klassenklimas auch, dessen Auswirkungen auf die Schulleistungen und die Schulmotivation festzustellen. Zwei US-Forschergruppen beeinflussten die Schulklimaforschung maßgeblich: auf der einen Seite eine Gruppe um Walberg und Anderson, auf der anderen Moos und Kollegen. Beide Studien wurden international sehr stark rezipiert, die entwickelte Forschungsmethodik häufig angewendet bzw. an die Gegebenheiten in dem betreffenden Land angepasst. Wegen ihres Einflusses werden zunächst die von beiden Forschergruppen entwickelten Verfahren vorgestellt.

Learning Environment Inventory (LEI)

Im Rahmen des „Harvard Physics Project“ untersuchten Walberg & Anderson (1968) die Einführung eines neuen Lehrplans im Fach Physik und zogen hierfür das soziale Klima als ein Bewertungskriterium heran. Soziales Klima wurde definiert als Ergebnis des Zusammenspiels von institutionell beeinflussten Rollen der Schüler und ihren Persönlichkeiten im Rahmen des Klassenverbandes. Um es zu messen, wurde das „Learning Environment Inventory“ (LEI) für die Sekundarstufe entwickelt. Mit ihm ist es möglich, sowohl die Einschätzung eines einzelnen Schülers als auch die Lernumwelt einer ganzen Klasse zu ermitteln. Die Skalen des Fragebogens sind auf die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, das Schüler-Lehrer-Verhältnis, die Einstellung der Schüler zum Fach und die Lehrmethodik ausgerichtet. Das Instrument umfasst insgesamt 15 Skalen, die aus jeweils 7 Items mit vier Antwortmöglichkeiten zur Abstufung des Schülerurteils bestehen. Zur Skala Klassenkohäsion gehört z.B. die Aussage: „Die Schüler einer Klasse sind miteinander befreundet“. Das Klima einer Klasse ergibt sich aus den durchschnittlichen Angaben der Schüler einer Klasse. Inzwischen gibt es von diesem Instrument mehrere Fassungen. So misst das „Learning Environments Inventory“ von 1982 das Klassenklima mit 48 Items. Für die Primarstufe wurde mit dem „My Class Inventory“ (MCI) ein eigenes Instrument entwickelt (Anderson, 1973). Dieses enthält die fünf Klimaskalen „Zufriedenheit“, „Konflikte“, „Wettbewerbsfähigkeit“, „Schwierigkeit des Unterrichts bzw. Unterrichtsstoffes“ und „Kohäsion“. Die Klassenklimamessungen waren gute Prädiktoren des Lernerfolgs von Schülern (Anderson & Walberg, 1974).

Classroom Environment Scale (CES)

Unter der Leitung von R. H. Moos wurde an der Stanford-University eine Reihe von Forschungsinstrumenten zur Erfassung der sozialen Umwelt bzw. des Klimas von Institutionen entwickelt. Konzeptueller Ausgangspunkt war eine klare theoretische Trennung von Personen- und Umweltmerkmalen. Diesem Modell zufolge werden aber beide Seiten im Organismus durch kognitive Prozesse miteinander verbunden (Moos, 1979). Die Untersuchungen von Moos bezogen sich nicht ausschließlich auf Klassenräume; auch Gefängnisse, Kasernen, Studentenwohnheime und Arbeitsmilieus wurden untersucht. Die 1974 publizierte „Classroom Environment Scale“ (CES; Moos & Trickett, 1974) erfasste das gesamte psycho-soziale Unterrichtsklima einer Schule und rückte so das Lernumfeld von Schülern in den Blickpunkt der Betrachtung. Berücksichtigt wurden dabei die Beziehungen innerhalb der Schülerschaft, das Schüler-Lehrer-Verhältnis und die organisatorische Struktur (Moos, 1979).

Die Entwicklung der CES erfolgte im Verlauf eines längeren Prozesses. In der Endfassung wurden zur Charakterisierung variierender Lernumgebungen drei allgemeine Kategorien verwendet, um gezielt auf unterschiedliche Kontextbedingungen eingehen zu können. Die drei erfassten Dimensionen sind:

1. die Beziehungsdimension (d.h. die Art und Intensität der persönlichen Beziehungen innerhalb der Umwelt und das Ausmaß, in dem Menschen innerhalb dieser Umwelt engagiert sind und sich gegenseitig unterstützen),
2. die individuelle Entwicklung und Zielorientierung (Konzentriertheit im Unterricht und Konkurrenzverhalten innerhalb der Klasse) und
3. die Systemerhaltung und –veränderung (erfasst etwa durch Klasse-Umwelt-Skalen, Verhaltensregeln, Lehrerkontrolle und Aktivitäten)

Den Schülern wurden jeweils zwei Versionen des Fragebogens vorgelegt, wodurch sowohl der Soll- als auch der Ist-Zustand erfasst werden konnte. Das Ziel der Studien war die Beschreibung des Klassenklimas („classroom environment“), wobei eine klare begriffliche Fassung des Klimabegriffs bei Moos fehlt. Er geht davon aus, dass den sozialen Umwelten ebenso wie Menschen Persönlichkeiten zugrunde liegen (Moos & Trickett, 1974).

Die Studien beider Forschergruppen und die von ihnen entwickelten Verfahren, das LEI wie auch die CES, beeinflussten die Schulklimaforschung maßgeblich. Der Hauptvorwurf gegen die beiden Instrumente wird in der empiristischen Herangehensweise gesehen (v. Saldern, 1987; Bessoth, 1989), denn sie stützen sich nicht auf eine konsistente Theorie schulischen Lernens. Auch die empirische Prüfung der Skalen zeigt methodische Mängel (Kahl, 1977). Die ersten deutschsprachigen Schulklimatests wurden in den 1970er Jahren entwickelt. Im Mittelpunkt dieser Tests stand das Unterrichtsklima.

Lernsituationstest (LST)

Das Anliegen des Lernsituationstests von Kahl (1977) war es, das unterrichtliche Geschehen und das Klassenklima aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Dazu wurde ein Fragebogen entworfen, der Hamburger Schülern (N=545) verschiedener Schulformen der Klassenstufe 6 vorgelegt wurde. Vier Dimensionen wurden dabei faktoranalytisch ermittelt: „Kohäsion“, „Identifikation mit der Unterrichtsarbeit“, „Leistungsanforderungen im Unterricht“ und „Betonung von Wettbewerb und Ordnung“ (Kahl, 1977). Das Lernklima wurde nicht explizit definiert, jedoch die Abhängigkeit des Lernklimas vom jeweiligen Fach, der Unterrichtsmethode und der Erfahrung der Lehrkraft, der Lehrerpersönlichkeit und einer Vielzahl anderer Faktoren betont. Die ausschließliche Fokussierung auf die Schülersicht muss aufgrund ihrer Einseitigkeit kritisch hinterfragt werden. Da der Schwer-

punkt der Untersuchung auf dem Unterricht lag, wäre die Erhebung der Lehrerperspektive von essentieller Bedeutung. Standop (2002) kritisiert, dass das Lernklima einer Klasse nicht umfassend abgebildet wurde und dass die Konstrukte nicht verhaltensnah operationalisiert wurden. Auch methodische Mängel sind zu nennen. So ist die Gesamtvarianzaufklärung von 24% als eher mäßig einzustufen. Die Items sind sehr heterogen, schwer zu interpretieren (Dreesmann, 1979) und unvollständig (v. Saldern, 1987).

Fragebogen zum Unterrichtsklima (FUK)

Der „Fragebogen zum Unterrichtsklima“ (FUK; Dreesmann, 1982) wurde Mitte der 1970er Jahre zur Erfassung von Schülerwahrnehmungen des psycho-sozialen Unterrichtsklimas entwickelt. Grundlagen bildeten eine Reihe von internationalen Studien, insbesondere mit dem LEI, der CES und dem hier nicht dargestellten „Classroom Activities Questionnaire“ (CAQ; Steele, House & Kerins, 1971). Ausgangspunkt der empirischen Untersuchungen des FUK war der Mathematikunterricht der 8. Klasse an Hauptschulen in Rheinland-Pfalz. Zusätzlich wurden auch Intelligenz, Rechenleistungen, Attribuierungstendenzen und das Selbstkonzept der Schüler erfasst. Der FUK wurde zusammen mit dem Intelligenztest durchgeführt, um eine unterrichtstypische Belastungssituation herzustellen (Dreesmann, 1979). Das Unterrichtsklima wird verstanden als eine relativ überdauernde Qualität der Umwelt des Unterrichtsgeschehens. Es bezieht sich auf bestimmte Merkmale, die Schüler erleben und die ihr Verhalten beeinflussen (Dreesmann, 1982). Klima entsteht, wenn die individuellen Beurteilungen in einer Gruppe ein Minimum an Gemeinsamkeit aufweisen; dieser gemeinsame Erlebnisanteil der Schüler kann erfasst werden. Die abschließende Fassung des FUK enthält 33 Items, die sieben Skalen zugeordnet sind. Wichtige Dimensionen sind die Kooperation zwischen Schülerschaft und Lehrerschaft im Unterricht, die Kritikäußerungen an Lehrerinnen und Lehrern, die Lenkung durch Lehrpersonal sowie die Förderung von Selbstvertrauen. Deutlich wird die starke Betonung kognitiver Aspekte, insbesondere in Leistungssituationen, obwohl sich nach Dreesmann das Unterrichtsklima neben dem intellektuellen Klima weiterhin aus den Bereichen soziales, affektives und organisatorisches Klima zusammensetzt. Kritisch anzumerken ist, dass keine Zusammenhänge zwischen diesen Konstrukten berücksichtigt wurden und darüber hinaus erhebliche Validitäts- und Reliabilitätsprobleme auftreten (v. Saldern, 1987). Die Durchführung der Tests durch die Lehrerinnen und Lehrer führten zu einer Reihe von methodischen Problemen. So ist nicht auszuschließen, dass Hilfestellungen bei Rechentests gegeben wurden und Schülerantworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit verzerrt wurden.

Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO)

Die „Landauer Skalen zum Sozialklima“ (LASSO; v. Saldern & Littig, 1987) wurden im Rahmen des DFG²-Projekts „Schulische Umwelt und Verhalten von Schülern“ entwickelt. Ziel des Projekts war es, das Sozialklima in Schulen zu beschreiben und zu erfassen. Die Autoren definieren das Sozialklima als ein „...auf die Schulklasse bezogenes, differenzierendes, relativ überdauerndes, molares und mehrdimensionales Aggregat subjektiver Wahrnehmung und kognitiver Verarbeitung von situationalen Reizen, das sich in der Beschreibung von Umwelten, Strukturen und Verhalten in der Schulklasse bzw. in einem ihrer Subsysteme (z.B. Cliques) durch das Individuum widerspiegelt und die Bildung von Einstellungen zur Lernsituation sowie individuellen Einstellungen zur Lernsituation sowie individuellem Verhalten beeinflusst.“ (Ingenkamp & v. Saldern, 1983, S. 17).

Mit Hilfe eines Fragebogens sollen die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Lernumwelt erfasst werden. Die Autoren ordnen der Lernumwelt drei Dimensionen zu:

² Deutsche Forschungsgemeinschaft

die Lehrer-Schüler-Beziehung, die Schüler-Schüler-Beziehung und allgemeine Merkmale des Unterrichts. LASSO wurde in drei verschiedenen Versionen erstellt (v. Saldern, 1987) nämlich (a) als reales Klima, d.h.: „Wie gestaltet sich das Sozialklima einer Schulklasse?“, (b) als ideales Klima, d.h.: „Wie sollte sich das Klima gestalten?“ und (c) als Relevanzaussage, d.h.: „Wie wichtig sind die verschiedenen Klimadimensionen für einzelne Schüler?“. Methodisch umgesetzt wurde dieses Anliegen durch die Sammlung von 380 Items aus vorangegangenen Studien, die 25 Subskalen zugeordnet wurden. Das Sozialklima einer Klasse ergibt sich auch hier aus den Durchschnittswerten aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse. Ursprünglich bezogen sich alle Aussagen nur auf den Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin. Da dies die Einsatzmöglichkeiten des Instruments erheblich einschränkte, beziehen sich die Fragen in einer überarbeiteten Fassung auf die Lehrerschaft allgemein.

LASSO ist als Schultest konzipiert, um die subjektive Meinung eines Klassenmitglieds und das Sozialklima einer ganzen Klasse zu erfassen sowie Vergleiche zwischen einzelnen Klassen zu ermöglichen (v. Saldern & Littig, 1987). Der Test erscheint theoretisch und empirisch fundiert, dennoch wird eine Reihe methodischer Probleme deutlich: Der Fragebogen enthält in der Realform immerhin 142 Items und ist damit sehr komplex. Dies mag in der Sekundarstufe II unproblematisch sein, in der 4. Jahrgangsstufe ist die Testdurchführung jedoch mit einer hohen Belastung verbunden. Darüber hinaus produzieren Aussagen wie „Schüler wie wir können bei unserem Lehrer kaum erfolgreich sein“ oder „Die Schüler finden Wettbewerb notwendig um festzustellen, was der Einzelne kann“ in dieser Altersgruppe wahrscheinlich Zufallsantworten. Außerdem sind manche Aussagen nur schwer als positiv oder negativ zu bewerten. Beispielsweise widerspricht die Aussage „Jeder in der Klasse wird gleich behandelt“ den Anforderungen an binnendifferenzierten Unterricht. Viele der Aussagen beziehen sich auf konkretes Lehrerverhalten, sodass die Durchführung durch Lehrkräfte der eigenen Schule die Tendenz verstärkt, sozial erwünschte Antworten zu geben. Auch die Auswertungen von einzelnen Schülerfragebögen durch an der Schule unterrichtende Lehrerinnen oder Lehrer erscheinen aus diesem Grund problematisch.

Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK)

Der „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima“ (LFSK; Eder, 1998; Eder & Mayr 2000) liegt in zwei Fassungen vor. Einmal für die Klassen 4 bis 8 (LFSK 4-8) und zum anderen für die Klassen 8-13 (LFSK 8-13). Beide dienen der Diagnose subjektiver Lernumwelten. Eder entwickelte ein eigenes Klimainstrument, weil aus seiner Sicht in der bisherigen deutschsprachigen Klimaforschung zu wenige Dimensionen berücksichtigt wurden und nicht die Gesamtheit der Lehrerschaft einer Schule erfasst werden konnte (Eder, 1996). Sein Ziel war es, die schulische Umwelt aus Schülersicht zu beschreiben, wobei der Bezugsrahmen die Schulklasse sein sollte. Wie schon bei den vorausgegangenen Instrumenten zur Schulklimamessung ist auch mit diesem Verfahren die Diagnose der subjektiven Lernumwelt für die Individualberatung möglich. Gleichzeitig handelt es sich aber auch um ein Gruppenverfahren, sodass der Fragebogen als Evaluationsinstrument und im Rahmen von Forschungsprojekten zum Einsatz kommen kann. Der LFSK ermöglicht Vergleiche des sozialen Klimas zwischen einzelnen Klassen und Schulen.

Der LFSK 8-13 umfasst rund 100 Items und baut auf den vorangegangenen Instrumenten der Schulklimaforschung auf. Es werden 14 Schulklimaelemente („Pädagogisches Engagement“, „Restriktivität“, „Mitsprache“, „Gerechtigkeit“, „Komparation“, „Gemeinschaft“, „Rivalität“, „Lernbereitschaft“, „Störneigung“, „Leistungsdruck“, „Unterrichtsdruck“, „Vermittlungsqualität“, „Schülerbeteiligung“, „Kontrolle der Schülerarbeit“) erfasst, die sich faktoranalytisch auf vier Dimensionen abbilden lassen. Diese Dimensionen sind: „Sozial- und Leistungsdruck“, „Schülerzentriertheit“, „Kohäsion“ und „Disziplin“. Als Ergebnis aus Längsschnittanalysen zu Auswirkungen und Determinanten des Schulklimas lässt

sich festhalten, dass die Auswirkungen des Schulklimas auf die Schulleistung relativ schwach sind (Eder, 1996). Hingegen ist ein positives Schulklima günstig für die Schulumotivation, die Schulzufriedenheit und die Mitarbeit im Unterricht und verringert Störungen des Unterrichts und aggressives Verhalten (Eder, 2002).

Schulbarometer des Instituts für Schulentwicklungsforschung Dortmund (IFS)

Das Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund (IFS) bietet ein Instrument an, mit dem verschiedene Aspekte von Schulqualität mittels Befragungen erfasst werden. Dieses „IFS-Schulbarometer“ ist ein „mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schullerwirklichkeit“ (IFS, 1999), d.h. mit ihm können Eltern, Schüler sowie die Lehrerschaft einer Schule befragt werden. Es wurde aus einer alle zwei Jahre durchgeführten Elternbefragung entwickelt, die durch Lehrer- und Schülerbefragungen ergänzt wurde. Das IFS-Schulbarometer dient der Selbstevaluation von Schulen und kann ab Klassenstufe 5 angewandt werden. Drei Nutzungsmöglichkeiten werden von den Autoren angegeben: Es dient erstens als Bestandsaufnahme, d.h. der Ist-Zustand kann erhoben werden. Zweitens dient es der Einordnung der eigenen Schule im Sinne eines Benchmarkings. Die dritte Anwendungsmöglichkeit besteht in der Evaluation von Schulentwicklungsmaßnahmen oder -programmen im Längsschnitt oder Querschnitt.

Das IFS-Schulbarometer ist modular aufgebaut und kann von den Schulen verändert werden. Zur Einordnung der eigenen Ergebnisse dienen repräsentative Vergleichszahlen von 1995 bzw. 1999, die nach Schulformen untergliedert sind. Die Befragung erfolgt schriftlich und überwiegend standardisiert. In der Schülerbefragung schätzen die Schüler ihre Schule zunächst allgemein ein. Diese Einschätzung umfasst die verschiedenen Aspekte des Schullebens, darunter auch eigene Gewalterfahrungen. Ein zweiter Schwerpunkt ist die Einschätzung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses. Hierbei ist hervorzuheben, dass die Antwortvorgaben auch die Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen, auf die ein Merkmal zutrifft. Außerdem wird die jeweilige Bedeutsamkeit eines Merkmals für den Schüler erfasst. Es folgen Fragen zur Unterrichtsmethodik, zu Leistungsanforderungen und zur Schülerpartizipation. Aus den Einzelaussagen der Schüler können zwei Skalen gebildet werden, und zwar bezüglich der „Umweltqualität“ der eigenen Schule und der erlebten „Schul- und Leistungsangst“.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im Rahmen der Schulklimaforschung eine Vielzahl von Verfahren entwickelt wurde, mit denen das insbesondere subjektiv zugängliche Konstrukt des „Schulklimas“ erfasst werden soll. Trotz aller methodischen Kritik kann auf eine Berücksichtigung des wahrgenommenen sozialen Klimas bei der Beurteilung von sozialer Schulqualität (s. Kap. 1.5) nicht verzichtet werden, wenn man der Schülersicht gerecht werden möchte.

1.3.3 Verfahren aus der Schuleffektivitätsforschung

In den 1960er Jahren war in der Bildungsforschung der USA und Großbritanniens zunächst die Meinung weit verbreitet, dass Schulmerkmale kaum einen Effekt auf die Leistungsentwicklung und das Verhalten von Schülern haben. Statt der Schule wurden die familiäre Herkunft, die Begabung und die kognitiven Eingangsvoraussetzungen der Schüler oder auch allgemeine gesellschaftliche Faktoren als Verursacher von Ungleichheit identifiziert (Coleman, Campbell & Hobson, 1966; Central Advisory Council for Education, 1967; Jencks, 1972; Good, Biddle & Brophy, 1975). Dem standen zunehmend Befunde der Schulleistungsforschung entgegen, die aufzeigten, dass sich erreichte Schulleistungen von Schule zu Schule erheblich unterschieden. Die Schuleffektivitätsforschung versuchte diese Unterschiede in der Lernwirksamkeit zu erklären. Im Laufe der Zeit wurden nicht nur Schulleistungen miteinander verglichen, sondern auch innerschulische Bedingungen sowie

die Einschätzungen von Lehrerschaft, Elternschaft und Schülerschaft. Dabei wurden immer anspruchsvollere Kriterien guter Schulen herausgearbeitet (Wenzel, 2004). Zusätzlich gaben einzelne Studien wie die von Rutter et al. (1979; s. Kap. 1.1) den Anstoß zu einer Reihe weiterer Studien zur Schuleffektivität (im Überblick: Aurin, 1990; Steffens & Bargel, 1993; Reynolds & Teddlie, 2000).

In Deutschland fasste der Arbeitskreis „Qualität von Schule“ um Fend die Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung zusammen und führte eigene Untersuchungen durch. Fend (1977) nutzte den Begriff des Schulklimas, um Prozessmerkmale von Bildungssystemen³ zu beschreiben, und verband damit die Schulklima- mit der Schuleffektivitätsforschung. Er führte Untersuchungen in den 1970er und 1980er Jahren an 183 Schulen in mehreren Bundesländern durch, wobei er die Perspektive aller Betroffenen erfasste, d.h. der Eltern, der Schüler sowie der Lehrer. In diesen Schulen wurde eine Vielzahl von Merkmalen untersucht, darunter die Architektur und Ausstattung, die organisatorische Bewältigung des Schulbetriebes und die sozialen Belastungen von Schülerschaft, Lehrkräften und Eltern. Ebenso einbezogen wurden die Arten der Entscheidungsfindung im Hinblick auf die Partizipationsspielräume der Schüler- und Lehrerschaft, sowie verschiedene Aspekte des Schulklimas, wie beispielsweise Leistungsdruck, Disziplin, Kontrolle, Mitbestimmung, Lehrerengagement und persönliches Vertrauen. Auf der Grundlage dieser Untersuchungen beantwortet Fend die Frage „Was ist eine gute Schule?“ (Fend, 1989, S. 103) anhand des Vorliegens folgender Qualitätskriterien: hohe Arbeitszufriedenheit, anregungsreiches Schulleben, hoher Integrationsgrad des Lehrerkollegiums, konstruktive Konfliktbewältigung im Kollegium, keine Gleichgültigkeit und Anonymität im Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern sowie eine hohe Qualität der Schulleitung.

Nationale und internationale Schulleistungsuntersuchungen

Obwohl die Leistungsevaluation im Bildungswesen eine lange Tradition hat, gibt es eine empirisch fundierte Leistungsforschung erst seit der Mitte des 20. Jahrhunderts: Erst mit den Mitteln der Sozialforschung und der psychologischen Testentwicklung (Methoden, Statistik, Datenverarbeitung), deren Voraussetzungen sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dynamisch entwickelten wurde es möglich, Schulleistungen systematisch zu vergleichen. In den 1950er Jahren begannen internationale Organisationen wie die UNESCO⁴, das IBE⁵ und die OECD⁶ damit, Informationen über die Schulsysteme unterschiedlicher Länder zu sammeln und deren Auswirkungen auf die sozioökonomische Entwicklung zu interpretieren (Bos & Postlethwaite, 2002). Dabei stellte man fest, dass sich die Ergebnisse einzelner Bildungsabschlüsse von Land zu Land erheblich unterschieden und formulierte die Notwendigkeit von internationalen Leistungsvergleichen. Nachfolgend sollen zwei aktuellere internationale Schulleistungsuntersuchungen vorgestellt werden, an denen auch Deutschland teilgenommen hat.

³ Verfechter der seit Beginn der 1970er Jahre in den sozialdemokratisch regierten Bundesländern eingeführten Gesamtschulen argumentierten, dass diese Chancengleichheit besser gewährleisten. Untersuchungen an großen Stichproben in den 1970er Jahren zur Wirkung der beiden Schulsysteme (Fend, 1977; 1982) zeigten, dass sich beim Vergleich der Schulsysteme eher geringe Unterschiede ergeben, während die Unterschiede zwischen den Schulen einer Schulform erheblich waren.

⁴ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

⁵ International Bureau of Education; 1925 als NGO gegründet; seit 1969 gehört es zur UNESCO

⁶ Organisation for Economic Co-operation and Development

„Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS)

Die „Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) wurde Mitte der 1990er Jahre von der IEA⁷ durchgeführt, und es beteiligten sich 46 Länder⁸. Im Verlauf von TIMSS wurde das Leistungsvermögen von Schülern der Grundschulen und der Sekundarstufe I und II mit dem Schwerpunkt Mathematik und Naturwissenschaften erfasst (Baumert & Lehmann, 1997). In Deutschland wurden über 7000 Jugendliche der Klassenstufen 7 und 8 in die Untersuchung einbezogen (TIMSS/II) sowie mehr als 5000 Befragte am Ende der gymnasialen Oberstufe (TIMSS/III). In Deutschland gab es im Rahmen von TIMSS keine Grundschuluntersuchung (TIMSS/I). Neben Leistungstests wurde ein Schülerfragebogen eingesetzt, der eine Reihe von Fragen zur Unterrichtsqualität enthielt. Ergänzt wurde die Untersuchung durch eine Videostudie. Sie erfasste didaktische Abläufe des Unterrichts in Deutschland, den USA und Japan.

Die TIMSS-Resultate lösten in Deutschland Bestürzung aus, da die deutschen Schüler dabei nur mittelmäßig abschnitten. In der Folge wurde eine öffentliche Diskussion ausgelöst. Leistungsüberprüfungen und Leistungsmessungen, die jahrzehntelang tabuisiert worden waren, wurden nicht länger als nutzlos angesehen. Am Ende dieses Diskussionsprozesses stand ein verändertes Bildungsverständnis, das bundesweiten Leistungsstandards und deren Evaluation eine neue Bedeutung einräumte.

Programme for International Student Assessment (PISA)

Im Zentrum der Schulleistungsstudie „Programme for International Student Assessment“⁹ (PISA) steht die Analyse schulisch erworbener Kompetenzen. An den Untersuchungen PISA 2000 und PISA-E¹⁰ 2000 nahmen über 50.000 Schülerinnen und Schüler aus 1466 deutschen Schulen teil (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001). Um die Leistungsunterschiede zwischen und in den einzelnen Ländern zu erklären, wurden die Kontextbedingungen berücksichtigt, unter denen Schüler lernen, und ein theoretisches Modell entwickelt, wie diese die Schülerleistung beeinflussen. Neben den familiären Lebensverhältnissen, der sozialen Herkunft und dem Freizeitverhalten wurden die Rahmenbedingungen des Lernens erfasst, die vom Einschulungsalter bis zu den schulischen Ressourcen reichen. Zu den Kontextbedingungen gehört auch das Unterrichts- und Schulklima; beides wurde in PISA durch Befragungen erhoben. Das folgende Zitat zeigt, von welchem Schulklimaverständnis die Autoren ausgehen: „Beim Schulklima handelt es sich um ein zentrales Qualitätsmerkmal des pädagogischen Prozesses in der Schule, das sowohl das didaktisch-methodische Arrangement des Fachunterrichts als auch die schulische Lebenswelt durchdringt. Mit der Erfassung von Merkmalen des Schulklimas werden subjektiv wahrgenommene Umwelten konstruiert.“ (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 47). Zum Schulklima gehören die allgemeine Schulzufriedenheit, die Schüler-Schüler- und Schüler-Lehrer-Beziehung, physische Gewalt, Leistungs- und Disziplindruck und die Kommunikation im Kollegium. Die Inhalte dieser Dimensionen zeigen, dass hier unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen sind. Entsprechend wurde ein Schüler-, Lehrer- und Elternfragebogen entwickelt.

Aus der Schülerperspektive werden die Schüler-Lehrer-Beziehung, die Schüler-Schüler-Beziehung und die allgemeine Zufriedenheit der Schülerschaft mit der Schule erfasst. Zur Einordnung der eigenen Ergebnisse dienen Vergleichswerte von anderen Schulen. Um den

⁷ International Association for Educational Achievement

⁸ Deutschland nahm nur an TIMSS 1995 teil, nicht an der Untersuchung im Jahr 1999.

⁹ OECD Die OECD entwickelte parallel und in Konkurrenz zur IEA ein langfristiges Forschungsprogramm zur Erfassung von Schülerleistungen (Baumert, 2001).

¹⁰ E steht für „ergänzend“

Schulen diesen Vergleichsmaßstab anzubieten, werden sie bei ausreichender Fallzahl mit Schulen gleichen Schultyps im gleichen Bundesland verglichen.

Positiv hervorzuheben ist bei der PISA-Untersuchung die Entwicklung eines Modells zur Wirkung der Kontextmerkmale auf die Schulleistung, wobei diese Kontextmerkmale aus unterschiedlicher Perspektive (Schulleiter, Schülerinnen und Schüler, Eltern) erhoben werden. Da der Schwerpunkt von PISA auf der Leistungsmessung liegt, können jedoch nur wenige Kontextmerkmale der Schulen erfasst werden. PISA liefert die Diagnostik für einen selektiven Aspekt der Schülerleistung, eine Begleitung von Schulentwicklungsprozessen kann und will diese Untersuchung jedoch nicht leisten. Die Zufallsauswahl einzelner Schüler ermöglicht zudem keine Aussagen auf der Ebene von Schulklassen.

Die dargestellten Forschungstraditionen verdeutlichen, dass der Schülerperspektive durchaus Beachtung geschenkt und diese in Untersuchungen der Unterrichtsforschung, der Schulklimaforschung und der Schuleffektivitätsforschung einbezogen wird. Deutlich wird jedoch auch, dass diese Verfahren die Perspektiven von adoleszenten Schülern, nicht jedoch von jüngeren Kindern erfassen. Obwohl die Phasen des Eintritts in die Schullaufbahn, und damit des Beginns eines wesentlichen Abschnitts der außerfamilialen Sozialisation, nicht weniger bedeutsam für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern sind als spätere Abschnitte in der Schullaufbahn, scheint dieser Aspekt bislang zu wenig im Blickfeld zu stehen. Dies mag einerseits auf die Schwierigkeit zurückzuführen zu sein, jüngere Kinder zu komplexen sozialen Sachverhalten zu befragen, andererseits auf das Fehlen hierzu geeigneter Verfahren. Diese Lücke zu schließen, war das Ziel der Entwicklung des „Grundschulkind-Interaktionstest“ (G-KIT) zur Befragung jüngerer Schüler zur sozialen Schulqualität (s. Kap. 2). Um zu klären, inwieweit auch die Perspektive jüngerer Kinder in die Beurteilung sozialer Sachverhalte einbezogen werden kann, sind zunächst die Besonderheiten der Befragung jüngerer Kinder zu erörtern.

1.4 Theoretische Grundlagen der Befragung jüngerer Kinder

Der Erhebung kindlicher Kognitionen über die „soziale Schulqualität“ stehen bei jüngeren Kindern, insbesondere im Alter von vier bis acht Jahren, entwicklungsstandbedingte Schwierigkeiten entgegen:

Vielen jüngeren Kindern bereitet die verbale Darstellung sozialer Sachverhalte Schwierigkeiten, da diese die aktive Sprachkompetenz überfordert. Auch aus der Forensischen Psychologie ist bekannt, dass im freien Bericht über ein Ereignis Alterseffekte bezüglich des Umfangs der erinnerten Informationen existieren, das heißt, jüngere Kinder liefern im freien Bericht weniger Informationen als ältere oder Erwachsene. Als Erklärung für diesen Effekt vermuten Fivush (1993) bzw. Sporer und Bursch (1997), dass Kinder die Fähigkeit, in einer von Erwachsenen geführten Unterhaltung über einen Sachverhalt detailliert und ohne stimulierende Reize wie Hinweise oder Fragen zu berichten, erst erlernen müssen und deshalb gerade bei jüngeren Kindern noch diesbezügliche Defizite auftreten können. Die von jüngeren Kindern im freien Bericht produzierten Informationen sind allerdings nicht weniger zuverlässig als die von älteren Kindern oder Erwachsenen gegebenen Informationen.

Jüngere Kinder können nur Testaufgaben von relativ geringer Komplexität und hoher Attraktivität lösen. Daher muss sich eine Befragung auf alltägliche und möglichst konkrete Situationen beziehen, die für das Kind gewohnt, überschaubar und individuell bedeutsam sind.

Validen Untersuchungen kindlicher Kognitionen können sich unbewusste Verfälschungstendenzen oder auch Täuschungsversuche des Kindes in den Weg stellen. Solche Verfälschungen können durch Loyalitätskonflikte bei der Benennung von negativ konnotierten Verhaltenseigenschaften (wie Restriktion oder Abweisung insbesondere durch die Eltern),

durch Idealisierungstendenzen bei der Beschreibung des eigenen oder des Verhaltens der Erziehungspersonen oder auch durch psychischen Widerstand gegen das Eingeständnis von eigenen Handlungsschwierigkeiten oder Konflikten ausgelöst werden.

Es bestehen Alterseffekte bezüglich der Beeinflussbarkeit von Kindern durch suggestive Fragestellungen. Untersuchungen lassen darauf schließen, dass Kinder bis zu sieben Jahren empfänglicher für suggestive Fragestellungen sind als ältere Kinder, während Kinder ab etwa zehn Jahren nicht stärker als Erwachsene auf suggestive Einflüsse reagieren. Erklärungen für diese höhere Suggestibilität jüngerer Kinder geben Volbert und Pieters (1996), dazu zählen beispielsweise:

- jüngere Kinder reflektieren in geringerem Maße als Erwachsene die Plausibilität präsentierter Informationen und sind deshalb eher als Erwachsene bereit, suggerierte Informationen zu akzeptieren,
- jüngere Kinder sind aufgrund von Defiziten in ihren Perspektivenübernahmefähigkeiten weniger in der Lage zu realisieren, dass sie von anderen getäuscht oder suggestiv manipuliert werden; daher haben sie in der Befragungssituation auch nicht die Möglichkeit, auf suggestive Einflüsse zu reagieren bzw. sie zu kompensieren,
- jüngere Kinder orientieren sich stark an sozialen Aspekten der Befragungssituation, haben also zum Beispiel ein vergleichsweise starkes Bedürfnis, den Erwartungen der als Autorität angesehenen befragenden Person gerecht zu werden.

Um diese entwicklungspezifischen Schwierigkeiten zu minimieren und damit eine valide Befragung jüngerer Kinder zu ermöglichen, schlägt Sturzbecher (2000a) unter dem übergeordneten Begriff der „spielbasierten Befragungstechniken“ eine Kombination verschiedener methodischer Lösungsansätze vor. Diese Lösungsansätze wurden bei der Entwicklung des „Familien- und Kindergarten-Interaktionstest“ (FIT-KIT; Sturzbecher & Freytag, 2000), einem Verfahren zur Erfassung kindlicher Kognitionen über die Erzieher-Kind-Interaktion, berücksichtigt und sollen kurz erläutert werden. Da der FIT-KIT eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung des Grundschulkind-Interaktionstest bildete, wird er im Kapitel 2.2 näher dargestellt.

Skriptansatz

Interaktion spielt sich meist in prototypischen Alltagssituationen ab, die - unbesehen situativer Besonderheiten - einem relativ stabilen Schema von Aktions-Reaktions-Sequenzen der Interaktionspartner folgen. Die Verdichtung und Abspeicherung des in diesen Situationen erworbenen sozialen Wissens geschieht in Form von kognitiven Schemata, die als Skripte bezeichnet werden: „A ‚skript‘ is an elaborate causal chain which provides world knowledge about an often experienced situation ..., skripts are predetermined sequences of actions that define a situation.“ (Schank, 1975, S. 264). In den Skripten werden Informationen über beteiligte Personen und Akteure (z.B. Eltern und Kinder), über Aktionen und ihre Abfolge (Verhaltenssequenzen), Eingangs- und Endzustände von Geschehnissen sowie Leerstellen für situative Besonderheiten („Slots“) bezüglich Klassen stereotypisierter sozialer Ereignisse (Silbereisen, 1987) gespeichert und miteinander verknüpft. Skripte werden durch einen konkreten situativen Kontext aktiviert, durch Ausfüllen der Leerstellen an den aktuellen situativen Kontext angepasst und dienen dann der erfahrungsgeleiteten Handlungssteuerung (Kluwe & Spada, 1981; Nelson, 1981). Unabhängig davon, dass die Skriptstrukturen mit dem Alter komplexer werden, verfügen bereits Vorschulkinder genauso über skriptgebundenes soziales Wissen wie Erwachsene (French, 1986; Hudson, 1986).

Die Einführung in die Diagnosesituationen durch die Instruktion des FIT-KIT kommt der skriptartigen Speicherung des Wissens entgegen: Der Versuchsleiter gibt Akteure und Ak-

tionsrahmen der diagnostisch relevanten Situationen in der Instruktionsphase vor und konkretisiert mit dem Kind gemeinsam die situativen Besonderheiten aus der persönlichen Erfahrungswelt des Kindes. Diese Vorgaben entsprechen der Organisation des sozialen Wissens der Kinder und können daher das Erinnern und Einschätzen typischer Reaktionsweisen der jeweiligen Erziehungspersonen fördern. Dabei scheint sich positiv auszuwirken, dass jüngere Kinder bei der Reproduktion sozialen Wissens im Vergleich zu Erwachsenen weniger in der Lage sind, spezifische Merkmale eines Geschehens zu berichten, sondern mehr Informationen über typische Geschehensverläufe berichten: Vorschulkinder „... can provide more informations about ‚what happens‘ in general than they can remember about ‚what happened yesterday‘ in routine events.“ (Hudson, 1986, S. 110 f). Die in der Instruktion des FIT-KIT vorgenommene Adaptation der kindlichen Gedächtnisinhalte an die Testsituation muss unter dem Standardisierungs- und Objektivitätsaspekt noch diskutiert werden, scheint aber zur (prognostischen) Validität der so erhobenen Angaben beizutragen (Sturzbecher & Freytag, 1999).

Abkopplung von Sprachfähigkeiten

Jüngere Kinder verfügen über sehr unterschiedlich ausgeprägte Sprachfähigkeiten. Beim FIT-KIT werden Fragen nach der Häufigkeit von Verhaltensweisen der Erziehungspersonen und des Kindes auf Itemkarten vorgegeben. Diese Fragen werden dem Kind vom Versuchsleiter vorgelesen, und dann soll das Kind diese Itemkarten Faltkästen mit den Häufigkeitsniveaus „Oft“, „Manchmal“ und „Selten/Nie“ zuordnen. Dabei aktivieren die zentralen, auf die Erzieher-Kind-Interaktion bezogenen Begriffe in den Fragen korrespondierende Bereiche der Skriptstrukturen im Gedächtnis; das Kind vergleicht die erfragten mit den gespeicherten semantischen Konstellationen (Anderson, 1976; Greeno, 1976) und beantwortet die Frage beim Einwerfen der Karte nonverbal. Kluwe und Spada (1981) charakterisieren in ihren Ausführungen über die psychodiagnostischen Implikationen der geschilderten gedächtnistheoretischen Positionen derartige, durch Vergleich zu beantwortende Entscheidungsfragen über soziale Sachverhalte als Anforderung mit geringem Schwierigkeitsgrad für Probanden, also auch als geeignet für jüngere Kinder. Unterstützt wird das kindliche Verständnis der Fragen durch den Einsatz von Bildern zur Visualisierung der Interaktionspartner und durch die Darstellung der vorgegebenen Antwortalternativen (d.h. der verschiedenen Häufigkeitsniveaus) mittels kindgerechter und eindeutiger Symbole auf den Faltkästen.

Regelspieldesign

Die kindlichen Reflexionen der Interaktion mit Erziehungspersonen werden nicht nur durch kognitive, sondern auch durch motivationale Voraussetzungen beeinflusst. So führt die gewünschte Weitergabe von Informationen aus dem intimen familialen Beziehungsgeflecht bei Kindern vor allem im Zusammenhang mit restriktiven oder abweisenden elterlichen Verhaltensweisen nicht selten zu Loyalitätskonflikten. Darüber hinaus kann beispielsweise das Eingestehen eigener Handlungsschwierigkeiten in unterstützungsrelevanten Problemsituationen das Selbstwertgefühl von Kindern beeinträchtigen und somit die kindliche Bereitschaft mindern, darüber zu berichten. Um derartige psychische Barrieren gegen die Informationspreisgabe abzubauen und gleichzeitig die kindliche Antwortmotivation zu fördern, kann der Test dem Kind in Form eines Regelspiels präsentiert werden.

Regelspiele gewinnen im Vorschulalter zunehmend an Attraktivität, da dem Kind Spielregeln bewusst werden und es diese - im Gegensatz zu vielen von Erziehungspersonen vorgegebenen und häufig als willkürlich wahrgenommenen Verhaltensregeln - selbst mitbestimmen darf bzw. selbst entscheiden darf, wie lange es sich diesen Regeln unterwirft. Solche freiwillig übernommenen Regeln gelten ihm als heilig und unantastbar oder (in Abhängigkeit vom Alter) zumindest nur im Konsens änderbar (Piaget & Inhelder, 1986).

Spielregeln, mit deren Akzeptanz bzw. Nichtakzeptanz das Kind seine Autonomie demonstrieren kann, besitzen also in dieser Altersgruppe eine starke handlungssteuernde Funktion. Für die Realisierung unserer diagnostischen Ziele zur Erfassung der sozialen Schulqualität bietet sich damit folgende Hypothese an: Wenn die Entäußerung für das eigene Erleben zutreffender Informationen über die soziale Schulqualität als Regel eines Regelspiels konstituiert wird, so ist dieses Regelspiel voraussichtlich als valide Verfahrensstrategie brauchbar. Beteiligt sich nämlich das Kind am Spiel, akzeptiert es einerseits unsere Spielregel, Fragen offen und wahrheitsgemäß zu beantworten. Andererseits wird das Antwortverhalten damit zum Spielverhalten, d.h. die Bewertung sozialer Sachverhalte verliert ihre Eigenbedeutung. Dies reduziert psychische Barrieren gegen die Weitergabe von Informationen und damit verbundene Verfälschungstendenzen im Sinne sozial erwünschter oder frei erfundener Antworten.

Berücksichtigt man die entwicklungsstandbedingten Schwierigkeiten der Befragung jüngerer Kinder und gestaltet die Befragungssituation gemäß ihrer Fähigkeiten und Bedürfnisse, so scheint es durchaus möglich valide Befragungen auch zu komplexen sozialen Sachverhalten durchzuführen. Der „Sozialraum Schule“ stellt einen solchen komplexen Betrachtungsgegenstand dar. Durch die Darstellung der verschiedenen Forschungstraditionen in Kapitel 1.3 wurden einerseits die Forschungsschwerpunkte der Unterrichtsforschung, der Schulklimaforschung und der Schuleffektivitätsforschung deutlich, andererseits jedoch auch die Unteilbarkeit der komplexen Zusammenhänge im „Sozialraum Schule“. Um dennoch eine empirische Annäherung zu ermöglichen ist auch für die Entwicklung des G-KIT eine Schwerpunktsetzung bei der Betrachtung konkreter Diagnosegegenstände unabdingbar. Für die Einbeziehung der Perspektive jüngerer Schüler soll dieser Schwerpunkt auf die „Soziale Schulqualität“ gesetzt werden. Im folgenden Kapitel werden nach einer Darstellung des Konstrukts „Soziale Schulqualität“ die verschiedenen Diagnosegegenstände konkretisiert, die für ihre Beurteilung relevant sind.

1.5 Zur Konkretisierung der Diagnosegegenstände

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

Mit der Unterscheidung der drei genannten Qualitätsdimensionen wird deutlich, dass der Begriff der „Sozialen Schulqualität“ vorrangig der Prozessqualität der schulischen Bildung zuzuordnen ist; es geht damit also um die sozialen Bedingungen, unter denen schulisches Lernen stattfindet. Bei der Entwicklung des „Grundschulkind-Interaktionstest“ (G-KIT) wurden deshalb Themen ausgewählt und zu Skalen zusammengefasst, die die Sichtweisen

und Einschätzungen wesentlicher Aspekte des gemeinsamen Lernens und Lebens in Grundschulklassen betreffen. Sie spiegeln somit den vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsauftrag von Grundschulen wider: Die Ziele einer grundlegenden Bildung beziehen sich neben der Vermittlung von Fachwissen nicht zuletzt auch auf die Grundfragen des sozialen Zusammenlebens, beispielsweise auf die Fähigkeit und Bereitschaft zur Partizipation und zum solidarischen Handeln. Die Inhalte der Schülerbefragung beschreiben daher auf der Verhaltensebene viele Merkmale des sozialen Schulalltags, das heißt sie erfassen, was Erziehungspersonen und Mitschüler in Hinblick auf bestimmte pädagogische Anforderungen tun. Die einzelnen Befragungsthemen werden auf verschiedenen Systemebenen erfasst. Zu diesen Systemebenen zählen die Wahrnehmung und Beurteilung

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

Die Erfassung der sozialen Schulqualität im G-KIT lässt sich inhaltlich vier übergeordneten Bereichen zuordnen:

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

Warum erschienen gerade diese Befragungsthemen wichtig? Wie Schülerinnen und Schüler die Kommunikation untereinander und mit den Lehrkräften wahrnehmen, ob sie ein gutes Verhältnis zu den Klassenkameraden haben, sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern angenommen und unterstützt fühlen, ob sie Freude am schulischen Arbeiten empfinden, ob sie sich den schulischen Anforderungen gewachsen fühlen und bereit sind, diese auch mit Anstrengungen anzugehen, ob sie sich in der Schule insgesamt wohl fühlen – alle diese Fragen stellen nicht nur Ziele pädagogischer Arbeit dar, sondern sind auch als Voraussetzungen für eine befriedigende individuelle Entwicklung und ein angemessenes Miteinander in der Schule anzusehen. Sie umfassen in ihrer Gesamtheit den Begriff der „Sozialen Schulqualität“ (Sturzbecher, 2001b; Sturzbecher, 2002) und haben sich auch im Kontext der Schulqualitätsforschung (Fend, 1998; Sigel, 2001) als bedeutsam erwiesen, in dem vor allem das „Sozialklima“, das „Klassenklima“ und das „Kommunikative Klima“ (Eder, 1998) thematisiert werden.

Nachfolgend werden die Diagnosegegenstände des G-KIT anhand der zu ihrer Erfassung gebildeten Skalen dargestellt und dabei den vier oben genannten Themenbereichen der sozialen Schulqualität untergeordnet.

Bereich „Soziales Klima“

Skala „Konflikterziehung“: Grundschulen sind keine konfliktfreien Räume; vielmehr gehören Interessengegensätze zwischen den Mitgliedern einer Klasse oder zwischen der Schülerschaft und den Lehrkräften zum schulischen Alltag. Entscheidend für eine hohe soziale Schulqualität ist deshalb, ob es gelingt, diese Konflikte konstruktiv zu lösen, das heißt die Ursachen des Konflikts zu klären und eine Lösung zu finden, die für alle Beteiligten ak-

zeptabel ist. Diesem Thema kommt für die weitere Entwicklung der Kinder eine besondere Bedeutung zu. Die Fähigkeit, die eigenen Interessen ohne Gewalt durchzusetzen und dabei die Interessen anderer zu berücksichtigen, ist nicht nur wichtig, um sich Lebenschancen zu eröffnen: Je früher Kinder lernen, dass es lohnenswert ist, die eigenen Interessen friedlich auszuhandeln, desto stärker sind sie gegen Gewalt und Delinquenz gefeit (Sturzbecher & Hermann, 2003). Mit der Skala „Konflikterziehung“ wird zum einen erfasst, ob die Lehrkräfte im Konfliktfall eingreifen und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Lösungsstrategien erarbeiten, zum anderen geht es darum, inwieweit die Mitglieder von Klassengemeinschaften sich selbst aktiv an der Lösung von Konflikten beteiligen.

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

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

Skala „Aggressives Schulklima“: Es wird erfasst, inwieweit die Schülerinnen und Schüler sich mit einem aggressiven Klima innerhalb der Schülerschaft der gesamten Schule konfrontiert sehen. Unter einem solchen aggressiven Klima verstehen wir eine Atmosphäre, die durch Streitereien, verbale Beleidigungen, Vandalismus und ein erniedrigendes Verhalten von älteren gegenüber jüngeren Schülern geprägt ist. Olweus (1996) beschreibt ein solches Klima als wichtige Bedingung für die Ausprägung von Gewaltbereitschaft in der Schülerschaft; dieses werde vor allem auch dadurch bestimmt, wie zuverlässig und engagiert die Lehrkräfte gegen derartiges Verhalten angehen. Im Hinblick auf das Phänomen „Gewalt an Schulen“ kommt dieser Skala auch deshalb eine besondere Bedeutung zu, weil sie über das vorhandene Bedrohungspotenzial für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrkräfte Auskunft gibt.

Skala „Integration in der Klasse“: Neben äußeren Bedingungen wie beispielsweise der Lernumgebung oder strukturellen Bedingungen ist eine hohe soziale Schulqualität abhängig vom persönlichen Wohlbefinden der Kinder. Sozialer Zusammenhalt, gegenseitige Hilfe und Solidarität tragen zur Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Schüler bei. Die Aussagen der Skala „Integration in der Klasse“ beschreiben, ob sich die Schülerinnen und Schüler als Person von den Mitschülern akzeptiert fühlen und ob sie sich als vollwertige Mitglieder der Klasse wahrnehmen. Darüber hinaus wird auch die Qualität des Verhältnisses zu den Lehrkräften thematisiert. Der Unterschied zu den Skalen „Klassenzusammen-

halt“ oder „Aggressives Schulklima“ liegt in der Betonung des Ich-Bezugs der Aussagen, während es sich bei den anderen Skalen um Aussagen handelt, die eher die soziale Situation der eigenen Klasse bzw. die Beziehungen innerhalb der gesamten Schülerschaft betreffen.

Skala „Gewalterfahrungen“: Mit dieser Skala wird untersucht, welche persönlichen Erfahrungen die Schülerinnen und Schüler mit Gewalt in der Schule insgesamt gemacht haben. Dabei steht ausschließlich die Opferperspektive im Mittelpunkt. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich insbesondere in Klassen, in denen Gewalt zum Alltag gehört, die Täter- und Opferrollen schnell vertauschen können. Die Skala „Gewalterfahrungen“ erfasst, ob bzw. inwieweit die Schüler von anderen geärgert werden, ob sie physische Gewalt erfahren, ob ihnen Dinge weggenommen werden, ob sie häufig Opfer von Vandalismus werden und ob sie infolgedessen Angst vor manchen Mitschülern haben.

Bereich „Unterricht und Unterrichtsbewertung“

Skala „Soziale Lehrqualität“: In der Skala sind Aussagen enthalten, die sich auf die Merkmale eines fördernden Lehrverhaltens beziehen. Hierzu gehört die Steigerung der Lernmotivation und der Kompetenzerwartung durch die Lehrer, beispielsweise durch das Loben im Unterricht und das „Sich-Zeit-Nehmen“, um Dinge noch einmal zu erklären. Erfasst werden aber auch Aspekte wie ein humorvolles und partnerschaftliches Verhalten gegenüber den Schülerinnen und Schülern oder der Umgang mit Fehlern seitens der Schüler. Dieser letzte Punkt erscheint besonders wichtig, denn wenn Fehler im Unterricht vor allem als Makel angesehen und negativ sanktioniert werden, können sie von den Schülerinnen und Schülern nicht als Lernchancen begriffen werden. Eine gute „Fehlerkultur“ (Kahl, 1993; Oser, Spychiger, Hascher & Mahler, 1997) trägt daher nicht unerheblich zum Erfolg der Schüler bei. Auch wenn manche Lehrkräfte die Einschätzungen der Unterrichtsqualität aus der Schülerperspektive in Frage stellen (s. Kap. 1.2), ergeben sich aus diesen Einschätzungen doch wichtige Einflussfaktoren auf die Herausbildung sozialer Schulqualität: Schüler, die Defizite in der Unterrichtsgestaltung einer Lehrkraft wahrnehmen, neigen dazu, sich dieser Person gegenüber respektlos zu verhalten. Dieses Verhalten wiederum wirkt sich unmittelbar negativ auf das Klassen- und Schulklima aus. Die Schülereinschätzungen zur Skala „Soziale Lehrqualität“ können daher den Lehrkräften dabei helfen, die Stärken und Schwächen der Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Schüler zu verstehen und darauf aufbauend den Unterrichtsstil zu optimieren, was auch zur Verbesserung des Klassenklimas beiträgt.

Skala „Schulmotivation“: Man kann die Inhalte dieser Skala in einem negativen Sinne insgesamt auch als „Schulunlust“ bezeichnen. Die Skala beschreibt das Ausmaß, in dem ein Kind bereit ist, sich schulischen Anforderungen zu stellen; weiterhin wird erfasst, ob es seine alltäglichen schulischen Aufgaben mit einem positiven Gefühl verbindet, sich mit Spaß seinen Aufgaben im Unterricht stellt und versucht, diese durch eigenes Bemühen zu bewältigen. Die Schulmotivation wird neben eigenen Kontrollüberzeugungen und elterlicher Unterstützung auch von Aspekten der sozialen Schulqualität beeinflusst (Sturzbecher & Hess, 2002).

Bereich „Elternunterstützung“

Skala „Elternunterstützung“: Bildungserwerb beginnt nicht erst in der Schule, sondern bereits deutlich früher: Er ist Teil der Sozialisation, also des Hineinwachsens in die Gesellschaft und der damit verbundenen Lernprozesse, und er wird wesentlich durch die Eltern geprägt. Nicht alle Probleme, die den Schulalltag beeinträchtigen, haben deshalb ihren Ursprung in der Schule. So sind beispielsweise die Ursachen von Defiziten bei der Schulmotivation von Kindern keineswegs nur in einer schlechten Unterrichtsqualität, sondern auch

in familiären Problemlagen zu finden. Die Skala erfasst, ob die Kinder Unterstützung von ihren Eltern erhalten, wenn schulbezogene Probleme (z.B. Schwierigkeiten bei den Hausaufgaben, Streit mit Mitschülern) zu lösen sind, und inwieweit sie von den Eltern für die Schule motiviert werden.

Bereich „Schülermitbestimmung“

Skala „Partizipation“: Die Bedeutung von partizipativen Strukturen im Schulalltag kann auf unterschiedliche Weise gekennzeichnet werden. Beispielsweise erscheint es sinnvoll, in diesem Zusammenhang eine Verbindung zum Konzept der „Selbstwirksamkeit“ herzustellen. Unter Selbstwirksamkeitsgefühlen („self-efficacy“; Bandura, 1994) versteht man in der psychologischen Theorie subjektive Überzeugungen, schwierige Aufgaben oder Lebensprobleme aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Die Erfahrung, selbst „seines eigenen Glückes Schmied“ zu sein, ist eine der Grundlagen, um Verantwortung für sich und für andere übernehmen zu können. Schüler, die von ihrer eigenen Selbstwirksamkeit überzeugt sind, setzen sich selbst höhere Leistungsziele, engagieren sich mit mehr Motivation für deren Durchsetzung und sind eher dazu fähig, eine Niederlage aus eigener Kraft wettmachen zu können. Für die Herausbildung von Selbstwirksamkeitsgefühlen bedarf es im schulbezogenen Bereich jedoch einer Voraussetzung: der Beteiligung bzw. Partizipation der Schüler am schulischen Leben. Partizipation in Schulen hat auch das Ziel, die Aushandlungskompetenzen und die Demokratiefähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu stärken. Auf dieser Handlungsebene hat Partizipation demzufolge etwas mit dem freiwilligen und konstruktiven Zusammenwirken aller Beteiligten zu tun, mit dem gemeinsamen Formulieren und Realisieren von Zielen sowie mit dem dabei notwendigen kooperativen Aushandeln von Interessengegensätzen. Die Skala „Partizipation“ beinhaltet aus der Schülerperspektive und auf unterschiedlichen Systemebenen (Klasse, Schule) mehrere speziell für Grundschulen umsetzbare Kooperations- und Partizipationsmöglichkeiten, Schüler in schulinterne Handlungs- und Entscheidungsabläufe einzubeziehen.

Neben den Items die den beschriebenen Skalen zugeordnet sind, werden weitere Items zum Thema „Gesundheit“ (s. Tab.7.1 im Anhang) vorgegeben. Für diese Items erfolgte keine Skalenzuordnung. Zusätzlich wird die „Gesamtbewertung der Schule“ erfasst, indem die Kinder abschließend eine Schulnote zur Bewertung ihrer Schule vergeben.

Zusammengenommen scheinen die dargestellten Skalen und die durch sie thematisierten Bereiche inhaltlich geeignet, die unterschiedlichen Aspekte der „Sozialen Schulqualität“ in ihrer Relevanz für jüngere Schüler abzubilden. Inwieweit sich die Zusammenfassung einzelner Aspekte zu Skalen auch empirisch begründen lässt, soll im nachfolgenden Kapitel 2 dargestellt werden. Hierzu soll zunächst die Entstehungsgeschichte des G-KIT nachvollzogen und seine empirische Bewährung dargestellt werden.

2 Der „Grundschulkind-Interaktionstest“ (G-KIT)

2.1 Studien im Vorfeld der Entwicklung des G-KIT

Der Entwicklung des „Grundschulkind-Interaktionstest“ (G-KIT) geht eine langjährige wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Soziale Schulqualität“ einerseits und ein Prozess der Methodenentwicklung zur Befragung von Kindern im Vorschul- und jüngeren Grundschulalter andererseits am Institut für angewandte Kindheits-, Familien- und Jugendforschung (IFK) e.V. an der Universität Potsdam voraus. Es ergaben sich hieraus wertvolle Ausgangsbedingungen, die sich für die Entwicklung des G-KIT als nützlich erwiesen. Einige Forschungsprojekte sollen wegen ihres engen Bezugs zum G-KIT dargestellt werden.

Das Projekt „Jugend in Brandenburg“

Das Projekt „Jugend in Brandenburg“ startete 1991 als Versuch, „wendebedingte“ Veränderungen der Lebenssituation Jugendlicher und die Implikationen des sozioökonomischen Wandels für die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender zu erfassen. Die Jugendlichen wurden zu ihrer Lebenssituation, ihren politischen Einstellungen und ihrer Gewaltbereitschaft befragt. Es folgten weitere Befragungen in den Jahren 1993, 1996, 1999 und 2005. Im Jahr 1999 wurden im Rahmen dieses Projekts 3.438 Jugendliche aus 40 Schulen und Oberstufenzentren Brandenburgs unter anderem zur sozialen Schulqualität befragt. Dabei lag der Fokus der Teilstudie zur Schulqualität insbesondere auf dem Schulklima, das eine elementare Bestimmungsgröße sozialer Schulqualität darstellt (s. Kap. 1.5). Die Faktoren, die aus Sicht brandenburgischer Schüler zu einer hohen Schulqualität beitragen, wurden mit Hilfe pfadanalytischer Methoden identifiziert (Leiske, Sturzbecher & Keil, 1999) und gewichtet. Nach Ansicht der befragten Jugendlichen spielt vor allem das Klassenklima an Schulen eine zentrale Rolle. Unter dem Klassenklima ist vor allem die Güte der sozialen Beziehungen zwischen Schülern untereinander sowie zwischen Schülern und Lehrkräften zu verstehen. Weiterhin empfanden die Schüler die soziale Lehrqualität, die sich vor allem durch eine schülerorientierte Gestaltung des Unterrichts auszeichnet, als äußerst wichtig. Insgesamt deuteten die Ergebnisse darauf hin, dass eine Schule, in der sich die Lernenden als aktive Mitglieder eines Systems erleben können und in der ein gutes soziales Klassenklima die Atmosphäre bestimmt, wesentlich dazu beiträgt, dass sich Jugendliche als selbstwirksam erfahren.

Das Projekt „Unsere Schule“

In den Jahren 2000 bis 2004 führte das Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (IFK) e.V. an der Universität Potsdam zusammen mit dem Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung Göttingen (ibbw) das Projekt „Unsere Schule ...“¹¹ in 10 Bundesländern durch. Das Projekt richtete sich an Schulen aller Schulformen der Sekundarstufen I und II sowie an berufsbildende Schulen und schloss zwei Projektbereiche bzw. Angebote für Schulen ein, nämlich eine schulinterne Evaluation von sozialer Schulqualität und abweichendem Schülerverhalten sowie ein Fortbildungsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer.

Das Hauptziel des Projekts „Unsere Schule...“ lag in der Förderung der sozialen Schulqualität, also in der Verbesserung von Umfeldbedingungen im „Sozialraum Schule“. Im ersten Teilprojekt wurden in zwei Erhebungswellen an 218 Schulen fast 50.000 Schülerinnen und Schüler zum Schwerpunkt „Soziale Schulqualität“ befragt. Weiterhin wurden Informatio-

¹¹ gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung

nen zum Themenbereich „Jugenddelinquenz“ erhoben. Schulleitung, Lehrer, Eltern sowie Schüler sollten so die Möglichkeit erhalten, sich präzise Informationen über die Bedingungen an „ihrer“ Schule zu verschaffen. Gleichzeitig wurden die Ergebnisse der einzelnen Schulen mit den Ergebnissen anderer Schulen (gleicher Schultyp, gleiches Bundesland) verglichen. Auf der Grundlage der Befragungs- und Vergleichsergebnisse sollte jede Schule die Möglichkeit haben, ihr spezifisches Qualitäts- und Problemprofil zu erarbeiten und in die schulinterne Diskussion über die Weiterentwicklung der Schulkonzeption und Schulqualität einzubringen. Die Ergebnisse der schulinternen Evaluationen wurden für die einzelnen Schulen analytisch aufbereitet und anhand eines schriftlichen Datenreports sowie durch anschließende mündliche Präsentationsveranstaltungen in den jeweiligen Schulen vorgestellt. Diese Maßnahmen sollten für alle Beteiligten sowohl zur Ermutigung als auch als empirische Basis dienen, um Problemlagen offensiv angehen und präventive Vorhaben in die Tat umsetzen zu können. Um die Schulentwicklung und Veränderungen an den teilnehmenden Schulen nachvollziehen zu können, wurden die Schülerbefragungen nach etwa zwei Jahren wiederholt und die Ergebnisse dieser Befragungen erneut an den Schulen vorgestellt.

Das „Erweiterungsprojekt Grundschule“

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

Das Ziel, auch jüngere Schüler zur sozialen Schulqualität zu befragen, erforderte allerdings ein Abweichen von der bisherigen Befragungsmethodik anhand von Fragebogen, wie sie im Projekt „Unsere Schule...“ eingesetzt wurden. Um zu validen Einschätzungen von jüngeren Kindern zu gelangen wurde als Ausgangsbasis ein bestehendes interaktionsdiagnostisches und spielbasiertes Verfahren zur Erfassung der Qualität der Erzieher-Kind-Interaktion verwendet. Obwohl der „Familien- und Kindergarten-Interaktionstest“ (FIT-KIT; Sturzbecher & Freytag, 2000) als Verfahren zur Individualdiagnostik von Kindern entwickelt wurde, boten seine methodische Gestaltung und seine nachgewiesene empirische Bewährung eine gute Ausgangsbasis für die Entwicklung des gruppendiagnostischen G-KIT.

2.2 Der „Familien- und Kindergarten-Interaktionstest“ (FIT-KIT)

Der bereits etablierte „Familien- und Kindergarten-Interaktionstest“ (FIT-KIT; Sturzbecher & Freytag, 2000) ist ein standardisiertes Befragungsinventar zur Messung der Beziehungsqualität zwischen vier- bis achtjährigen Kindern und ihren Erziehungspersonen. Er wurde für die Anwendungsbereiche der Familien- und Erziehungsberatung, zur Beurteilung der Qualität von Kindertagesbetreuung und für die pädagogische und psychologische Forschung entwickelt. Grundlage für die Entwicklung waren prinzipielle methodische Überlegungen darüber, wie kindliche Reflexionen über interaktionale Entwicklungsbedingungen bzw. über die Beziehungen zwischen Kindern und ihren Erziehungspersonen erfasst werden können. Zunächst war dabei an projektive Verfahren zu denken (im Überblick: Hermann, 2001). Experten äußern sich in Bezug auf die Durchführungs-, Auswertungs- und

Interpretationsobjektivität derartiger Verfahren allerdings eher kritisch. Ihrer Meinung nach erweisen sich projektive Verfahren zwar als therapeutisches Kommunikationsmittel als überaus wertvoll, ihre Tauglichkeit als Instrument für die differenzielle Diagnostik sei jedoch anzuzweifeln. Aus diesem Grund sind standardisierte Verfahren den projektiven Techniken vorzuziehen.

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

Mit Blick auf die beschriebenen Verfahren bleibt zu konstatieren, dass für die differenzielle Analyse der Kognitionen jüngerer Kinder über die Qualität der Erzieher-Kind-Interaktion bis Ende der 1990er Jahre kaum Instrumente vorlagen. Mit der Entwicklung des FIT-KIT (Sturzbecher & Freytag, 2000) wurde diese Lücke geschlossen.

Die Inhalte der Befragung mit dem FIT-KIT richten sich auf ausgewählte prototypische Situationsklassen („Routinesituationen“) aus dem kindlichen Alltag, die für Kinder gewohnt, überschaubar und individuell bedeutsam sind. Diese Situationsklassen sind besonders entwicklungsrelevant, weil sie alterstypische Entwicklungsaufgaben beinhalten, bei deren Bewältigung Eltern und Erzieher angemessene Unterstützung anbieten müssen. Zu den zentralen alterstypischen Entwicklungsaufgaben gehört die Herausbildung sozio-kulturell normierter kognitiver, sozialer und motivationaler Kompetenzen, die eine erfolgreiche Adaptation an schulische Anforderungen ermöglichen (Oerter, 1987), z.B. die Aneignung eines vielseitigen Alltagswissens, der Erwerb von Aushandlungskompetenz sowie Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit (Oswald & Krappmann, 1991; Sturzbecher, 1988), die Entwicklung von Leistungsmotivation und eines realistischen Leistungsanspruchsniveaus (Heckhausen, 1974) sowie der Aufbau von Fähigkeiten zur emotionalen Selbstregulation (Kopp, 1989; Masters, 1991; Bretherton, 1990).

Aus Gründen der Testökonomie war eine Anzahl besonders entwicklungsrelevanter Situationsklassen bzw. Routinesituationen einzugrenzen, die dem Erwerb der aufgeführten Persönlichkeitseigenschaften dienen und in denen entwicklungsförderndes Verhalten von Erziehungspersonen pädagogisch eindeutig beschrieben werden kann. Sturzbecher (1995) hat solche prototypischen Situationsklassen in „Problemsituationen“ (das Kind stößt bei der Verwirklichung seiner Handlungsintentionen auf Schwierigkeiten und benötigt Hilfe von der Erziehungsperson), in „Kooperationssituationen“ (das Kind möchte in eine Tätigkeit der Erziehungsperson einbezogen werden) und in „Konfliktsituationen“ (Interessenkonflikte zwischen dem Kind und einer Erziehungsperson) identifiziert. Diese Auswahl betont insbesondere die kognitiven und sozialen Entwicklungsaufgaben des Vorschul- und frühen Schulalters und muss daher durch Situationsklassen ergänzt werden, die die emotionalen Beziehungen zwischen Erziehungspersonen und Kindern bzw. den Aufbau von kindlichen Fähigkeiten zur emotionalen Selbstregulation ansprechen. Als solche Situationsklassen werden im Folgenden die „Ideensituationen“ (das Kind entwickelt eine Handlungsintention und erwartet eine emotionale Reaktion der Erziehungsperson im Sinne von Bestätigung), die „Kummersituationen“ (das Kind braucht Trost von der Erziehungsperson) sowie die „Spaßsituationen“ (Kind und Erziehungsperson befinden sich in einer rational „zweckfreien“, aber emotional positiven Interaktion) vorgeschlagen. Der FIT-KIT bildet die prototy-

pischen Situationsklassen auf 63 Items ab, die sich faktorenanalytisch 11 verschiedenen Skalen zuordnen lassen.

Um den Besonderheiten Rechnung zu tragen, die mit der Befragung jüngerer Kinder einhergehen, wurden die im Kapitel 1.4 vorgestellten methodischen Lösungsansätze bei der Konstruktion des FIT-KIT berücksichtigt:

- Die Beantwortung der Fragen erfolgt nicht durch freie Verbalisierungen, sondern durch das Einwerfen von standardisierten Antwortkarten in je nach Verfahrensvariante drei oder vier Faltschachteln, die Häufigkeitsniveaus bzw. Auswahlantworten symbolisieren (z.B. die Frage „Hilft Dir Deine Lehrerin?“ mit den Antwortoptionen „Oft“, „Manchmal“, „Selten“ und „Nie“).
- Die Antworten sind damit auf Entscheidungssachverhalte reduziert und von Sprachfähigkeiten abgekoppelt. Dies senkt die kognitiven Anforderungen (Kluwe & Spada, 1981) und erspart Loyalitätskonflikte.
- Die Fragen beziehen sich ausschließlich auf Situationen (z.B. Problemsituationen), die Kindern dieser Altersstufe vertraut und für sie bedeutsam sind; darüber hinaus orientieren sich die Fragen in ihrer Formulierung am kindlichen Sprachgebrauch (sie sind „kontextualisiert“).
- Die Diagnosegegenstände werden den Kindern skriptartig vorgegeben, was der Entwicklung und Organisationsform des sozialen Gedächtnisses entspricht und das Erinnern fördert. Der Skriptansatz (Schank, 1975) geht davon aus, dass Personen ihr soziales Wissen über Interaktionen als kognitive Schemata verfügbar haben, die Akteure, Aktionen, Befindlichkeiten und „Slots“ für situative Besonderheiten umfassen.

Der FIT-KIT ist aufgrund seiner methodischen Gestaltung gut geeignet, den Besonderheiten der Befragung jüngerer Kinder gerecht zu werden. Für den Einsatz in außerfamilialen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen und zur Erfassung der sozialen Schulqualität ergaben sich jedoch ein methodisches und ein inhaltliches Problem:

1. Das Verfahren wurde methodisch als Einzeltest konzipiert und ist trotz seiner hohen Standardisierung mit einem gewissen Erhebungsaufwand verbunden. Seine Verwendung als Instrument zu Gruppenbefragungen an Grundschulen würde jedoch die parallele Durchführung bei einer großen Anzahl von Kindern in relativ kurzer Zeit erfordern.
2. Das Verfahren wurde inhaltlich entwickelt, um entwicklungsrelevante Aspekte der Interaktionsqualität zwischen Kindern und Erwachsenen aus Kindsicht abbilden zu können. Zur umfassenden Erhebung der sozialen Schulqualität an Bildungseinrichtungen ist aber die Einbeziehung anderer Bereiche nötig, deren Erfassung aus Kindsicht von Interesse ist. Zu denken ist hierbei etwa an die Partizipationsmöglichkeiten, die den Kindern gewährt werden oder auch an das Verhältnis der Kinder untereinander.

Zusammenfassend betrachtet steht mit dem FIT-KIT ein Verfahren zur Verfügung, das die bereits benannten Schwierigkeiten bei der Befragung jüngerer Kinder durch seine methodische Konzeption gelöst hat. Diese methodische Konzeption sollte daher auch in die Entwicklung des G-KIT aufgenommen werden.

2.3 Die Entwicklung des G-KIT

Um den Problemen des FIT-KIT für Gruppenbefragungen zur sozialen Schulqualität zu begegnen, wurde im Rahmen des „Erweiterungsprojekts Grundschule“ (s. Kap. 2.1) mit dem „Grundschulkind-Interaktionstest“ (G-KIT) ein Verfahren entwickelt, das in weiten

Teilen auf den Prinzipien des FIT-KIT beruht, zusätzlich aber weitere Situationsklassen berücksichtigt und in seiner Konstruktion an die Durchführung in einer Gruppensituation angepasst wurde. Zu den formalen Anpassungen gehörte, dass die ursprünglich einzelnen Faltkästen für jede Antwortkategorie bzw. jedes Häufigkeitsniveau zu einem einzigen „Falbkarton“ bzw. einem „Befragungskasten“ zusammengefasst wurden (s. Abb. 2.1). Dieser Befragungskasten beinhaltet drei farblich getrennte Einwurfmöglichkeiten die den Antwortkategorien „Immer/Oft“, „Manchmal“ und „Selten/Nie“ entsprechen. Weiterhin wurden in den Befragungskasten Sichtschutzwände eingearbeitet, um eine wechselseitige Beeinflussung des Antwortverhaltens der Kinder zu reduzieren. Die Items zur Erfassung der Diagnosegegenstände zur sozialen Schulqualität sind einzeln als Aussagen auf insgesamt 69 Itemkarten notiert (s. Tab. 7.1 im Anhang). Während der Befragung werden den Kindern die Itemkarten vom Versuchsleiter nacheinander vorgelesen. Während des Befragungsablaufs wirft dabei jedes Kind die Itemkarten nach jeder Frage in einen der drei Antwortschlitze des Falbkastens ein.

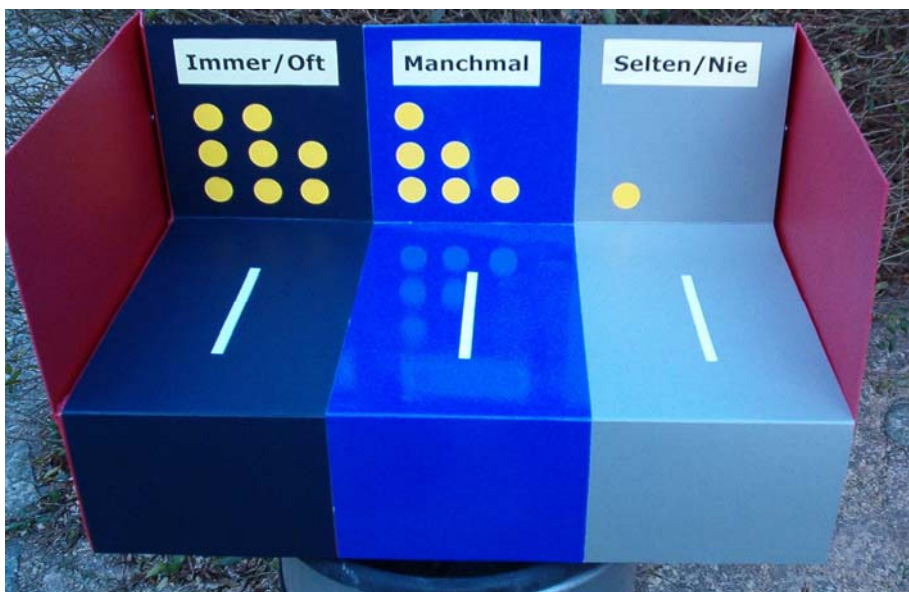


Abb. 2.1: Der „Befragungskasten“ des G-KIT

Die methodischen Lösungsansätze zur Befragung jüngerer Kinder (Sturzbecher & Freytag, 2000; s. Kap. 1.4) wurden in die Entwicklung des G-KIT einbezogen:

Skriptansatz

Die Befragungsinhalte des G-KIT sind verschiedenen Systemebenen zugeordnet (s. Kap. 1.5). Um diese Systemebenen (Klasse, Schule, Eltern und Schüler) zu veranschaulichen und die jeweils zugehörigen Diagnosegegenstände zu konkretisieren, werden den Kindern bildliche Darstellungen in Form von Postern („Situationsplakate“) präsentiert. Zusammen mit einer Instruktion durch den Befragungsleiter fördern diese entsprechend des Skriptansatzes die Abrufbarkeit der individuell relevanten Inhalte des sozialen Gedächtnisses.

Regelspieldesign

Das Regelspieldesign wird im G-KIT in Form des „3-Ecken-Spiels“ und durch die gemeinsame Vereinbarung von „Spielregeln“ in der „Aufwärmphase“ umgesetzt (s. Kap. 3.4.2). Hierdurch wird die kindliche Antwortmotivation gefördert, durch die Akzeptanz der „Spielregeln“ die Validität der Antworten erhöht und es werden mögliche Loyalitätskonflikte verringert.

Abkopplung von Sprachfähigkeiten

Der Inhalt jedes Items ist auf der entsprechenden Itemkarte nachzulesen. Um eine Abkopplung von den jeweils unterschiedlichen Sprachfähigkeiten zu gewährleisten, ist der Befragungsablauf durch eine Vorsortierung der Itemkarten jedoch so strukturiert, dass ein Lesen der Itemkarte nicht erforderlich ist. Der Befragungsleiter fordert die Kinder jeweils nur dazu auf, „die nächste Karte“ in die Hand zu nehmen, bevor er den Inhalt der Itemkarte vorliest. Um die Abkopplung von den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder auch bei den vorgegebenen Antwortkategorien beizubehalten, wurden die schriftlich dargestellten Häufigkeitsniveaus („Immer/ Oft“, „Manchmal“, „Selten/ Nie“) auf den Befragungskästen zusätzlich durch viele, einige oder einen Punkt symbolisch dargestellt (s. Abb. 2.1).

Der Fertigstellung des G-KIT ging eine Erprobung unter Praxisbedingungen in zwei Pilotstudien voraus. Ergebnisse zur empirischen Bestätigung der durch die Items abgebildeten Themenbereiche der sozialen Schulqualität liegen aus dem „Erweiterungsprojekts Grundschule“ vor. Das nachfolgende Kapitel 2.3.1 fasst diese Untersuchungen und ihre Ergebnisse zusammen.

2.3.1 Studien zur Entwicklung und Erprobung des G-KIT

Wie bereits dargestellt konnte bei der Festlegung der relevanten Teilbereiche der sozialen Schulqualität auf projekteigene Erfahrungen zurückgegriffen werden (s. Kap. 2.1). Weitere Anregungen für die Erarbeitung der Befragungsinhalte des ersten Testentwurfs des G-KIT brachten die klassischen Studien der Schulklimaforschung (s. Kap. 1.3.2; Fend, 1998; Sigel, 2001; Eder, 1998).

Auf dieser Grundlage wurde zunächst aufgrund inhaltsanalytischer Überlegung ein Itempool entwickelt, der geeignet schien, die relevanten Befragungsthemen abzubilden. Um darüber hinaus abzusichern, dass die Items die thematischen Bereiche möglichst vollständig erfassen und diesbezüglich für die Befragungspopulation verständlich formuliert sind, wurden mehrere Gruppendiskussionen mit Lehrkräften an Grundschulen angeleitet.

Zur Erprobung des Itempools sowie der Befragungsmethoden und -materialien gegenüber der Zielgruppe wurden Vortests in einer Grundschule in Brandenburg sowie in einer Grundschule in Berlin durchgeführt. Der erste Vortest an einer brandenburgischen Grundschule fand Anfang 2005 mit etwa 60 Kindern der Klassenstufen 2 bis 4 statt und lieferte erste Ergebnisse zur Struktur und zu den psychometrischen Güteparametern des Itempools. Aufgrund von explorativen Faktorenanalysen, der Auswertung item- und skalenbezogener Parameter (Mittelwerte, Standardabweichungen, Trennschärfen, interne Konsistenzen der Skalen) sowie inhaltlichen Erwägungen konnte eine erste Itemselektion vorgenommen und gegebenenfalls Items reformuliert werden.

Weiterhin zeigten die dabei gesammelten Erfahrungen bereits, dass das Instrument als Gruppenbefragungsverfahren für jüngere Grundschulkindern grundsätzlich anwendbar ist. Es ergaben sich auch Hinweise zur Verbesserung des Erhebungsmaterials: So erwies sich die Erhöhung der Sichtschutzwände an den Seiten des Faltkartons als eine notwendige Optimierungsmaßnahme, um eine gegenseitige Störung des Befragungsablaufs durch die Kinder zu verhindern.

In einem zweiten Vortest an einer Grundschule in Berlin mit etwa 90 Kindern der Klassenstufen 1 bis 6 bewährte sich auch das veränderte Erhebungsmaterial für einen Einsatz als Gruppenbefragungsinstrument. Eine erneute explorative Faktorenanalyse bestätigte die Struktur der Items aus dem ersten Vortest weitestgehend. Der Itempool bestand nun aus 69 Items, die sich anhand ihrer psychometrischen Kennwerte 10 Skalen zuordnen ließen und die vorgesehenen Themenbereiche der sozialen Schulqualität abbildeten.

Zusammenfassend zeigten die Ergebnisse der beiden Vortests, dass mit dem G-KIT ein für Grundschulkindern geeignetes Instrument entwickelt wurde, mit dem kindliche Einstellungen über verschiedene Qualitätsmerkmale von Schulen erfasst werden können. Der grundlegende Aufbau des Itempools hatte sich in den Voruntersuchungen bewährt, ebenso das Testdesign und -material.

Im Rahmen des „Erweiterungsprojekts Grundschule“ konnte nun geprüft werden, inwieweit die inhaltsanalytische Skalenbildung und deren empirische Bestätigung in den Vortests auch anhand einer deutlich größeren Stichprobe replizierbar sein würde.

Die Fallzahl aller Befragten aus 83 Grundschulen in der ersten Erhebung (Welle 1) umfasste 7869 Befragte der Jahrgangsstufen 1 bis 4. Der Abbildung 2.2 ist zu entnehmen, dass sich unter den befragten Kindern Mädchen und Jungen etwa gleich verteilten. Bedingt durch die Altersstruktur von Schülerinnen und Schülern an Grundschulen liegt der Altersschwerpunkt der befragten Kinder zwischen acht und neun Jahren; Befragte im Alter von über 10 Jahren sind in der Gesamtstichprobe kaum vorzufinden. Die Erhebungen fanden in den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen, Saarland, Nordrhein-Westfalen und Bayern statt. Viele Kinder stammten dabei aus kleinen Wohngemeinden, wobei die Struktur dieser Gemeinden bei einer Vielzahl der Schülerinnen und Schüler aber auch Merkmale städtischer Einzugsbereiche aufweist. Die Angaben der Befragten spiegeln somit eine Vielzahl geographischer Besonderheiten und regionaler Unterschiede in Deutschland wider. Befragt wurden an den Grundschulen überwiegend in Deutschland geborene Kinder mit deutscher Staatsbürgerschaft. Weniger als 7% der Befragten waren nichtdeutscher Herkunft.

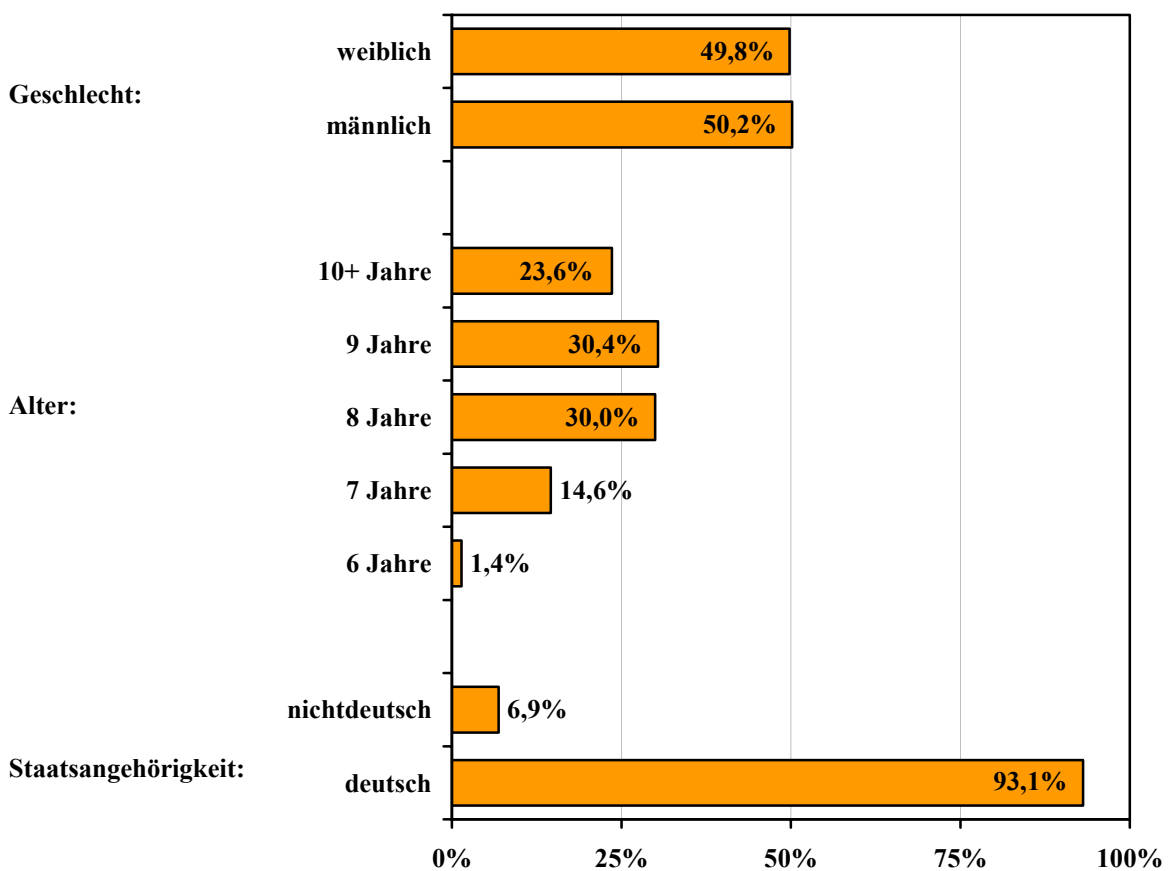


Abb. 2.2: Sozio-demografische Merkmale der befragten Schüler im „Erweiterungsprojekt Grundschule“; Welle 1

Anhand dieser Daten wurde erneut eine Faktorenanalyse durchgeführt. Um zu entscheiden, auf wie viele Faktoren die Einzelvariablen in einem Modell reduziert werden sollen, wurde das „Eigenwertdiagramm“ („Scree-Plot“) als Entscheidungskriterien herangezogen. Das Eigenwertdiagramm stellt die Faktoren nach der Rangreihe ihrer Eigenwerte geordnet dar. Typischerweise fällt die entsprechende Kurve der Eigenwerte zunächst sehr steil ab, weist dann jedoch bald einen Knick auf, um danach nur noch schwach abzufallen. Nach dem „Scree-Test“ von Cattell (1966) sollten nur diejenigen Faktoren als bedeutsam angesehen werden, deren Eigenwerte noch vor diesem Knick liegen.

Darüber hinaus muss die Entscheidung über die Anzahl relevanter Faktoren im Einzelfall stets so getroffen werden, dass durch die Anzahl der Faktoren sowohl ein noch hinreichend großer Teil der Varianz erklärt wird als auch eine ausreichend große Reduzierung der Datenkomplexität erzielt wird. In diesen Entscheidungsprozess fließen auch inhaltsanalytische Überlegungen zu Bedeutung der gefundenen Faktorenstruktur ein.

Die Faktorenauswahl anhand des Scree-Test zur Dimensionierung der Variablenstruktur legte eine Lösung mit acht Faktoren nahe. In der Abbildung 2.3 auf der folgenden Seite sind die Faktoren nach ihren abnehmenden Eigenwerten in Form eines Scree-Plot dargestellt. Die acht Faktoren mit den höchsten Eigenwerten sind hervorgehoben.

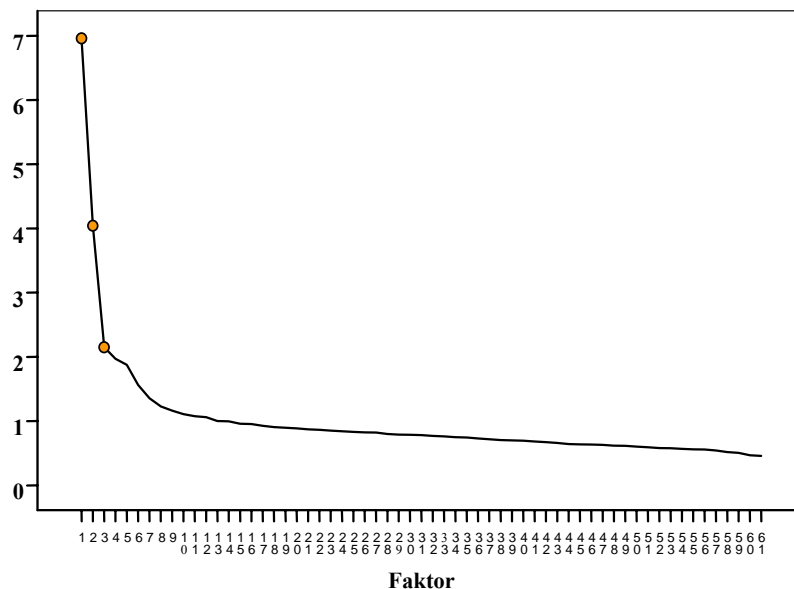


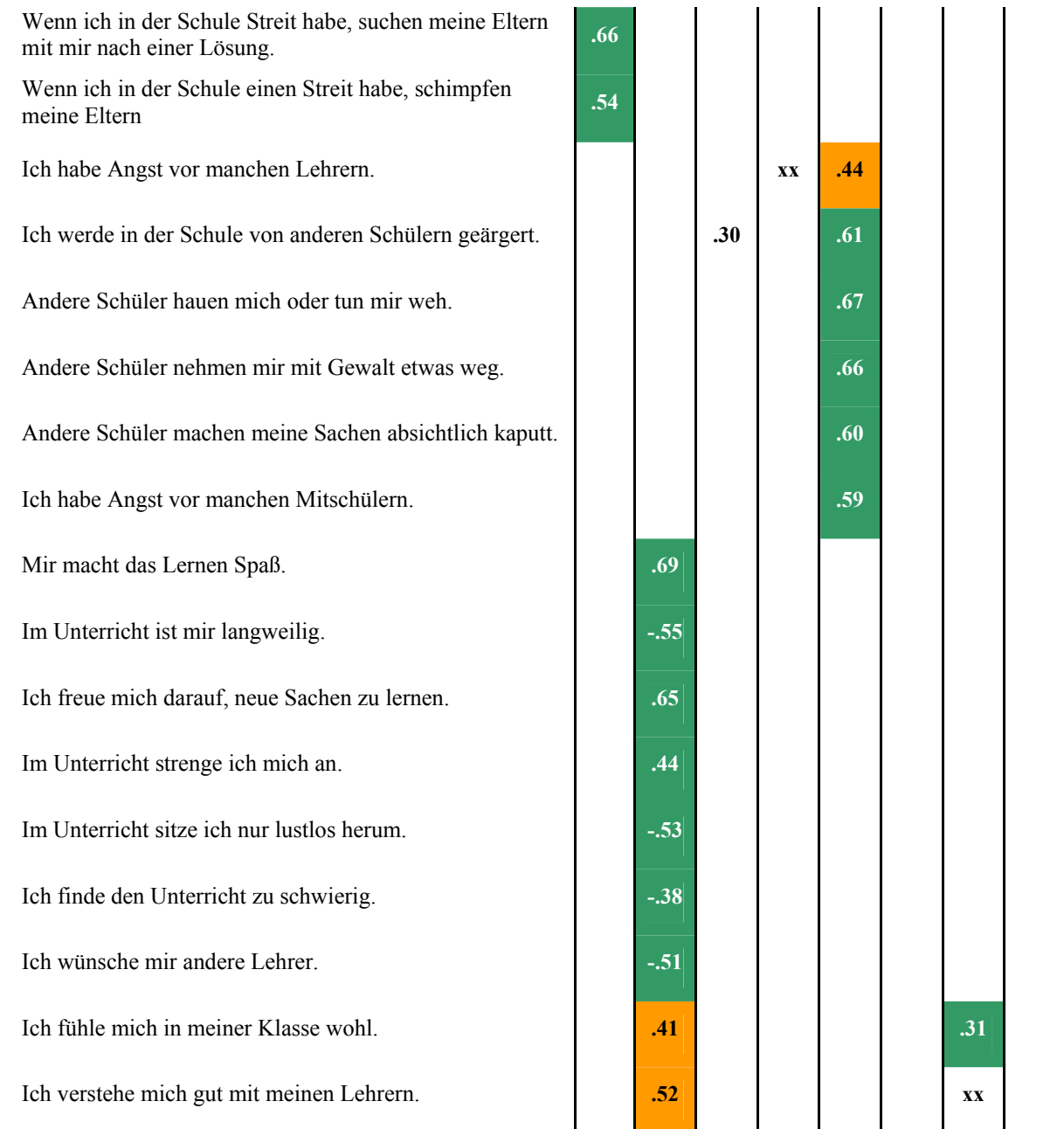
Abb. 2.3: Eigenwertdiagramm der Faktorenanalyse im „Erweiterungsprojekt Grundschule“

Die folgende Tabelle 2.1 enthält die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation) zu allen Items des G-KIT aus dem „Erweiterungsprojekt Grundschule“. Es werden in der Tabelle 2.1 die Items dargestellt, die nach den inhaltlichen, item- und skalenanalytischen Betrachtungen für den Itempool des G-KIT ausgewählt wurden. Zur besseren Übersicht werden nur die Faktorladungen > 0.30 angegeben.

Tab. 2.1: Die Faktorenstruktur der Items des G-KIT (Faktorladungen > 0.3; Varimax-rotierte Lösung)

Item	Faktor							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Wenn unsere Lehrer sehen, dass sich Kinder hauen, dann greifen sie ein.								-.43
Wenn sich zwei Schüler streiten, dann fragen unsere Lehrer, warum sie sich streiten.								-.35
Wenn es Streit gibt, suchen Lehrer und Schüler gemeinsam nach einer Lösung.								-.31
Wenn sich zwei Schüler hauen, dann sehen unsere Lehrer einfach weg.								.54
Wenn ich Ärger mit anderen Schülern habe, dann ist das meinen Lehrern egal.								.43
Unsere Lehrer machen Schüler vor der Klasse lächerlich.				xx				.37
Wenn ich im Unterricht einen Fehler mache, schimpfen meine Lehrer.				xx				.35
Unsere Lehrer loben uns im Unterricht.				.34				
Wenn jemand etwas nicht verstanden hat, dann erklären es unsere Lehrer noch einmal.				.56				
Unsere Lehrer haben viel Geduld.				.54				
Wenn jemandem im Unterricht etwas nicht gelingt, dann sagen unsere Lehrer: „Das schaffst du bestimmt!“.				.55				
Wenn ein Schüler im Unterricht etwas falsch macht, dann sagen unsere Lehrer: „Das ist nicht so schlimm!“.				.57				
Unsere Lehrer nehmen sich Zeit, Dinge noch einmal zu erklären.				.65				
Wenn ich ein Problem habe, dann helfen mir meine Lehrer.				.40			xx	
Unsere Lehrer machen auch mal einen Spaß.				xx				
In unserer Klasse reden wir darüber, was wir gut finden und was nicht.						xx		
Bei Wandertagen stimmen wir in der Klasse ab, was wir machen wollen.						xx		
Im Unterricht werden wir gefragt, ob wir allein, zu zweit oder in einer Gruppe eine Aufgabe lösen wollen.						xx		
Wenn wir in der Schule ein Fest feiern, dann dürfen wir sagen, was wir machen möchten.						.47		
Wir dürfen mitreden, wie die Räume und Flure gestaltet werden.						.68		
Wir dürfen mitentscheiden, wie der Pausenhof gestaltet wird.						.61		

Wenn wir unseren Klassenraum gestalten, dann darf ich mitentscheiden.				.65	
Wenn wir ein Fest feiern, dann darf ich mitentscheiden, was ich machen will.				.58	
In unserer Klasse werden Schüler ausgelacht, weil sie anders sind.		.40			
Während des Unterrichts machen einige Schüler Lärm.		.52			
In unserer Klasse werden Schüler geärgert.		.60			
Wenn es in der Klasse Streit gibt, dann geht jemand von uns Schülern dazwischen.				.30	xx
Die Kinder in unserer Klasse verstehen sich gut.				.48	
Die Kinder in unserer Klasse halten alle zusammen.		-.30		.56	
In unserer Klasse helfen sich die Schüler gegenseitig bei Problemen.				.60	
Wenn ich einmal traurig bin, dann trösten mich meine Mitschüler.				.51	
Wenn ich etwas nicht kann, helfen mir meine Mitschüler.				.50	
An unserer Schule sind die älteren Schüler fies zu den jüngeren.		.42			
An unserer Schule ärgern sich die Schüler gegenseitig.		.64			
An unserer Schule machen die Schüler absichtlich Sachen kaputt.		.43			
An unserer Schule beleidigen sich die Schüler gegenseitig.		.65			
An unserer Schule wird aus einer harmlosen Rangelei schnell ein richtiger Streit.		.55			
Meine Eltern fragen mich, wie es in der Schule gewesen ist.	.44				
Wenn ich in der Schule ein Problem habe, dann rede ich mit meinen Eltern darüber.	.62				
Wenn ich in der Schule gut war, freuen sich meine Eltern.	.38				
Meine Eltern achten darauf, dass ich meine Hausaufgaben mache.	.39				
Bei schwierigen Hausaufgaben sagen meine Eltern: „Du schaffst das schon!“	.58				
Wenn ich die Hausaufgaben geschafft habe, dann loben mich meine Eltern.	.49				
Wenn ich in der Schule Streit habe, dann fragen mich meine Eltern, warum ich mich gestritten habe.	.64				
Wenn ich in der Schule ein Problem habe, dann helfen mir meine Eltern.	.66				



- = Korrekte Faktorenzuzuordnung des Items
- = Falsche Faktorenzuzuordnung des Items
- = Nicht eindeutig zuzuordnende Items
- xx = Die eigentlich vorgesehene Zuordnung des Items

Der Gesamtbefund aus der obigen Tabelle lässt sich wie folgt zusammenfassen: Trotz der großen Anzahl der Items kann aus den Daten der Gesamtstichprobe die inhaltliche Struktur der Faktoren aus den ursprünglichen Testversionen weitgehend repliziert werden. Die vorhandenen Abweichungen sollen im Folgenden kurz erläutert werden, da sie Ansätze für weitere Optimierungsmöglichkeiten der Skalen des G-KIT in sich tragen.

Durch den Faktor 1 werden, übereinstimmend mit den Ergebnissen der Vortests, ohne Ausnahme die Items der Skala „Elternunterstützung“ zusammengefasst.

Der Faktor 2 beinhaltet alle Items, die der Skala „Schulmotivation“ zugeordnet sind. Anders als in den Vortests weist die Untersuchung anhand der größeren Stichprobe darauf hin, dass die Items „Ich fühle mich in meiner Klasse wohl“ und „Ich verstehe mich gut mit meinen Lehrern“ (früher Bestandteil der Skala „Integration in der Klasse“) eher in Verbindung mit dem Konstrukt „Schulmotivation“ zu stehen scheinen. Die trotz der Varimax-Rotation verbleibende Doppelladung des Items „Ich fühle mich in meiner Klasse wohl“ erschwert allerdings eine eindeutige Empfehlung zur Itemzuordnung. Bezieht man inhaltliche Erwägungen mit ein, scheint eine Zuordnung zum Faktor 7 durchaus gerechtfertigt, da dieser sich im Sinne einer Beschreibung des „Klassenklimas“ interpretieren lässt.

Die Ladungen auf Faktor 3 sind eindeutig den beiden Skalen „Klassenzerrüttung“ und „Aggressives Schulklima“ zuzuordnen. Die hier ursprünglich vollzogene Aufteilung in zwei verschiedene Skalen folgte inhaltlichen Überlegungen, die einer Unterscheidung zwischen den Systemebenen „Klasse“ und „Schule“ den Vorzug gaben. Die korrelative Verknüpfung beider Dimensionen deutet zwar darauf hin, dass entsprechende Ausgrenzungstendenzen aus Sicht der Kinder eher einen ähnlichen Phänomenbereich beschreiben, dennoch widerspricht dies nicht grundsätzlich einer inhaltlich begründeten Beibehaltung beider Skalen.

Der Faktor 4 fasst sechs der ursprünglich zehn Items der Skala „Soziale Lehrqualität“ zusammen. Zwei der verbleibenden Items, „Unsere Lehrer machen Schüler vor der Klasse lächerlich.“ und „Wenn ich im Unterricht einen Fehler mache, schimpfen meine Lehrer.“, sind anhand der Korrelationsergebnisse aus der nun größeren Stichprobe dem Faktor 8 zuzuordnen. Dies erscheint unter Berücksichtigung der negativen Ausrichtung beider Aussagen und in Verbindung mit der negativen Ausrichtung der Skala „Konflikterziehung“ durchaus plausibel. Hervorgehoben werden sollte jedoch, dass die Ladungen dieser beiden Items auf Faktor 8 nur schwach ausgeprägt sind. Das Item „Unsere Lehrer machen auch mal einen Spaß.“ ist auch nach der Rotation der Matrix keinem der Faktoren eindeutig zuzuordnen. Das Item „Wenn ich ein Problem habe, dann helfen mir meine Lehrer.“, war ursprünglich der Skala „Integration in der Klasse“ zugeordnet. Die faktorenanalytische Einordnung, aber auch inhaltliche Erwägungen rechtfertigen jedoch auch eine Zuordnung des Items zur Skala „Soziale Lehrqualität“. Das Item „Ich habe Angst vor manchen Lehrern.“ erfasste in den Vortests ebenfalls einen Aspekt der „Sozialen Lehrqualität“, ist jedoch nach der Untersuchung an einer großen Stichprobe möglicherweise eher dem Faktor 5 zuzuordnen.

Der Faktor 5 ist inhaltlich vollständig mit der Skala „Gewalterfahrungen“ verknüpft, wird aber auf Grundlage der Daten aller befragten Schüler inhaltlich um das Item „Ich habe Angst vor manchen Lehrern.“ ergänzt (früher Bestandteil der Skala „Soziale Lehrqualität“). Der Zusammenhang zwischen den konkret abgefragten Gewalterfahrungen eines Kindes („geärgert werden...“, „gehauen werden...“) und Angstgefühlen gegenüber Mitschülern ist nachvollziehbar, da anzunehmen ist, dass sich die Angstgefühle auf jene Mitschüler beziehen, die zuvor Gewalt ausgeübt haben. Die erlebte Gewalt seitens einzelner Schüler könnte sich auch im Sinne einer Generalisierung auswirken, sodass auch andere Mitschüler als potentielle „Täter“ erlebt werden und entsprechend Angst auslösen, obwohl sie niemals Gewalt ausgeübt haben. Auch wenn die Ladung mit 0.44 eher schwach ausfällt, deutet sich damit ein möglicher Bezug zwischen persönlich gemachten Gewalterfahrungen und Angstgefühlen vor Lehrkräften an. Möglicherweise spielt hier das Verhalten der Lehrer in den Situationen eine Rolle, in denen Gewalt seitens anderer Kinder erfahren wurde. Ebenso könnte der Angst vor Lehrkräften auch ein Generalisierungsprozess zugrunde liegen, sodass erlebte Gewalt seitens anderer Schüler im Zusammenhang mit einer personenübergreifenden Angst steht.

Faktor 6 beinhaltet fünf der acht Items, die bislang in der Skala „Schülerpartizipation“ zusammengefasst wurden. Jene drei Aussagen, die anhand der Gesamtstichprobe faktorenanalytisch nicht mehr hinreichend mit der entsprechenden Dimension in Verbindung gebracht werden können sind: „In unserer Klasse reden wir darüber, was wir gut finden und was nicht.“ „Bei Wandertagen stimmen wir in der Klasse ab, was wir machen wollen.“ und „Im Unterricht werden wir gefragt, ob wir allein, zu zweit oder in einer Gruppe eine Aufgabe lösen wollen.“ Der Auswertung von Erhebungsprotokollen kann entnommen werden, dass insbesondere das erste und das dritte Item im Rahmen der Datenerhebungen zu Verständnisproblemen bei den befragten Kindern führten. Dies legt eine Überarbeitung der Itemformulierungen bzw. das Entfernen aus dem Itempool nahe.

Faktor 7 beinhaltet die beiden Skalen „Integration in der Klasse“ und „Klassenzusammenhalt“. Wie bereits im Falle von Faktor 3 kann die inhaltlich begründete Aufteilung der Dimensionen sozialer Schulqualität in zwei unterschiedliche Systemebenen – hier „Klasse“ und „einzelne Schüler“ – innerhalb der Korrelationsstruktur der Faktoranalyse nicht repliziert werden. Der zweifellos begründbare Unterschied zwischen selbst gemachten Erfahrungen und der Einschätzung des Verhaltens anderer Schüler beschreibt aus Sicht der Kinder im Resultat letztlich einen ähnlichen Sachverhalt, der im Sinne eines sozial integrierenden „Klassenklimas“ wirkt. Dementsprechend kann die Neuzuweisung eines Items, das Verhaltensweisen eines aktiven „Konfliktmanagements“ innerhalb einer funktionierenden Klassengemeinschaft beschreibt („Wenn es in der Klasse Streit gibt, dann geht jemand von uns Schülern dazwischen.“) als begründbar gelten – auch wenn die schwache Faktorladung innerhalb der rotierten Matrix als Indiz für eine eindeutige Itemzuordnung nicht überzeugt.

Der Faktor 8 repliziert die Skala „Konflikterziehung“, allerdings beschreiben die Faktorladungen mit ihren Vorzeichen kein aktives bzw. „erzieherisches“ sondern ein passives Verhaltensmuster, im Sinne des Ignorierens von Konflikten. Das Item „Wenn es in der Klasse Streit gibt, dann geht jemand von uns Schülern dazwischen.“ ist, wie oben erläutert, eher dem Faktor 7 zuzuordnen. Zwei Aussagen, die an früherer Stelle der Skala „Soziale Lehrqualität“ zugeordnet wurden, laden – wenn auch nur schwach – nunmehr auf dem Faktor 8 („Unsere Lehrer machen Schüler vor der Klasse lächerlich.“, „Wenn ich im Unterricht einen Fehler mache, schimpfen meine Lehrer.“). Die Inhalte des Faktors beziehen sich demnach in Teilen auf fehlerhafte Verhaltensweisen seitens der Lehrerschaft.

3 Aufbau und Anwendung des G-KIT

3.1 Vorbemerkungen

Als standardisiertes Befragungsinstrument hat der „Grundschulkind-Interaktionstest (G-KIT)“ gegenüber nicht-standardisierten Methoden den Vorteil einer größeren Vergleichbarkeit der Befragungsergebnisse. Die Standardisierung des Verfahrens berücksichtigt dabei nicht nur die Darbietung, Erfassung und Auswertung der Fragen, sondern gibt auch Regeln und Verhaltensempfehlungen für die Gestaltung der Befragungssituation vor. Demnach ist grundsätzlich während der gesamten Befragungssituation zu beachten, dass sie von den Befragungsleiterinnen und Befragungsleitern nicht nach eigenem Ermessen gestaltet wird, sondern diese sich bei der Durchführung an Regeln halten, die sich im Rahmen der Erhebungsarbeiten bewährt haben.

Die Einhaltung der in dieser Handanweisung beschriebenen Verhaltensweisen oder vorbereitenden Maßnahmen ist für die Durchführung des G-KIT zu beachten. Nicht immer lassen sich allerdings bei der Befragung einer Gruppe von Kindern alle möglichen Ereignisse vorhersehen und nicht immer ist eine bestimmte Reaktion für alle Situationen gleichermaßen angebracht. Um größere Abweichungen vom vorgegebenen Befragungsablauf zu vermeiden werden im Kapitel 3.4.3 Empfehlungen für den Umgang mit den Besonderheiten ausgesprochen, die sich aus der Befragung von Kindern in Gruppen ergeben.

3.2 Materialien zur Durchführung des G-KIT

Zur Durchführung einer Befragung mit dem G-KIT werden folgende Materialien benötigt:

- Befragungskästen (je nach Anzahl der Befragten pro Gruppe/Klasse)
- Kartenboxen (je nach Anzahl der Befragten pro Gruppe/Klasse)
- Kartensets mit 69 Itemkarten (je nach Anzahl der Befragten + ca. 5 Ersatzsets je befragter Gruppe/Klasse)
- 1 Gesprächsleitfaden für den Befragungsleiter
- 1 Reservekartenset für den Befragungsleiter (zum Ersatz für fehlende Einzelkarten)
- weiße Briefumschläge (zu einem Umschlagset zusammengeheftet) für die Antwortkarten (pro befragtem Kind ein 3er-Umschlagset und pro Klasse etwa 20 „Mising-Umschläge“ für Fehlantworten)
- große braune Umschläge und Pakete zum Transport der Daten (je nach Anzahl der Befragten pro Gruppe/Klasse)
- 1 Erhebungsprotokoll für jeden Befragungsdurchgang
- 4 Situationsplakate
- 4 Regenspielplakate
- 3 „Drei-Ecken-Spiel“-Plakate
- 20 Magnete und 20 Stifte
- 1 Namensschild für jeden Befragungsleiter
- Schere, Tesafilm, Kreppband, Tacker und Heftklammern
- 1 gelbe und eine 1 rote Karte
- 1 Namensliste aller zu befragenden Schüler

3.3 Durchführung der Befragung

3.3.1 Vorbereitung der Befragung

Allgemeines

Zu beachten ist im Rahmen der Vorbereitungen des G-KIT, dass eine Befragung von Minderjährigen die Information und die Zustimmung der Eltern zur Teilnahme ihrer Kinder voraussetzt. Hierzu sollten Elterninformationsbriefe und schriftliche Einwilligungserklärungen bereitgestellt und rechtzeitig vor der Befragung in den Klassen ausgeteilt werden. Die Elterninformationsbriefe sollten neben einer Beschreibung der Befragungsinhalte und der Erhebungsmethode auch Anschrift und Telefonnummern von Ansprechpartnern enthalten, die bei Rückfragen Auskunft geben können. Es empfiehlt sich auf der Namensliste der zu befragenden Schüler zu vermerken, welchen Kindern eine Teilnahme an der Befragung seitens der Eltern nicht gestattet wurde. Beispiele, die als Mustervorlagen für die Vorbereitung der Befragung genutzt werden können, befinden sich im Anhang. Selbstverständlich sind auch die Kinder vor der Befragung über die Inhalte und den Ablauf des Verfahrens zu informieren. Zu diesen Informationen gehören Hinweise zur Anonymität der Angaben sowie die Betonung der Freiwilligkeit der Teilnahme: dem Wunsch von Kindern, nicht an der Befragung teilnehmen zu wollen ist (auch bei vorliegender Zustimmung der Eltern) unbedingt Folge zu leisten.

Räumlichkeiten und Befragungszeiten

Vorzugsweise sollten größere Räume (z.B. Aula, Musikzimmer oder Speisesaal) für die Durchführung der Befragung genutzt werden, um möglichst jedem Kind einen Einzeltisch zuweisen zu können. Lehrkräfte der jeweils zu befragenden Klassen sollten während der Befragung im Raum nicht anwesend sein. Sofern mehrere Jahrgänge einer Schule an der Befragung teilnehmen, sollten die unteren Klassen zuerst die Erhebung durchlaufen, da ihre Konzentration gegen Ende des Schultages deutlich nachlässt.

Befragungsdauer

Für die Durchführung eines kompletten Befragungsdurchgangs sind durchschnittlich zwei Schulstunden anzusetzen: 45 Minuten sollten für die Vorbereitung bzw. Nachbearbeitung des Erhebungsmaterials eingeplant werden, weitere 45 Minuten sind für die eigentliche Befragung vorzusehen.

Personalbedarf

Benötigt werden für die Durchführung des G-KIT mindestens zwei Befragungsleiter. Eine Person übernimmt die Steuerung des Befragungsablaufs. Ihre Rolle sollte sich auf die direkte Kommunikation mit den Kindern konzentrieren. Hierzu gehören die Steuerung der Instruktionsphase und insbesondere das Vorlesen der Aussagen auf den Itemkarten. Der zweite Befragungsleiter steht möglichst im Hintergrund und übernimmt vor allem die Aufgabe, den Kindern bei praktischen Problemen zu helfen. Hierzu gehört insbesondere das „Korrigieren“ von Fehlantworten (durch Entnahme der entsprechenden Karte aus dem Antwortkasten). Nur so kann ein zügiger Ablauf der Befragung ohne längere Unterbrechungen sichergestellt werden.

3.3.2 Aufbau des Befragungsmaterials

Die folgenden Anweisungen beziehen sich überwiegend auf die Phase, in der die Kinder den Befragungsraum noch nicht betreten haben.

Überprüfung der Namenslisten

Die Befragungsleiter überprüfen vor der Befragung, ob in der Namensliste der zu befragenden Schüler von den Klassenlehrer/innen alle Felder vollständig ausgefüllt wurden.

Aufbau von Befragungskästen und Karten

Im Befragungsraum sind jeweils nur so viele Befragungsboxen aufzubauen, wie Kinder befragt werden. Vor jeden Befragungskasten ist ein mit einem Deckel verschlossenes Kästchen mit den Antwortkarten zu stellen. Die Kinder sollten wenn möglich einzeln an den Tischen sitzen. Wenn mehr Kinder befragt werden als Tische vorhanden sind, werden höchstens zwei Kinder an einen Tisch gesetzt, wobei die beiden Befragungskästen schräg zueinander aufgestellt werden sollten. Hierdurch wird verdeutlicht, dass es sich um zwei voneinander getrennte „Befragungskabinen“ und somit weiterhin um eine anonyme Befragungssituation handelt.

Anbringen der Plakate für die Spielregeln

Vor der Befragung werden mit Magneten alle Plakate mit den „Spielregeln“ der Befragung in einer festgelegten Reihenfolge an der Tafel befestigt. Die Reihenfolge der Plakate lautet (v. l. n. r.): → „Nicht sprechen“, „Nicht abschauen“, „Ehrlich sein“, „Wir verraten nichts“. Die Schrift sollte beim Anbringen der Plakate zunächst in Richtung der Wand weisen. Die Plakate werden dann während der Instruktionsphase nacheinander umgedreht und erklärt.

Anbringen der Plakate für das Drei-Ecken-Spiel

Vor der Befragung werden auch die Plakate für das „Drei-Ecken-Spiel“ mit Kreppband sichtbar und weiträumig im Befragungsraum angebracht. Zu beachten ist, dass den Kindern ausreichend Platz zur Bewegung zur Verfügung steht und an den Wänden keine Schäden entstehen.

Anbringen der Situationsplakate

Die Plakate, die jeweils in eine der vier Situationen (→ Klasse, Schule, Eltern, Schüler) einführen, sind stets griffbereit zu halten. Sie werden während der Befragung einzeln und in der Reihenfolge der Situationsklassen mit Magneten an der Tafel befestigt. Wurde die letzte Frage zu einer bestimmten Situationsklasse gestellt, ist das betreffende Bild abzunehmen und durch das nächste Bild zu ersetzen. Es befindet sich also stets nur ein Situationsbild an der Tafel.

3.3.3 Anleitung zur Durchführung der Befragung

Vorbereitung: Organisation und Aufgabenverteilung

Für jeden Befragungsdurchgang ist die Dauer von zwei Unterrichtsstunden anzusetzen. In der Regel wird die eigentliche Befragung nur eine Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen. Es verbleibt also ausreichend Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Tests. Außerdem kann das Tempo den einzelnen Klassen angepasst werden. Die Erfahrungen zeigen, dass in den Klassenstufen 1 und 2 der Test etwas länger dauert als in der Klassenstufe 4.

Während bislang alle Aufgaben am besten von beiden Befragungsleitern gemeinsam erledigt werden, bietet sich nunmehr eine Aufgabenteilung an: Ein Befragungsleiter (B1) steht vor der Klasse und leitet die Befragung. Der zweite Befragungsleiter (B2) ist für Organisation und Kontrolle des Befragungsablaufs zuständig. Hierzu gehört u.a. das Bringen der Kinder in den Befragungsraum, die Beantwortung von Fragen seitens der Kinder, die Hilfe bei Antwortkorrekturen oder beim Ausfüllen der Namenslisten bzw. Erhebungsprotokolle.

B2 holt die Kinder aus dem Klassenraum ab (bzw. diese werden vom Klassenlehrer gebracht) und betritt gemeinsam mit den Kindern den Befragungsraum. Die Kinder werden von B1 gebeten, sich einen Platz auszusuchen. Es ist darauf zu achten, dass alle Klassenlehrer der Befragungsklassen den Raum verlassen haben, bevor die Befragung beginnt.

Instruktionsphase: Ein Textleitfaden für die Einleitung

Allgemein gilt: Der folgende Text ist keine unumstößliche Vorgabe. Es kann Situationen oder Reaktionen seitens der Kinder geben, die dazu führen, dass seine Struktur aufgelockert wird. Dennoch sollte der standardisierte Text so weit wie möglich eingehalten werden. Nach einer Abweichung sollte der vorgegebene Textleitfaden wieder aufgenommen werden. B1 sollte den Text nicht mechanisch ablesen, sondern ihn lebendig, betont und an die Kinder gerichtet sprechen.

B1: *„Hallo, schön, dass ihr alle gekommen seid. Ich bin Frau/ Herr X und das ist Frau/Herr Y. Wir arbeiten für Wissenschaftler einer Universität. Wisst ihr denn, was Wissenschaftler machen?“*

Antworten der Kinder abwarten... (der weitere Text geht davon aus, dass nicht alle Kinder wissen was Wissenschaftler genau machen).

B1: *„Ihr wisst doch bestimmt, was ein Arzt macht – der untersucht Leute und guckt, ob denen etwas fehlt. Wir machen so was Ähnliches – wir möchten nämlich untersuchen, ob es euch an eurer Schule gefällt oder nicht.*

Wir machen das aber ganz anders als ein Arzt – wir horchen euch nämlich nicht ab, oder messen Fieber, sondern wir fragen euch, was ihr so über eure Schule denkt. Das machen wir, weil eure Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitung und eure Eltern wissen wollen, was man an eurer Schule besser machen kann.

Erstmal müssen wir aber schauen, ob auch alle da sind, die heute mitmachen wollen. Eure Lehrerin hat uns eine Liste mit euren Namen gegeben. Frau/Herr Y liest jetzt eure Namen vor und ihr meldet euch dann.“

B2 hat in dieser Einführungsphase die Möglichkeit, die Uhrzeit des Befragungsbeginns im Erhebungsprotokoll festhalten und die Anwesenheit der Kinder sowie die Nummer ihrer Befragungsboxen zu erfassen.

Instruktionsphase: Das „Drei-Ecken-Spiel“

Durch das „Drei-Ecken-Spiel“ kann zunächst über den spielerisch gestalteten Umgang die persönliche Distanz zwischen Probanden und den Befragungsleitern verringert werden. Weiterhin erhalten die Kinder einen ersten Zugang zu dem Antwortprinzip des G-KIT und lernen dabei, dass voneinander abweichende Antworten möglich und legitim sind.

B1: *„Bevor wir mit unserer Befragung anfangen, möchten wir noch ein Spiel mit euch spielen: Das Spiel heißt: Das ‚Drei-Ecken-Spiel‘. Und das geht so: Schaut mal in die Ecke dort (in die erste Ecke zeigen). Dort geht man hin, wenn etwas oft oder immer passiert. In diese Ecke (in die zweite Ecke zeigen) geht man, wenn etwas manchmal passiert. Und in diese Ecke (in die dritte Ecke zeigen) geht man, wenn etwas nie oder nur ganz selten passiert. Damit ihr euch das besser merken könnt, haben wir in die Ecken gelbe Punkte geklebt. In der ‚Immer/Oft‘-Ecke sind ganz viele Punkte. In der ‚Manchmal‘-Ecke sind schon weniger Punkte. Und in der ‚Selten/Nie‘-Ecke ist nur ein Punkt.*

Habt ihr das verstanden?“

Antworten der Kinder abwarten...

B1: „*Ich frage euch jetzt, wie häufig ihr etwas macht. Und als Antwort lauft ihr in eine der drei Ecken. So, jetzt fangen wir an mit unserem Spiel. Steht jetzt mal alle auf... Die erste Frage lautet: Bevor ich abends ins Bett gehe, putze ich mir die Zähne. Macht ihr das... Immer oder Oft? – Manchmal? – Selten oder Nie?*“

An dieser Stelle sollten diejenigen Kinder für ihre Ehrlichkeit gelobt werden, die in die „Manchmal-„ oder „Selten/Nie“-Ecke gelaufen sind.

B1: „*So, jetzt kommt die zweite Frage:*

Wenn es regnet, dann springe ich in die Pfützen.“

Dieses Verfahren wird mit den weiteren Übungselementen wiederholt:

- Ich esse morgens Nutella.
- In meiner Freizeit fahre ich mit dem Fahrrad.
- Wenn ich schwimmen gehe, springe ich vom Dreimeterbrett.
- Unsere Klasse fliegt zum Unterricht auf den Mond.

Instruktionsphase: Erklärung des Befragungsverfahrens

B1: „*Das habt ihr sehr gut gemacht. Jetzt dürft ihr euch wieder hinsetzen.*“

B1 wartet, bis alle Platz genommen haben.

B1: „*Wir machen jetzt so was Ähnliches wie bei unserem Spiel. Jeder von euch hat vor sich einen großen und einen kleinen Kasten. Jetzt schauen wir uns mal den großen Kasten an. Da sind drei Schlitze drin. Es gibt ja Dinge, die macht man fast immer oder sehr oft – für solche Dinge haben wir hier den ‚Immer‘- bzw. ‚Oft‘-Schlitz mit den vielen Punkten drauf. Andere Dinge macht man nur manchmal – dafür gibt es diesen Schlitz, das ist der ‚Manchmal‘-Schlitz und deswegen sind auf dem nicht so viele Punkte drauf. Dann gibt es Dinge, die passieren ganz selten oder nie. Die kommen in den ‚Selten‘-bzw. ‚Nie‘-Schlitz. Da ist nur ein Punkt drauf.*

In dem kleinen Kasten sind Karten drin mit Sätzen drauf. Die lese ich euch nachher vor und ihr überlegt, ob das, was ich euch vorgelesen habe, immer/oft, manchmal oder selten oder nie passiert. Dann werft ihr die Karte entweder in den ‚Immer/Oft‘-, den ‚Manchmal‘- oder den ‚Selten/Nie‘-Schlitz.

Habt ihr das verstanden?“

Antworten der Kinder abwarten...

B1: „*Wir üben das gleich nochmal an einem Beispiel.*“

Instruktionsphase: Erklärung der Spielregeln

B1: „*Bevor wir weitermachen, erkläre ich euch aber noch drei Spielregeln und ich gebe euch ein Versprechen:*

Die erste Regel lautet: (1) Ihr dürft während des Spiels nicht sprechen.“

B1 dreht Schild 1 um und zeigt auf das Schild.

„Könnt ihr euch vorstellen, warum ihr leise sein müsst?“

Antworten der Kinder abwarten...

B1: „*Genau! Es muss ganz leise sein, damit alle verstehen, was ich vorlese und in aller Ruhe überlegen können, was sie antworten wollen.*

Wenn ihr trotzdem eine Frage habt oder etwas nicht versteht, dann meldet euch bitte. Frau/Herr Y hilft euch dann weiter.

Jetzt kommen wir zur zweiten Regel: (2) Ihr dürft nicht abschauen.“

B1 dreht Schild 2 um und zeigt auf das Schild.

„Warum ist das denn wichtig?“

Antworten der Kinder abwarten...

B1: *„Manchmal ist man sich nicht immer einig. Zum Beispiel haben wir ja beim Dreiecken-Spiel gesehen, dass manche Kinder gerne Nutella zum Frühstück essen und andere nicht.*

Uns interessiert, was jeder einzelne von euch denkt oder tut. Deshalb ist das bei uns auch nicht wie bei einer Klassenarbeit. Es gibt keine richtigen und keine falschen Antworten. Und deshalb braucht ihr auch nicht darauf zu achten, was andere Kinder antworten. Uns ist also nur wichtig, was ihr denkt. Habt ihr das verstanden?“

Antworten der Kinder abwarten...

B1: *„Jetzt kommen wir zur dritten Regel: (3) Ihr müsst ehrlich antworten.“*

B1 dreht Schild 3 um und zeigt auf das Schild.

„Warum ist das ganz wichtig?“

Antworten der Kinder abwarten...

B1: *„Eure Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleiter/in und eure Eltern möchten ja wissen, was sie besser machen sollen. Deshalb ist es wichtig, dass ihr nur das antwortet, was ihr wirklich denkt. Sonst kann man ja nichts besser machen.*

So, und als letztes geben wir euch noch ein Versprechen: (4) Was ihr hier sagt, bleibt unter uns.“

B1 dreht Schild 4 um und zeigt auf das Schild.

„Wir sagen nichts weiter. Eure Lehrerinnen und Lehrer, eure Mitschüler, eure Eltern, usw. erfahren von uns nicht, was jeder einzelne von euch geantwortet hat. Aber ihr selber könnt nachher – wenn ihr das wollt – natürlich mit anderen darüber reden.“

Befragungsphase: Erklärung der Übungskarten

B1: *„So, jetzt kann's losgehen! Ich lese euch immer eine Frage vor und ihr werft die Karte in den Antwortschlitz, erst dann geht es weiter.*

Nehmt jetzt mal den Deckel von dem kleinen Kästchen ab und nehmt die erste Karte in die Hand. Die mit dem A drauf. Die ersten Karten mit den Buchstaben drauf, die sind zum Üben da. Trotzdem sollt ihr auch hier die Wahrheit sagen.

Hat jeder die Karte mit dem A?“

Antworten der Kinder abwarten...

B1: *„Ich lese euch jetzt die Fragen vor und ihr überlegt, in welchen Schlitz ihr die Karte werfen wollt. Wenn ihr eine Frage habt oder wenn ihr eine Karte falsch eingeworfen habt, dann meldet euch bitte mit Handzeichen und Frau/Herr Y hilft euch dann.“*

B2 sollte auf fehlende Meinungen vorbereitet sein: Wenn eine Frage von einem Kind überhaupt nicht beantwortet werden kann, dann ist diese Karte in den Deckel der kleinen Kartenbox zu legen.

B1: „Es ist ganz wichtig, dass ihr immer nur die oberste Karte nehmt, damit nichts durcheinander kommt. Also, wir probieren das jetzt mal.“

B1 nimmt die Karte mit Übungssitem A und liest vor.

„Wenn ich morgens zur Schule gehe, dann ziehe ich mir Schuhe an. (A)

Nun überlegt mal: macht ihr das immer oder oft, manchmal oder selten/nie? Werft die Karte in den richtigen Schlitz.

Prima. Jetzt wollen wir wissen, was eure Klassenlehrerin macht. Nun nehmt die nächste Karte, die mit dem **B** drauf. Habt ihr die alle?“

Antworten der Kinder abwarten...

B1 nimmt die Frage B und liest vor.

B1: „Wenn die Klassenlehrerin einen Hund sieht, dann klettert sie aufs Dach. (B)

Passiert das immer/oft, manchmal oder selten/nie?

Dann sind wir schon bei der dritten Karte, die mit dem **C** drauf.“

B1 nimmt die Karte mit Übungssitem C und liest vor.

„Unsere Klassenlehrerin tanzt im Unterricht. (C)

... So, war das schwierig?“

Antworten der Kinder abwarten...

B1: „Ihr wart euch ja bis jetzt bei den meisten Fragen ziemlich einig! Manchmal ist man aber verschiedener Meinung. Das ist nachher, wenn es richtig losgeht, bei euch vielleicht auch so. Das ist ganz normal. Und wir haben ja vorhin schon besprochen, dass es bei unserem Spiel keine falschen Antworten gibt. Jeder soll das sagen, was er für richtig hält. Das üben wir jetzt auch mal:

Nehmt die nächste Karte, die mit dem **D** drauf.

B1 nimmt die Karte mit Übungssitem D und liest vor.

Wenn ich in der Schule bin, esse ich Schokolade. (D)

Jemand der oft Schokolade ist, tut die Karte in den ‚Immer, Oft‘-Schlitz. Jemand, der selten oder gar nie Schokolade ist, tut sie in den ‚Selten, Nie-Schlitz‘. Werft jetzt die Karte ein.“

Befragungsphase: Situation 1 – Klasse.

B1: „So, und jetzt geht es richtig los mit den Fragen zu eurer Schule. Dazu hab’ ich euch ein Bild mitgebracht.“

An dieser Stelle können B1 und B2 gemeinsam das Situationsplakat mit der Klassensituation aufhängen.

„Könnt ihr erkennen, was da drauf ist?“

Antworten der Kinder abwarten und das Bild kurz besprechen...

B1: „Genau, da ist eine Klasse drauf. Zur Klasse gehören die Schüler und die Lehrer einer Klasse. Bei den nächsten Fragen geht es um eure Klasse. Nehmt jetzt mal die nächste Karte, da steht oben die Zahl eins drauf.“

Es ist nicht eindeutig zu beantworten, wie häufig die Antwortvorgaben („Immer/Oft“, „Manchmal“ und „Selten/Nie“) vorgeschrieben werden sollten. Im Gesprächsleitfaden des Befragungsleiters sind Vorschläge enthalten, wann die Antworten genannt werden sollten.

Zusätzlich sollten die Antworten jedoch immer genannt werden, wenn dies für das Verständnis notwendig erscheint. Der „Wiederholungsfaktor“ sollte reduziert werden, wenn sichtbar wird, dass dies den Kindern überflüssig oder langweilig erscheint. Grundsätzlich sollten die Vorgaben stets nach der ersten Frage einer neuen Situationsklasse und bei „inversen“ Aussagen (Sätze mit „negativem“ Inhalt) wiederholt werden.

Ab hier sind nun alle Karten für den Bereich „Klasse“ nacheinander vorzulesen. Stets ist dabei abzuwarten, bis alle Kinder die jeweilige Karte eingeworfen haben. Erst dann geht es mit der nächsten Karte weiter.

Befragungsphase: Situation 2 – Schule

B1: *„So das waren die Fragen, bei denen es um eure Klasse ging. Das habt ihr gut gemacht! Jetzt können wir das Bild von der Klasse wieder abnehmen.“*

An dieser Stelle können B1 und B2 gemeinsam das Poster mit der Schulsituation aufhängen und das letzte Bild abhängen.

„Was glaubt ihr, was ist auf diesem Bild zu sehen?“

Antworten der Kinder abwarten...

B1: *„Richtig, auf dem zweiten Bild, das ich mitgebracht habe, ist eine Schule drauf.“*

Bei den nächsten Fragen geht es darum, was so alles in eurer Schule passiert. Wie das mit dem Einwerfen funktioniert, wisst ihr ja jetzt schon. Los geht's! Nehmt mal die nächste Karte in die Hand. Ist da eine ‚24‘ drauf?“

Ab hier sind nun alle Karten für den Bereich „Schule“ nacheinander vorzulesen. Stets ist dabei abzuwarten, bis alle Kinder die jeweilige Karte eingeworfen haben. Erst dann geht es mit der nächsten Karte weiter.

Befragungsphase: Situation 3 – Eltern

B1: *„Prima! Jetzt haben wir schon die Hälfte geschafft!“*

An dieser Stelle können B1 und B2 gemeinsam das Poster mit der Familiensituation aufhängen und das letzte Bild abhängen.

„Jetzt schauen wir uns mal das nächste Bild an. Weiß jemand, was da drauf ist?“

Antworten der Kinder abwarten...

B1: *„Das ist eine Familie. Und was machen die?“*

Antworten der Kinder abwarten...

B1: *„Bei den nächsten Fragen soll es um eure Eltern gehen bzw. um euren Vater oder um eure Mutter, wenn ihr nur mit einem von beiden zusammen lebt. Los geht's! Nehmt mal die nächste Karte in die Hand. Ist da eine ‚34‘ drauf?“*

Ab hier sind nun alle Karten für den Bereich „Familie“ nacheinander vorzulesen. Stets ist dabei abzuwarten, bis alle Kinder die jeweilige Karte eingeworfen haben. Erst dann geht es mit der nächsten Karte weiter.

Befragungsphase: Situation 4 – Schüler

B1: *„Sehr gut! Ihr habt bis jetzt super durchgehalten. Jetzt sind wir schon beim letzten Thema. Mal schauen um wen es da geht.“*

An dieser Stelle können B1 und B2 gemeinsam das Schülerbild aufhängen und das letzte Bild abhängen.

„Dazu habe ich natürlich auch wieder ein Bild mitgebracht. Wer könnte das denn sein?“

Antworten der Kinder abwarten...

B1: *„Auf diesem Bild ist ein Schulkind drauf. Bei den nächsten Fragen geht es also nicht um eine Klasse, die ganze Schule oder die Eltern: Es geht jetzt um jeden einzelnen von euch, denn jeder von euch macht andere Erfahrungen in der Schule: Manche von euch gehen bestimmt sehr gerne in die Schule, aber anderen macht es in der Schule vielleicht nicht so viel Spaß. Nehmt jetzt mal die nächste Karte in die Hand. Ist da eine ‚44‘ drauf?“*

Ab hier sind nun alle Karten für den Bereich „Schüler“ nacheinander vorzulesen. Stets ist dabei abzuwarten, bis alle Kinder die jeweilige Karte eingeworfen haben. Erst dann geht es mit der nächsten Karte weiter.

Befragungsphase: Die „Schulnote“

B1: *„Jetzt sind wir gleich fertig. Alle Karten sind weg bis auf eine Karte, die ganz leer ist. Da steht nur die Zahl 69 drauf. Die Karte dürft ihr jetzt dazu benutzen, um selbst einmal Lehrer zu spielen. Wenn ihr eurer Schule eine Note geben müsstet, wäre das dann eine 1,2,3,4,5 oder 6? Bekommt ihr denn schon Noten?“*

Antworten der Kinder abwarten...

B1: *„Wenn eure Schule super gut ist, dann schreibt ihr eine ‚1‘ auf die Karte, wenn ihr sie gut findet schreibt ihr eine ‚2‘ drauf usw. Wenn ihr ganz und gar nicht zufrieden seid, dann schreibt eine ‚6‘ auf die Karte. Bitte nehmt jetzt einen Stift und tragt eine Note ein. Wenn ihr wollt, könnt ihr auch ein plus oder ein minus vor die Note setzen. Dann kommt die Karte in den ‚Immer/Oft‘-Kasten.“*

Abschluss der Befragungsphase

B1: *„So, nun sind die Karten alle. Danke, dass ihr alle mitgemacht habt. Hat es euch denn etwas Spaß gemacht?“*

Antworten der Kinder abwarten...

Der bisherige standardisierte Befragungsverlauf ist für die nun folgende weitere Verabschiedung und Auflösung der Befragungssituation beendet.

Es ist die Uhrzeit für das Ende der Befragung im Erhebungsprotokoll festzuhalten und die Kinder sind von B2 in ihre Klassenräume zurückzubringen.

3.3.4 Empfehlungen für den Umgang mit Besonderheiten der Kinderbefragung

Das Befragen von Kindern stellt besondere Anforderungen an die verantwortlichen Befragungsgleiter. Trotz der bereits betonten Notwendigkeit den methodischen Vorgaben eines standardisierten Befragungsablaufs zu folgen, muss den Bedürfnissen und Fähigkeiten der zu befragenden Kinder in besonderer Weise entsprochen werden. Um mit diesen manchmal gegensätzlich erscheinenden Anforderungen umgehen zu können, ist es sinnvoll sich vorab mit den Besonderheiten von Kinderbefragungen in Gruppen auseinanderzusetzen. Nachfolgend werden einige Beispiele für Abweichungen vom vorgesehenen Befragungsablauf und Empfehlungen zum Umgang damit aufgeführt.

Was tun, wenn...

... ein Kind an der Befragung nicht teilnehmen will?

In diesem Fall ist das Kind in seine Klasse zurückzubringen. Kein Kind darf dahingehend beeinflusst werden, gegen seinen Willen an der Befragung teilzunehmen – auch wenn die Eltern der Befragung zugestimmt haben.

... die Kinder das Tempo selbst bestimmen wollen?

Unsere Vortests zeigen, dass manche Kinder gerne die Fragen selbst vorlesen wollen. Dies widerspricht dem Gedanken der Standardisierung. Jede einzelne Frage ist deshalb vom Befragungsleiter selbst vorzulesen. Dabei ist auch darauf zu achten, dass die Kinder eine bestimmte Karte erst dann einwerfen, wenn alle Kinder bei der entsprechenden Frage sind.

... Kinder sich nicht mehr konzentrieren können oder keine Lust mehr haben?

Bei ernsthaften Ermüdungserscheinungen ist die Befragung notfalls abzubrechen. Bei kleineren Motivationsmängeln sind die Kinder durch Lob meist wieder zu begeistern. Ab und zu sollte generell der Fortschritt der Befragung betont werden.

... Kinder stören?

Kinder, die durch Stören auffallen, sollten zunächst sanft zurechtgewiesen und an die vereinbarten Regeln erinnert werden. Im Wiederholungsfall sollte das betreffende Kind verwarnet (und dabei über die Folgen informiert werden) und bei weiteren Störungen aus dem Raum geführt werden (dies ist Aufgabe von B2). Für diese Maßnahmen kann die „gelbe“ und die „rote“ Karte genutzt werden.

... ein Kind die Antwort auf eine Aussage gar nicht weiß oder verweigert?

Falls ein Kind tatsächlich und von sich aus angibt, eine Antwort nicht zu wissen oder nicht beantworten zu wollen, sollte es die entsprechende Karte nicht in den Befragungskasten werfen, sondern in den Deckel des Kartenkästchens legen. Diese Karten werden anschließend in einen „Missing“-Umschlag gesteckt.

... Unterbrechungen nötig sind?

Für den Fall, dass ein Kind z.B. auf die Toilette muss, ist die Befragung natürlich zu unterbrechen. Allerdings sollten die Kinder während der so entstehenden Pause sich nicht selbst überlassen werden. Besser eignen sich an dieser Stelle „standardisierte“ Pausenfüller wie beispielsweise das „Galgenspiel“ (siehe Anhang).

... ein Kind der Befragung nicht folgen kann?

Wenn ein Kind (z.B. wegen ungenügender kognitiver oder sprachlicher Kompetenz) immer wieder Hilfestellungen benötigt oder große Schwierigkeiten hat, die Anforderungen zu erfüllen, bestehen letztlich nur zwei Möglichkeiten: Entweder lässt man das Kind die Karten weiter wahllos einwerfen. Die Karten werden dann später separat eingetütet und als „problematisch“ gekennzeichnet. Zusätzlich ist auf der Namensliste ein Vermerk zu machen und der Vorfall im Erhebungsprotokoll festzuhalten. Die zweite Möglichkeit besteht darin, dem Kind anzubieten, es in seine Klasse zu bringen.

... viele Kinder der Befragung nicht folgen können?

Befragungen, in denen der korrekte Ablauf nicht gewährleistet werden kann, werden abgebrochen. Die Ursachen für diese Entscheidung sind auf dem Erhebungsprotokoll genau zu beschreiben.

3.3.5 Nachbereitung der Befragung

In den Erhebungsprotokollen (s. Anhang) sind neben allgemeinen Informationen alle Besonderheiten, die den Befragungsablauf positiv oder negativ beeinflusst haben, möglichst genau festzuhalten. Hierzu zählt nicht nur das Verhalten der Kinder, sondern auch andere Auffälligkeiten wie z.B. ungeeignete Befragungsräume, mangelnde Kooperation der Klassenlehrer usw.

Nach Abschluss der Befragung sind die drei weißen Kästen, die den Antwortkategorien „Immer/oft“, „Manchmal“ und „Selten/nie“ zugeordnet sind und sich jeweils hinten in den einzelnen Befragungskästen befinden, nacheinander zu leeren. Die Karten eines Kastens werden jeweils in den entsprechenden weißen Umschlag (gekennzeichnet mit „Immer/Oft“, „Manchmal“ und „Selten/Nie“ eines 3er-Umschlagsets gesteckt. Karten, die von den Kindern nicht eingeworfen wurden, werden in die „Missing“-Umschläge gesteckt, beschriftet und dann an das weiße Umschlagset geheftet. Der erste weiße Umschlag eines 3er-Sets ist mit dem Namen der Klasse (z.B. „3b“) und mit der Nummer der Befragungsbbox zu versehen, aus der die Karten entnommen wurden. Die weißen Umschlagsets sind zusammen mit den Erhebungsprotokollen in die braunen Umschläge zu stecken und zu versiegeln. Auf den braunen Umschlägen sollte für eine spätere Zuordnung der Daten Klassennummer und ggf. auch eine Schulnummer eingetragen werden.

3.3.6 Auswertung

Im Anschluss an eine Gruppenbefragung mit dem G-KIT liegt nun für jedes Kind einer befragten Gruppe ein Datensatz vor, der entsprechend der drei Antwortkategorien („Immer/Oft-“, „Manchmal-“ und „Selten/Nie“-Umschlag) und möglicher fehlender Antworten („Missing“-Umschlag) vorstrukturiert ist. Für die weitere Auswertung sind die gewählten Antwortkategorien der Kinder in einen Auswertungsbogen zu übertragen. Auf dem Auswertungsbogen werden zunächst die Zuordnungsangaben der Befragung (z.B. Datum, Ort, Klasse, Kastenummer) sowie Personenmerkmale der Befragten (z.B. Geschlecht, Alter, Nationalität) notiert. Die Informationen hierzu stammen aus den Befragungslisten, die bereits im Vorfeld und mit Hilfe der Klassenlehrer erstellt wurden. Danach sind die Antworten auf die einzelnen Items des G-KIT zu erfassen. Es empfiehlt sich hierbei ein systematisches Vorgehen zu wählen, sodass zunächst die Kärtchen aus dem „Immer/ Oft“-Umschlag eines befragten Kindes entnommen werden. In der Spalte „Immer/ Oft“ des Auswertungsbogens sind nun die Nummern der Kärtchen anzukreuzen, die im Umschlag enthalten sind. Auf dieselbe Art werden danach die Kärtchen des „Manchmal“-Umschlags, des „Selten/Nie“-Umschlags und des „Missing“-Umschlags in den entsprechenden Spalten erfasst. Die Antwortkarten jedes Kartensets werden anschließend wieder in die richtige Reihenfolge sortiert, sodass sie für weitere Befragungen genutzt werden können. Damit liegt für ein befragtes Kind ein eigenes Datenblatt vor und es können nach dem gleichen Ablauf die weiteren Datensätze ausgewertet werden.

Die gewählten Antwortkategorien auf den Auswertungsbögen werden in Rohwerte transformiert:

Antwortkategorie „Immer/ Oft“:	3 Rohwertpunkte
Antwortkategorie „Manchmal“ :	2 Rohwertpunkte
Antwortkategorie „Selten/ Nie“:	1 Rohwertpunkt

Für die Berechnung der Skalenmittelwerte und Standardabweichungen sowie für eine anschauliche Ergebnispräsentation im Rahmen von Evaluationen sind die Informationen der Auswertungsbögen in ein digitales Format zu übertragen. Bei umfangreichen Befragungen können die Auswertungsbögen¹² maschinell erfasst werden.

¹² Im „Erweiterungsprojekt Grundschule“ erfolgte eine maschinelle Erfassung der Datenblätter durch die Firma DATEN.WERK GmbH. Es wurden Hochleistungsscanner und die Software FORMS in Verbindung mit einer MS-SQL-Datenbank verwendet. Die Daten wurden in das Softwarepaket SPSS eingelesen und weiterverarbeitet. Zur Kontrolle der Daten wurden alle außerhalb plausibler Bereiche liegenden Werte gelistet, anhand der archivierten Bilder geprüft und ggf. korrigiert. Stichprobenweise Tests ergaben dabei eine Fehlerate von unter einem Prozent. Nach Ablauf von drei Monaten ab dem Zeitpunkt der Datenübergabe wurden die Datensätze sowie die Sicherungen der Abbilder aller Fragebögen gelöscht.

4 Teststatistische Befunde des G-KIT

4.1 Subskalen-Parameter: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfekoeffizienten

Die folgenden Tabellen geben die statistischen Parameter Mittelwert (M), Standardabweichung (SD) und Trennschärfe (r_{it}) der Skalen des G-KIT wieder. Die Mittelwerte und Standardabweichungen sind jeweils getrennt für die im „Erweiterungsprojekt Grundschule“ befragten Klassenstufen 1 bis 4 sowie für die befragten Schüler insgesamt dargestellt. Darüber hinaus sind alle Items einzeln aufgeführt, die zu einer Skala zusammengefasst sind. Den Mittelwerten und Standardabweichungen der einzelnen Items liegen die Angaben der Gesamtheit der befragten Schüler zugrunde. Bei der Bestimmung ihrer Trennschärfen muss berücksichtigt werden, dass das jeweils einzelne Item auch Bestandteil der Skala ist, der es zugehörig ist. Die daraus resultierende Überschätzung des Zusammenhangs zwischen Item und Skala wurde durch die Vornahme einer „part-whole-Korrektur“ berichtigt. Für die Transformation der verbalen in numerische Kategorien wurde der Antwortkategorie „Selten/Nie“ der Wert 1, der Antwortkategorie „Manchmal“ der Wert 2 und der Antwortkategorie „Immer/Oft“ der Wert 3 zugewiesen.

Tab. 4.1: Skala „Klassenzusammenhalt“

Klasse 1 n=415		Klasse 2 n=2640		Klasse 3 n=2493		Klasse 4 n=2287		Gesamt n=7835	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
2,37	0,45	2,32	0,43	2,25	0,41	2,25	0,43	2,28	0,43
3 Items							M	SD	r_{it}
Die Kinder in unserer Klasse verstehen sich gut.							2,26	0,52	0,37
Die Kinder in unserer Klasse halten alle zusammen.							2,24	0,62	0,43
In unserer Klasse helfen sich die Schüler gegenseitig bei Problemen.							2,34	0,61	0,35

Tab. 4.2: Skala „Klassenzerrüttung“

Klasse 1 n=414		Klasse 2 n=2637		Klasse 3 n=2495		Klasse 4 n=2286		Gesamt n=7832	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1,80	0,45	1,92	0,42	1,96	0,42	1,99	0,43	1,95	0,43
3 Items							M	SD	r_{it}
In unserer Klasse werden Schüler ausgelacht, weil sie anders sind.							1,44	0,60	0,27
Während des Unterrichts machen einige Schüler Lärm.							2,37	0,61	0,28
In unserer Klasse werden Schüler geärgert.							2,04	0,62	0,38

Tab. 4.3: Skala „Aggressives Schulklima“

Klasse 1 n=410		Klasse 2 n=2627		Klasse 3 n=2494		Klasse 4 n=2285		Gesamt n=7816	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1,89	0,41	1,89	0,40	1,92	0,39	1,89	0,39	1,90	0,39
5 Items							M	SD	r_{it}
An unserer Schule sind die älteren Schüler fies zu den jüngeren.							2,05	0,70	0,32
An unserer Schule ärgern sich die Schüler gegenseitig.							2,02	0,56	0,43
An unserer Schule machen die Schüler absichtlich Sachen kaputt.							1,42	0,58	0,34
An unserer Schule beleidigen sich die Schüler gegenseitig.							1,92	0,60	0,45
An unserer Schule wird aus einer harmlosen Rangelei schnell ein richtiger Streit.							2,09	0,65	0,38

Tab. 4.4: Skala „Gewalterfahrungen“

Klasse 1 n=400		Klasse 2 n=2630		Klasse 3 n=2495		Klasse 4 n=2275		Gesamt n=7800	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1,53	0,43	1,52	0,42	1,45	0,39	1,36	0,36	1,45	0,40
5 Items						M	SD	r _{it}	
Ich werde in der Schule von anderen Schülern geärgert.						1,77	0,64	0,52	
Andere Schüler hauen mich oder tun mir weh.						1,60	0,63	0,57	
Andere Schüler nehmen mir mit Gewalt etwas weg.						1,35	0,56	0,53	
Andere Schüler machen meine Sachen absichtlich kaputt.						1,24	0,49	0,47	
Ich habe Angst vor manchen Mitschülern.						1,31	0,55	0,37	

Tab. 4.5: Skala „Integration in der Klasse“

Klasse 1 n=396		Klasse 2 n=2621		Klasse 3 n=2485		Klasse 4 n=2281		Gesamt n=7783	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
2,40	0,42	2,42	0,39	2,40	0,39	2,43	0,41	2,41	0,40
5 Items						M	SD	r _{it}	
Ich fühle mich in meiner Klasse wohl.						2,51	0,61	0,35	
Ich verstehe mich gut mit meinen Lehrern.						2,65	0,55	0,39	
Wenn ich ein Problem habe, dann helfen mir meine Lehrer.						2,52	0,61	0,38	
Wenn ich einmal traurig bin, dann trösten mich meine Mitschüler.						2,26	0,71	0,39	
Wenn ich etwas nicht kann, helfen mir meine Mitschüler.						2,14	0,66	0,41	

Tab. 4.6: Skala „Konflikterziehung“

Klasse 1 n=398		Klasse 2 n=2617		Klasse 3 n=2488		Klasse 4 n=2277		Gesamt n=7780	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
2,36	0,33	2,46	0,32	2,56	0,31	2,61	0,30	2,53	0,32
6 Items						M	SD	r _{it}	
Wenn es in der Klasse Streit gibt, dann geht jemand von uns Schülern dazwischen.						2,04	0,70	0,13	
Wenn unsere Lehrer sehen, dass sich Kinder hauen, dann greifen sie ein.						2,62	0,64	0,28	
Wenn sich zwei Schüler streiten, dann fragen unsere Lehrer, warum sie sich streiten.						2,57	0,62	0,33	
Wenn es Streit gibt, suchen Lehrer und Schüler gemeinsam nach einer Lösung.						2,38	0,69	0,33	
Wenn sich zwei Schüler hauen, dann sehen unsere Lehrer einfach weg. *						2,84	0,46	0,20	
Wenn ich Ärger mit anderen Schülern habe, dann ist das meinen Lehrern egal. *						2,74	0,56	0,17	

* = Skalen-Inverse Items

Tab. 4.7: Skala „Schulmotivation“

Klasse 1 n=393		Klasse 2 n=2620		Klasse 3 n=2486		Klasse 4 n=2276		Gesamt n=7775	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
2,59	0,36	2,57	0,34	2,52	0,36	2,48	0,35	2,53	0,35
7 Items							M	SD	r _{it}
Mir macht das Lernen Spaß.							2,36	0,67	0,52
Im Unterricht ist mir langweilig. *							2,29	0,66	0,41
Ich freue mich darauf, neue Sachen zu lernen.							2,51	0,62	0,49
Im Unterricht strenge ich mich an.							2,79	0,47	0,32
Im Unterricht sitze ich nur lustlos herum. *							2,66	0,57	0,40
Ich finde den Unterricht zu schwierig. *							2,49	0,57	0,28
Ich wünsche mir andere Lehrer. *							2,63	0,62	0,35

* = Skalen-Inverse Items

Tab. 4.8: Skala „Schülerpartizipation“

Klasse 1 n=386		Klasse 2 n=2593		Klasse 3 n=2457		Klasse 4 n=2273		Gesamt n=7709	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1,74	0,35	1,71	0,34	1,73	0,34	1,80	0,37	1,74	0,35
8 Items							M	SD	r _{it}
In unserer Klasse reden wir darüber, was wir gut finden und was nicht.							2,13	0,68	0,21
Bei Wandertagen stimmen wir in der Klasse ab, was wir machen wollen.							1,94	0,83	0,26
Im Unterricht werden wir gefragt, ob wir allein, zu zweit oder in einer Gruppe eine Aufgabe lösen wollen.							1,66	0,68	0,21
Wenn wir in der Schule ein Fest feiern, dann dürfen wir sagen, was wir machen möchten.							2,09	0,69	0,35
Wir dürfen mitreden, wie die Räume und Flure gestaltet werden.							1,37	0,60	0,38
Wir dürfen mitentscheiden, wie der Pausenhof gestaltet wird.							1,26	0,54	0,31
Wenn wir unseren Klassenraum gestalten, dann darf ich mitentscheiden.							1,62	0,69	0,40
Wenn wir ein Fest feiern, dann darf ich mitentscheiden, was ich machen will.							1,87	0,74	0,33

Tab. 4.9: Skala „Elternunterstützung“

Klasse 1 n=403		Klasse 2 n=2618		Klasse 3 n=2489		Klasse 4 n=2260		Gesamt n=7770	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
2,43	0,40	2,47	0,35	2,50	0,34	2,54	0,35	2,50	0,35
10 Items							M	SD	r _{it}
Meine Eltern fragen mich, wie es in der Schule gewesen ist.							2,72	0,51	0,30
Wenn ich in der Schule ein Problem habe, dann rede ich mit meinen Eltern darüber.							2,45	0,63	0,47
Wenn ich in der Schule gut war, freuen sich meine Eltern.							2,92	0,31	0,26
Meine Eltern achten darauf, dass ich meine Hausaufgaben mache.							2,85	0,69	0,27
Bei schwierigen Hausaufgaben sagen meine Eltern: „Du schaffst das schon!“							2,43	0,42	0,46
Wenn ich die Hausaufgaben geschafft habe, dann loben mich meine Eltern.							2,09	0,75	0,37
Wenn ich in der Schule Streit habe, dann fragen mich meine Eltern, warum ich mich gestritten habe.							2,26	0,74	0,46
Wenn ich in der Schule ein Problem habe, dann helfen mir meine Eltern.							2,51	0,67	0,52
Wenn ich in der Schule Streit habe, schimpfen meine Eltern.							2,26	0,58	-0,02
Wenn ich in der Schule Streit habe, suchen meine Eltern mit mir nach einer Lösung.							2,50	0,75	0,51

Tab. 4.10: Skala „Soziale Lehrqualität“

Klasse 1 n=391		Klasse 2 n=2608		Klasse 3 n=2481		Klasse 4 n=2273		Gesamt n=7753	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
2,35	0,31	2,41	0,28	2,43	0,28	2,47	0,29	2,43	0,29
10 Items							M	SD	r _{it}
Unsere Lehrer loben uns im Unterricht.							2,21	0,58	0,24
Wenn jemand etwas nicht verstanden hat, dann erklären es unsere Lehrer noch einmal.							2,59	0,58	0,36
Unsere Lehrer haben viel Geduld.							2,23	0,63	0,37
Wenn jemandem im Unterricht etwas nicht gelingt, dann sagen unsere Lehrer: „Das schaffst du bestimmt!“.							2,31	0,70	0,38
Unsere Lehrer machen Schüler vor der Klasse lächerlich. *							2,86	0,40	0,16
Wenn ein Schüler im Unterricht etwas falsch macht, dann sagen unsere Lehrer: „Das ist nicht so schlimm!“.							2,30	0,67	0,41
Unsere Lehrer nehmen sich Zeit, Dinge noch einmal zu erklären.							2,27	0,65	0,44
Unsere Lehrer machen auch mal einen Spaß.							2,12	0,60	0,21
Wenn ich im Unterricht einen Fehler mache, schimpfen meine Lehrer. *							2,69	0,53	0,23
Ich habe Angst vor manchen Lehrern. *							2,70	0,55	0,11

* = Skalen-Inverse Items

Für die Items die dem Themenbereich „Gesundheit“ (s. Tab. 7.1 im Anhang) zugeordnet sind, sowie für das Item zur „Gesamtbewertung der Schule“ erfolgte keine Skalenbildung.

4.2 Objektivität

Beim G-KIT handelt es sich um ein standardisiertes Verfahren, bei dem die Itemformulierungen, die Darbietungsabfolge, sowie die Ergebnisregistrierung und -bewertung vorgegeben sind und bei dem die Befragungsdurchführung mit einer detaillierten Handlungsvorschrift festgelegt ist. Dennoch ergibt sich während der Befragung mitunter die Notwendigkeit von Adaptationen der Befragungsdurchführung an den konkreten Untersuchungsablauf (s. Kap 3.4.3). Diese notwendigen Anpassungsmaßnahmen resultieren nicht zuletzt aus möglichen Unsicherheiten und Ängsten der Kinder in der für sie unbekanntem Befragungssituation. Diese Ängste können die Antwortbereitschaft beeinflussen und somit die Datenqualität reduzieren, sofern nicht ein spannungs- und angstfreies, vertrauensvolles Verhältnis zwischen dem Befragungsleiter und den teilnehmenden Kindern aufgebaut wird. Dieser Problembereich wurde bei der Gestaltung des Gesprächsleitfadens für Befragungsleiter des G-KIT berücksichtigt, sodass die Befragungsleiter hinsichtlich der Besonderheiten und möglicher Schwierigkeiten sensibilisiert werden. Darüber hinaus erfüllt die Durchführung des „Drei-Ecken-Spiels“ als Bestandteil der Instruktionsphase auch eine „vertrauensbildende“ Funktion im Rahmen der „Aufwärmphase“. Allerdings kann es für Maßnahmen dieser Art letztlich jedoch keine strikten standardisierten Anweisungen geben, da das aufzubauende Vertrauensverhältnis auch von den Persönlichkeitseigenschaften der Befragten und der konkreten Erhebungssituation abhängt.

Neben den Anforderungen an eine standardisierte Befragung stehen Besonderheiten der betreffenden Altersgruppen wie z.B. Verständnisprobleme oder auch die Ungeduld, strikten Vorschriften für die Testdurchführung über einen längeren Zeitraum hinweg Folge zu leisten, einer „regulären“ Befragungsabfolge entgegen. Deshalb ist ein individuelles und flexibles Eingehen des Befragungsleiters auf die Kinder erforderlich. Diese interaktiven Handlungsspielräume für den Befragungsleiter bei der Durchführung des G-KIT erscheinen uns insgesamt jedoch vertretbar, da sich die Variabilität auf den Stil der Ge-

sprachsführung bezieht und nicht auf die Vorstellungen zu den Befragungsthemen und zu den einzelnen Items, die der Gesprächsleiter den Kindern vermittelt.

Die Auswertung der Befragungsergebnisse des G-KIT ist ebenfalls standardisiert. Die Auswertungsobjektivität erscheint uns in hohem Maße gegeben, da die kategoriale Zuordnung der Verhaltenseinschätzungen zunächst von den Kindern durch den Einwurf der Itemkarten selbst vorgenommen wird. Die Befragungsleiter entnehmen diese Karten später nach einem festgelegten Modus, übertragen anschließend die Zuordnungsergebnisse auf einen Protokollbogen und ermitteln die Skalensummen nach einem vorgegebenen Schema.

4.3 Reliabilität: Interne Konsistenz

Zur Abschätzung der Reliabilität des G-KIT wurde die „interne Konsistenz“ der einzelnen Skalen bestimmt. Der entsprechende Kennwert, Cronbachs α , gibt die mittlere Korrelation der Items einer Skala untereinander an. Um von einer reliablen Skala ausgehen zu können, sollten bestimmte Mindestwerte erreicht werden. Für die Festlegung eines Mindestwertes von Cronbachs α gibt es allerdings keinen übergreifenden Maßstab, da die Höhe des Kennwerts nicht ausschließlich von der durchschnittlichen Korrelation zwischen den Merkmalen abhängt. Zu berücksichtigen ist die Anzahl der in die Berechnung jeweils eingehenden Items: Der α -Wert steigt mit der Anzahl der in einer Skala zusammengefassten Aussagen. Der Vergleich der α -Werte einer Skala, die sich aus wenigen Items zusammensetzt, mit einer Skala, die viele Aussagen enthält, kann hierdurch erschwert werden. Weiterhin ist ein anzustrebender Mindestwert abhängig vom Konstrukt, das mit einer Skala erfasst werden soll. So wird im Bereich von Persönlichkeits- und Leistungstests von einer akzeptablen Reliabilität ausgegangen, wenn Werte von 0,80 erreicht werden (Bortz, 2005; Lienert & Ratz, 1998). Jedoch gibt es durchaus Begründungen, die bereits α -Werte ab 0,60 im Sinne einer akzeptablen Skala deuten (Clark-Carter, 1998). Es handelt sich bei solchen Angaben von Mindestwerten um mathematische Orientierungswerte, die durch inhaltliche Erwägungen ergänzt werden sollten. So war im vorliegenden Fall angesichts der hohen inhaltlichen Heterogenität vieler Konstrukte aus dem Bereich der sozialen Schulqualität aber auch durch die teilweise geringe Anzahl der zusammengefassten Items davon auszugehen, dass sich nicht in allen Bereichen hohe Konsistenzwerte der Skalen ergeben.

Tab. 4.11: Interne Konsistenz der Skalen des G-KIT

Skala (Anzahl der Items)	Klasse 1		Klasse 2		Klasse 3		Klasse 4		Gesamt	
	α	n	α	n	α	n	α	n	α	n
„Klassenzusammenhalt“ (3)	.48	415	.52	2640	.58	2493	.64	2287	.57	7835
„Klassenzerrüttung“ (3)	.43	414	.44	2637	.51	2495	.54	2286	.49	7832
„Aggressives Schulklima“ (5)	.57	410	.62	2627	.63	2494	.66	2285	.63	7816
„Gewalterfahrungen“ (5)	.69	400	.73	2630	.73	2495	.71	2275	.73	7800
„Integration in der Klasse“ (5)	.58	396	.61	2621	.62	2485	.67	2281	.63	7783
„Konflikterziehung“ (6)	.28	398	.39	2617	.49	2488	.51	2277	.48	7780
„Schulmotivation“ (7)	.65	393	.65	2620	.71	2486	.70	2276	.69	7775
„Schülerpartizipation“ (8)	.52	386	.56	2593	.59	2457	.65	2273	.60	7709
„Elternunterstützung“ (10)	.74	403	.72	2618	.73	2489	.76	2260	.74	7770
„Soziale Lehrqualität“ (10)	.60	391	.58	2608	.63	2481	.67	2273	.63	7753

4.4 Validität (Gültigkeit)

Die Validität (Gültigkeit) einer Messung, bezieht sich auf die Frage, ob ein Item, eine Skala oder ein Fragebogen inhaltlich tatsächlich das misst, was zu messen beabsichtigt ist. Lienert und Ratz (1998, S. 10) definieren Validität wie folgt: „Die Validität oder Gültig-

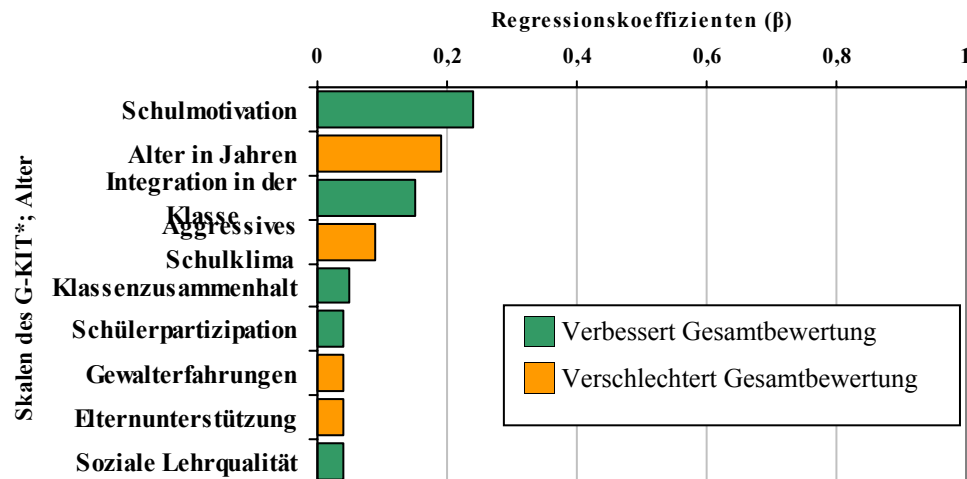
keit eines Tests gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem dieser Test dasjenige Persönlichkeitsmerkmal oder diejenige Verhaltensweise, das (die) er messen oder vorhersagen soll, tatsächlich misst oder vorhersagt.“.

Inhaltsvalidität liegt vor, wenn ein Messinstrument augenscheinlich so beschaffen ist, dass es das (die) zu erfassende(n) Merkmal(e) hinreichend repräsentiert. Das Kriterium der Inhaltsvalidität kann im Zusammenhang mit der Entwicklung des G-KIT durchaus als gegeben angesehen werden: So erfolgte einerseits die Auswahl der Themen und Ausformulierung der Items der Skalen unter Beteiligung von Grundschullehrkräften und -leitern. Zusätzlich ermöglichte auch die praktische Projektarbeit durch die Präsentation und Diskussion der Evaluationsergebnisse an den einzelnen Schulen im Projekt „Unsere Schule“ eine nachhaltige Auseinandersetzung über die Brauchbarkeit und Angemessenheit der Inhalte des Messinstruments. Der Konstruktion des G-KIT ging insgesamt eine langjährige Erfahrung mit Untersuchungen zur „Sozialen Schulqualität“ voraus (s. Kap. 2.1), sodass die Expertise zur Beurteilung der Inhaltsvalidität in ausreichendem Maße vorhanden war.

„Aufgrund theoretischer - sachlogischer und begrifflicher- Erwägungen und anhand von sich daran anschließenden empirischen Untersuchungen wird entschieden, ob ein Test ein bestimmtes Konstrukt zu erfassen vermag.“ (Lienert & Raatz, 1998, S.10). Um die damit beschriebene Konstruktvalidität zu prüfen, wird nachfolgend zunächst der Zusammenhang zwischen den einzelnen Skalen des G-KIT und der Gesamtbewertung der Schule dargestellt. Weiterhin werden die zu erwartenden Zusammenhänge zwischen den einzelnen Skalen des G-KIT untereinander zunächst theoretisch abgeleitet, und dann anhand der empirischen Daten aus dem „Erweiterungsprojekt Grundschule“ geprüft:

Zusammenhänge zwischen Skalen des G-KIT und der Gesamtbewertung der Schule

Die im Kapitel 1.5 dargestellte Gesamtbewertung der Schule unterscheidet sich methodisch und inhaltlich von den einzelnen Skalen des G-KIT. Die Gesamtbewertung der Schule stellt gewissermaßen ein globales, bilanzierendes Maß der Einschätzung aller relevanten Aspekte der sozialen Schulqualität aus Sicht der Kinder dar. Sofern die einzelnen Skalen geeignet sind, Aspekte der sozialen Schulqualität abzubilden, sollten sie auch in einem Zusammenhang zur Gesamtbewertung der Schule stehen. Um einen solchen Zusammenhang zu prüfen, wurde mittels multivariater Zusammenhangsanalysen untersucht, inwieweit die Schülerurteile in der Gesamtbewertung durch die Ausprägungen der Schülerurteile auf den einzelnen Skalen zur sozialen Schulqualität erklärt werden können. Zum methodischen Vorgehen wird eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt; sie ermöglicht es, die Beziehungsstruktur zwischen einer Vielzahl von Variablen gleichzeitig aufzuzeigen. Als Prädiktorvariablen gehen die Ausprägungen auf allen 10 Skalen des G-KIT sowie das Alter der befragten Schüler in die Analyse ein, als Kriteriumsvariable die Ausprägung der Gesamtbewertung der Schule.



*Die Skalen „Konflikterziehung“ und „Klassenzerrüttung“ wurden nicht einbezogen

Abb. 4.1: Graphische Darstellung der Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Erklärung der Gesamtvarianz. Modellstatistiken: $R^2_{\text{kor.}}$: .23; Signifikanz: .000.

Für jede Prädiktorvariable geben die β -Koeffizienten (Wertebereich von -1,0 bis + 1,0) Aufschluss darüber, wie stark die Ausprägungen einer einzelnen Prädiktorvariable, bei gleichzeitiger Kontrolle der anderen Prädiktorvariablen, zur Erklärung der interessierenden Kriteriumsvariable beitragen. Die Stärke, mit der alle berücksichtigten Prädiktorvariablen die unterschiedlichen Ausprägungen der Kriteriumsvariablen erklären, zeigt der Koeffizient „ R^2 “ (Wertebereich von 0 bis + 1,0) an. Ein Wert von $R^2 = 1,0$ würde in unserem Fall bedeuten, dass die Gesamtbewertungen der Schulen vollständig, also zu 100 Prozent, durch die Ausprägungen aller Einzelskalen zur sozialen Schulqualität erklärt werden können.

Anhand des Modells wird deutlich, dass bis auf zwei Ausnahmen („Konflikterziehung“ und „Klassenzerrüttung“) alle verwendeten Skalen einen substantiellen und eigenständigen Beitrag zur Erklärung der Gesamtbewertung zur sozialen Schulqualität leisten. Unter testpsychologischen Gesichtspunkten deutet dieser Befund an, dass es sich bei den im Rahmen des G-KIT entwickelten Skalen um eigenständige und wichtige Dimensionen der sozialen Schulqualität handelt. Dennoch zeichnet sich innerhalb des Gesamtmodells eine unterschiedliche Einflussstärke einzelner Skalen ab. Den höchsten Beitrag zur Erklärung der Gesamtbewertung von Grundschulen leistet demnach die Skala „Schulmotivation“. Grundsätzlich spiegeln die Beziehungen zwischen den Prädiktorvariablen und der Gesamtbewertung einfache Zusammenhänge und keine kausalen Beziehungen wider. Am Beispiel der Skala „Schulmotivation“ bedeutet dies: Es ist zwar möglich, dass hoch motivierte Schülerinnen und Schüler ihre Schule besser bewerten als gering Motivierte; ebenso denkbar ist jedoch auch, dass eine insgesamt hohe Schulqualität zu einer höheren Schulmotivation beiträgt.

Eine starke und positive Beziehung besteht auch zwischen der Skala „Klassenintegration“ und der Gesamtbewertung der Schule. Ein aggressives Schulklima steht hingegen erwartungsgemäß in einem negativen Zusammenhang zur Gesamtbewertung der Schule.

Hervorhebenswert erscheint weiterhin, dass der Bereich der „Schülerpartizipation“ einen eigenständigen Beitrag zur sozialen Schulqualität an Grundschulen leistet. Der negative Einfluss der „Elternunterstützung“ deutet an, dass ausgeprägte Unterstützungsleistungen der Eltern offenbar weniger in einer „kooperativen“ Verbindung mit schulischen Aufgaben

stehen, sondern eher als „kompensatorische“ Reaktion auf Leistungsdefizite der Schulen zu verstehen sind. Schließlich wird deutlich, dass unabhängig von den Ausprägungen einzelner Skalen ein eigenständiger Erklärungsbeitrag der Altersvariablen verbleibt; demnach fallen die Bewertungen zur sozialen Schulqualität mit dem Alter der Schülerschaft grundsätzlich kritischer aus.

Das Gesamtmodell erweist sich mit seinen aufgezeigten Zusammenhängen als „hochsignifikant“. Der Anteil erklärter Varianz der Gesamtbewertungen fällt angesichts der Heterogenität bzw. Komplexität des Konstrukts der „Sozialen Schulqualität“ mit 23 Prozent zwar zufrieden stellend aus, deutet jedoch gleichzeitig an, dass im untersuchten Phänomenbereich noch weiterer Forschungsbedarf besteht.

Theoretische und empirische Zusammenhänge zwischen den Skalen des G-KIT

Die verschiedenen Skalen des G-KIT erfassen in ihrer Gesamtheit das heterogene Konstrukt der „Sozialen Schulqualität“. Hinsichtlich der darin enthaltenen unterschiedlichen Themenbereiche, die durch die einzelnen Skalen erfasst werden, lassen sich bestimmte hypothetische Zusammenhänge ableiten. So ist beispielsweise davon auszugehen, dass die Skalen „Klassenzerrüttung“ und „Klassenzusammenhalt“ in einem negativen Zusammenhang zueinander stehen. Da die eine Skala das inhaltliche Gegenstück zur anderen Skala darstellt, sollte sich diese inhaltliche Gegensätzlichkeit auch in empirischen Untersuchungen nachweisen lassen. Im Folgenden sollen einige dieser hypothetischen Zusammenhänge dargestellt und hinsichtlich ihrer empirischen Unterstützung durch die Erhebungen aus dem „Erweiterungsprojekt Grundschule“ beurteilt werden.

Betrachtet man zunächst die Skalen „Klassenzerrüttung“, „Aggressives Klima“ und „Gewalterfahrungen“, so wird deutlich, dass durch sie bestimmte Inhalte abgebildet werden, die sich übergreifend dem Bereich des Schulklimas zuordnen lassen. Da dort wo ein aggressives Klima herrscht, auch Gewalterfahrungen und zerrüttete Klassen wahrscheinlich sind, ist davon auszugehen, dass zwischen diesen Skalen gleichläufige Zusammenhänge bestehen. Wie die Auswertungen des „Erweiterungsprojekts Grundschule“ zeigen, spiegelt sich dieser Zusammenhang in den Daten wieder. Die Korrelationen zwischen den drei Skalen liegen alle im mittleren Bereich.

Ein gegenläufiger Zusammenhang ist, wie eingangs bereits beschrieben, hingegen für die Skalen „Klassenzusammenhalt“ und „Klassenzerrüttung“ zu erwarten. Auch hier findet sich in den empirischen Daten aus dem „Erweiterungsprojekt Grundschule“ ein negativer korrelativer Zusammenhang von mittlerer Höhe. Dagegen korrelieren die Skalen „Klassenzusammenhalt“ und „Klassenintegration“ erwartungsgemäß positiv miteinander.

Die Skalen „Soziale Lehrqualität“ und „Schülerpartizipation“ stehen jeweils in einem gleichläufigen Zusammenhang zur Skala „Klassenintegration“. Obwohl sich aus diesen Zusammenhängen keine kausalen Aussagen ableiten lassen, zeigt sich, dass bestimmte Aspekte des Lehrerverhaltens mit einer erlebten Integration in der Klasse einhergehen.

Die korrelativen Zusammenhänge zwischen allen Skalen des G-KIT sind in der nachfolgenden Tabelle 4.4 dargestellt.

Tab. 4.4: Korrelationen zwischen den Skalen des G-KIT

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1									
2	-.31*	1								
3	-.24*	.47*	1							
4	-1,63*	.33*	.41*	1						
5	.37*	-.21*	-.18*	-.21*	1					
6	.17*	-.87*	-.06*	-.17*	-.36*	1				
7	.24*	-.22*	-.24*	-.25*	.47*	.23*	1			
8	.22*	-.03*	.00	.00	.29*	.25*	.12*	1		
9	.16*	-.06*	.00	-.41*	.37*	.35*	.26*	.27*	1	
10	.27*	-.15*	-.13*	-.22*	.47*	.42*	.33*	.32*	.32*	1

1 „Klassenzusammenhalt“
 2 „Klassenzerrüttung“
 3 „Aggressives Schulklima“
 4 „Gewalterfahrungen“
 5 „Integration in der Klasse“

6 „Konflikterziehung“
 7 „Schulmotivation“
 8 „Schülerpartizipation“
 9 „Elternunterstützung“
 10 „Soziale Lehrqualität“

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (zweiseitig) signifikant

4.5 Zusammenfassung der teststatistischen Befunde

Mit dem G-KIT steht ein Verfahren zur Verfügung, das es ermöglicht auch jüngere Schüler zu einem komplexen Thema wie der sozialen Schulqualität zu befragen. Im Hinblick auf die testpsychologischen Gütekriterien, denen ein solches Instrument genügen muss, erweist sich der G-KIT aufgrund seiner Standardisierung als hinreichend objektiv. Die bislang vorliegenden Befunde zur Reliabilität zeigen, dass die interne Konsistenz der meisten Skalen des G-KIT als zufriedenstellend bezeichnet werden kann. Jedoch zeigt der Vergleich der Werte von Cronbachs α zwischen einzelnen Jahrgangsstufen, dass die interne Konsistenz einiger Skalen bei jüngeren Schülern schwächer ausgeprägt ist, als unter den älteren Befragten. Dies könnte darauf hin deuten, dass unter den genutzten Items bestimmte Inhalte zur sozialen Schulqualität fehlen, die speziell für die erste Jahrgangsstufe strukturierend wirken. Die jahrgangsbezogenen Unterschiede hinsichtlich der internen Konsistenz einzelner Skalen könnte auch in den sich verändernden Erwartungshaltungen bzw. Bewertungskriterien von Kindern an die soziale Schulqualität liegen: Zum Schulbeginn sind in den Klassen der Klassenstufe 1 die entsprechenden Erwartungen zum Teil noch sehr heterogen und stark von Erfahrungen und Eindrücken aus den Kontexten der gerade verlassenen Kinderbetreuungseinrichtungen geprägt. Der Schulalltag mit seinem eigenen Regel- und Normensystem wirkt jedoch auf die Erwartungshaltungen der Kinder mit der Zeit homogenisierend (Rutter et al., 1979) – ein Prozess, der sich aus einer methodischen Perspektive in den sich stabilisierenden Werten der Skalen zur sozialen Schulqualität widerspiegeln könnte.

Die Validität des G-KIT ist einerseits durch den Aspekt der Inhaltsvalidität begründet, da im Entwicklungsprozess sowohl die Perspektiven verschiedener schulbezogener Gruppen berücksichtigt wurden, als auch auf umfangreiche Vorerfahrungen und damit einhergehende Expertenurteile zur inhaltlichen Validität der Themenbereiche zurückgegriffen werden konnte.

Die Befunde zur Konstruktvalidität entsprechen den aufgrund theoretischer Überlegungen zu erwartenden Zusammenhängen zwischen einzelnen Skalen des G-KIT und der Gesamtbewertung der Schule. Dennoch wäre es sinnvoll, die bisherigen Betrachtungen zur Konstruktvalidität durch weitere empirische Untersuchungen zu ergänzen. Dies gilt auch für den Aspekt der Kriteriumsvalidität und damit für Untersuchungen zur konkurrenten und zur prädiktiven Validität des G-KIT.

Abschließend zeigen neben den direkten Rückmeldungen der befragten Kinder und den Analysen der Erhebungsprotokolle der Befragungsleiter auch die teststatistischen Befunde, dass mit dem G-KIT ein kindgerechtes Befragungsverfahren zur Erfassung sozialer Qualitätsmerkmale an Grundschulen zur Verfügung steht.

5 Optimierungsmöglichkeiten bei der Datenerhebung und -erfassung des G-KIT

Der G-KIT wurde im Rahmen des Projekts „Unsere Schule...“ mit dem Ziel entwickelt, die Beurteilung der sozialen Schulqualität auch aus der Sicht jüngerer Schüler erfassen und als empirische Basis für Schulevaluationen und darauf aufbauende Schulentwicklungsprozesse nutzen zu können. Die Qualität solcher Schulevaluationen ist an die Einhaltung bestimmter Standards gebunden. In Bezug auf die Frage, welche diese einzuhaltenden Standards sind, dass heißt durch welche Merkmale „gute“ Evaluationen gekennzeichnet sind, besteht mittlerweile ein gewisser Konsens. Wesentliche Merkmale, an denen sich die Qualität einer Evaluation beurteilen lassen kann, sind demnach ihre Nützlichkeit, ihre Durchführbarkeit, ihre Korrektheit/Fairness und ihre Genauigkeit (Joint Committee, 2000; DeGEval, 2002). Die Berücksichtigung dieser Merkmale soll sicherstellen, dass eine Evaluation realistisch und gut durchdacht ausgeführt wird, und dass ein praktikables Verfahren verwendet wird, das dazu geeignet ist, die benötigten Informationen zu beschaffen, ohne den Evaluationsgegenstand oder den Evaluationsprozess unnötig zu beeinträchtigen. Ebenso sind Genauigkeitsstandards einzuhalten, die gewährleisten, dass eine Evaluation möglichst gültige und verwendbare Informationen hervorbringt und vermittelt. Nicht zuletzt ist hinsichtlich der Kostenwirksamkeit einer Evaluation zu beachten, dass der Wert der hergebrachten Informationen die eingesetzten Mittel rechtfertigt.

Grundsätzlich kann durch die Einhaltung von Qualitätsstandards die Glaubwürdigkeit, die Qualität und die Vertrauenswürdigkeit von Evaluationen erhöht werden.

Die Standards zur Qualitätssicherung von Evaluationen definieren vorrangig Anforderungen, die den gesamten Evaluationsprozess betreffen; seltener werden sie hinsichtlich der im Rahmen von Evaluationsprozessen eingesetzten Instrumente diskutiert. Gerade im Falle eines erstmalig erprobten Erhebungsverfahrens wie dem G-KIT ist es jedoch notwendig, neben dem allgemeinen Evaluationskonzept auch das eingesetzte Befragungsinstrumentarium hinsichtlich seiner Optimierungsmöglichkeiten zu hinterfragen. Um auch diesem Aspekt einer Evaluation gerecht zu werden, soll das Verfahren des G-KIT einer kritischen Betrachtung unterzogen werden.

Der G-KIT ist als Messinstrument für Untersuchungen entwickelt worden, in denen Gruppen von Kindern gleichzeitig befragt werden. Im Rahmen solcher Gruppenbefragungen haben die Versuchsleiter die anspruchsvolle Aufgabe, den korrekten Ablauf der Befragung von mehreren Probanden gleichzeitig zu koordinieren und zu kontrollieren. Darüber hinaus fällt im Laufe einer Untersuchung eine große Menge von Daten an, deren manuelle Auswertung mit möglichen Übertragungsfehlern verbunden ist. Die besondere Beanspruchung der Versuchsleiter, wie auch die große Menge an Daten, sind weniger ein besonderes Problem des G-KIT, sondern vielmehr der gleichzeitigen Untersuchung mehrerer Probanden zuzuschreiben.

Für die Durchführung von Untersuchungen in Gruppen ist es daher grundsätzlich nahe liegend, sich technikbasierter Messinstrumente zu bedienen. Ob sich auch die Einsatzmöglichkeiten des G-KIT im Rahmen von Evaluationen durch eine technikbasierte Weiterentwicklung optimieren ließen, soll im Folgenden näher betrachtet werden. Hierzu wird zunächst der Befragungsablauf des G-KIT mit seinem derzeit verwendeten Befragungskasten dargestellt und seine Vor- und Nachteile benannt. Im Anschluss daran sollen mögliche Varianten einer technikgestützten Optimierung des G-KIT vorgestellt und ebenfalls hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile diskutiert werden.

5.1 Vor- und Nachteile des bisherigen Befragungssystems

Das vollständige Befragungssystem des G-KIT wurde im Kapitel 2.3 bereits dargestellt. Die folgende Zusammenfassung von Vor- und Nachteilen des Verfahrens bezieht sich vor allem auf die gegenwärtige Befragungstechnik mittels des „Befragungskastens“ und der Itemkarten.

Vorteile des bisherigen Befragungssystems

Die Erhebungspraxis stellt ein methodisch wünschenswertes Element spielbasierter Diagnostik dar, da es die physische und geistige Aktivität der Schüler fördert und keine nachträgliche Manipulation der abgegebenen Einschätzungen durch die Probanden gestattet. Die Befragung hat für die Kinder einen hohen Aufforderungscharakter, da die verwendeten Karten etwas zum „Begreifen“ sind. Weitere Gründe, sich bei der Entwicklung des G-KIT für die beschriebene Umsetzung der Befragung zu entscheiden, waren die geringen Herstellungs- bzw. Wiederbeschaffungskosten von Kartons und Karten, die guten Transporteigenschaften durch das Faltsystem und das geringe Gewicht des Erhebungsmaterials. Während des konkreten Einsatzes sichert die Nummerierung der Karten zudem die visuelle Kontrolle des Befragungsablaufs. Schließlich können auch die Fehlantworten der Kinder durch das manuelle Entfernen der Karten aus dem Schubfach und einen nachfolgenden neuen Einwurf leicht korrigiert werden. Der G-KIT benötigt in seiner aktuellen Form außerdem keine Stromversorgung und kann so problemlos in unterschiedlichen Umgebungen eingesetzt werden.

Nachteile des bisherigen Befragungssystems

Die Durchführung einer Befragung mit dem G-KIT erfordert einen hohen Zeit- und Personalaufwand: So benötigt beispielsweise die manuelle Korrektur von Fehlantworten seitens der Kinder stets den Einsatz mehrerer Datenerheber. Dadurch, dass die von den Schülern eingeworfenen Itemkarten bei der Datenregistrierung per Hand ausgezählt werden müssen vergeht viel Zeit, bis aus den eingeworfenen Karten ein auswertbarer Datensatz entsteht. Dies beeinträchtigt die Verfahrensökonomie und führt zu einer Verlängerung der Erhebungszeiten. Hieraus resultieren Kosten für Honorarkräfte, die für die Dateneingabe, -kontrolle und für die Wiederaufbereitung der Kartensets nötig sind. Zu diesen Kosten gehört neben dem eigentlichen Honorar auch der zusätzliche Koordinierungsaufwand. Ein weiterer Nachteil des Instruments besteht darin, dass das Antwortspektrum über die Zahl der Antwortschlitze vorgegeben und damit für eine veränderte Fragestellung unflexibel ist. Auf längere Sicht leiden die Karten und der Faltkarton unter Materialverschleiß und der Auf- und Abbau der Faltkästen benötigt viel Zeit.

Es wird deutlich, dass sich einige der oben geschilderten Nachteile des bisherigen Befragungssystems des G-KIT durch eine technikgestützte Optimierung vermeiden oder zumindest verringern ließen. Ein möglicher Ansatz hierzu wäre die Entwicklung eines elektronischen Befragungsinstruments. Die erfolgreiche Einführung eines solchen Systems würde nicht nur zu einer Reduzierung der Erhebungskosten für die zeitaufwändigen Datennachbearbeitungen führen; durch seinen Einsatz würde darüber hinaus der Kontrollaufwand verringert, der bei der Registrierung und Auszählung der Karten durch das Erhebungspersonal anfällt. Weiterhin würde sein Einsatz zu einer Reduktion von Fehlern führen, die sich bei der manuellen Registrierung und Auszählung der Karten ergeben können. Da ein derartiges Verfahren auch die Zeitspanne zwischen Datenerfassung und -präsentation verkürzen würde, könnte eine zeitnahe Auswertung der Ergebnisse erfolgen, was die Schulen bei ihrem Schulentwicklungsprozess zusätzlich unterstützt. Die genannten Gründe machen deutlich, dass durch eine technikbasierte Optimierung eine erhebliche Verbesserung der Verfahrensökonomie zu erreichen wäre. Es ist jedoch zu bedenken, dass eine derartige Weiter-

entwicklung des G-KIT zu einem Verlust einiger der oben genannten Vorteile führen könnte. Dennoch sollen nachfolgend die Möglichkeiten einer Weiterentwicklung erörtert werden, um ihren tatsächlichen Nutzen gegenüber dem bisherigen Verfahren kritisch betrachten zu können.

5.2 Was existiert bereits? Vorstellung verschiedener Optimierungsansätze

Im Zuge der Überlegungen zu einer technikgestützten Weiterentwicklung des G-KIT wurden verschiedene Ansätze verfolgt. Sie sollen mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen nun kurz vorgestellt werden.

Einscannen der Antwortkarten

Um die Eigenschaften eines kindgerechten Befragungsverfahrens nicht aufgeben zu müssen, wurde in Rücksprache mit einem qualifizierten Gerätehersteller zunächst eine Verfahrensvariante diskutiert, die den Zählvorgang der Karten beim Einwerfen über einen Scanner automatisiert. Jede eingeworfene Karte würde dabei über einen Infrarotscanner erfasst und als Datum an einen Server im Raum gesendet werden. Die Antworten der Kinder stünden sofort als auswertbare Datei zur Verfügung. Wesentliche Vorteile des bisherigen G-KIT Verfahrens blieben bestehen während der Zeit- und Personalaufwand für die Datenerfassung und Datenauswertung verringert werden könnte.

Die Nachteile bei dieser Variante wären allerdings zahlreich. So wären die Befragungskästen aufgrund der eingebauten Scanner nicht mehr faltbar, hätte mehr Gewicht und wären deshalb nicht mehr leicht zu transportieren. Sie müssten außerdem aus Plastik hergestellt werden und wären damit in der Herstellung erheblich teurer. Falsch eingeworfene Karten wären nicht mehr leicht zu korrigieren, sodass ein zügiger Ablauf der Datenerhebung behindert würde. Am Ende jeder Datenerhebung müssten die Karten weiterhin per Hand sortiert werden. Auch hier bliebe das Antwortspektrum durch die Zahl der Antwortschlitze vorgegeben und damit unflexibel.

Zusammenfassend ist das Scanner-System als vergleichsweise teuer einzustufen und arbeitet zudem für das Befragungsvorhaben nicht effektiv genug.

E-Voting-Systeme

E-Voting-Systeme werden auf größeren Versammlungen und Kongressen bereits häufig als Abstimmungssysteme verwendet. Sie setzen sich aus spezieller Hardware (Abstimmungsgeräte und zentraler Server) zusammen, die über Funk/Infrarot drahtlos mit einem Transponder kommuniziert. Eine entsprechende Software erfasst dabei die Befragungsdaten. Auf den G-KIT übertragen bedeutete diese Variante, dass keine Karten mehr zur Antwort eingeworfen würden. Die Kinder drückten nur noch auf die Antworttasten der Abstimmungsgeräte. Die Inhalte einzelner Item-Karten oder auch „Pausenbilder“ könnten via Projektor/Beamer an die Wand projiziert werden.

Die Vorteile des E-Voting sind vor allem in einem schnellen und effektiven Datenerfassungsprozess zu sehen. Zusatzarbeiten durch externes Personal sind nahezu nicht mehr nötig und eine Grundausswertung der Daten kann unmittelbar nach Ende der Dateneingabe erfolgen. Technisch erprobte Grundsysteme liegen zudem bereits vor. Vorteilhaft sind auch die geringen Transport- und Lagerungskosten, da die üblichen Abstimmungsgeräte die Größe von kleinen Taschenrechnern haben.

In dieser geringen Gerätegröße ist aber auch ein Nachteil zu sehen. Für Kinderhände müssten robustere und größere Geräte mit größeren Drucktasten entwickelt werden, was zusätzliche Entwicklungskosten verursachen würde. Auch ist in den derzeit marktüblichen Systemen eine Korrekturfunktion zwar integrierbar, für Kinder ist diese jedoch zu filigran und

nicht leicht zu handhaben. Zudem nehmen die Kinder nur noch passiv über das Tastendrücken an der Befragung teil, der Aufforderungscharakter in der Befragungssituation fällt niedrig aus. Das Antwortspektrum ist über die Zahl der Drucktasten vorgegeben und bleibt damit unflexibel.

Zusammenfassend handelt es sich um eine effektive Form der Datenerfassung, die dabei aber vergleichsweise teuer ist und Schwachstellen aufweist (z.B. die Korrekturfunktion und der mangelnde Aufforderungscharakter des Systems).

Befragungssoftware am PC

Denkbar wäre in Zeiten der immer umfassenderen Computerausstattung an Schulen auch eine für Kinder entwickelte Befragungssoftware. Die Befragung könnte sowohl an speziellen „Multimedia-Lernstationen“ als auch an herkömmlichen PC's durchgeführt werden. Die Dateneingabe könnte über Maus oder Tastatur erfolgen. Die Antworten würden über einen Zentralcomputer erfasst; der Befragungsablauf könnte somit einfach und sicher gesteuert werden. Als Vorbild für dieses System kann das „KidSmart-Programm“ von IBM dienen, das auch in Deutschland in mehreren Kindertageseinrichtungen eingesetzt und erprobt wurde. Das Verfahren nutzt die grafischen Darstellungsmöglichkeiten moderner Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Vorteile dieser Befragungsmethode sind ähnlich denen der E-Voting-Systeme zu bewerten. Der Datenerfassungsprozess verläuft auch hier schnell und effektiv. Der Zeit- und Personalaufwand würde beim Einsatz des Instruments geringer ausfallen, als dies derzeit beim G-KIT der Fall ist. Sofern die Befragung über die in einer Einrichtung bereits vorhandenen PC's erfolgt, entfallen auch die Transportkosten für Datenerfassungsgeräte. Bei einer grafisch entsprechend gestalteten Software kann die Befragung am PC für die Kinder einen hohen Aufforderungscharakter haben. Das Gesamtsystem gestaltet sich zudem sehr flexibel, da es keine vorgegebene Anzahl von Antwortalternativen gibt und eine schnelle Veränderung von Befragungsinhalten und Online-Befragungen möglich ist. Es existieren vielfältige Kontroll- und Steuerungsmöglichkeiten des Befragungsablaufs, außerdem wird die Erfassung von Zusatzinformationen über das Antwortverhalten ohne viel Aufwand möglich.

Die Nachteile des Systems sind in der langen Vorbereitungsphase zu sehen: Jüngere Kinder können erfahrungsgemäß nicht ohne Übung mit Maus und Tastatur sicher umgehen. Es könnte hier entsprechend der jeweiligen Vorkenntnisse zu stark auseinanderdriftenden Bearbeitungszeiten während der Erhebung kommen. Man kann außerdem davon ausgehen, dass die technischen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen nicht überall den Anforderungen einer solchen Befragung genügen. So sind Computer nicht in jeder Schule in ausreichender Zahl vorhanden. Die Nutzung der vor Ort vorhandenen PC's setzt zudem eine vorhergehende Vernetzung dieser Geräte voraus.

Zusammenfassend handelt es sich um eine effektive Form der Datenerfassung, die bei der Nutzung einrichtungsbezogener PC's jedoch mit einem hohen Vorbereitungsaufwand verbunden ist.

Touch-Screen-Systeme

Dieses Befragungsverfahren ähnelt weitgehend dem dargestellten, am Computer durchgeführten System mit spezieller Software. Ein zentraler Unterschied liegt in der Art der genutzten Hardware. Die Befragung wird an portablen Tablet-PC's mit Touch-Screen durchgeführt, die auf eine variable Befragungssoftware zurückgreifen. Die Gerätebedienung erfolgt über einen Stift oder unter Nutzung der Finger. Auch hier werden die Antworten zentral erfasst und der Befragungsablauf von einem Standort aus durch den Befragungsleiter gesteuert. Als Vorbild für dieses System kann die „Schlaumäuse-Software“ von Microsoft dienen, die auch in Deutschland in mehreren Kindertageseinrichtungen eingesetzt und

erprobt wurde. Auch dieses Verfahren nutzt die grafischen Darstellungsmöglichkeiten moderner Informations- und Kommunikationstechnologien, wurde mit seiner Handhabung jedoch besser an die Kompetenzen und Bedürfnisse von jüngeren Kindern angepasst.

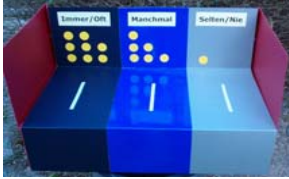



Die Vorteile dieses Systems entsprechen denen der Befragungssoftware. Der zentrale Unterschied liegt darin, dass die Bedienung des Touch-Screens intuitiver erlernbar ist als der Umgang mit Maus und Tastatur (s. Kap. 5.3.2). Darüber hinaus lässt sich diese Hardware im Unterschied zu herkömmlichen PC's und Notebooks auch in größerer Zahl noch relativ leicht transportieren. Als nachteilig sind die hohen Kosten für die Hardwareanschaffung und -wartung sowie für die Softwareentwicklung zu benennen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es sich hierbei um eine effektive und kindgerechte Form der Datenerfassung handelt, die allerdings derzeit als eine der teuersten Varianten einzustufen ist.

Um die genannten möglichen Weiterentwicklungen des G-KIT zu veranschaulichen sind in Tabelle 5.1 die Eigenschaften der vier vorgestellten Ansätze im Überblick aufgeführt. Die Gegenüberstellung dieser Varianten zeigt, dass eine technikbasierte Erweiterung des G-KIT einen wesentlichen Beitrag zur Auswertungsökonomie leisten könnte. Zugleich wird deutlich, dass eine solche Weiterentwicklung mit hohen Entwicklungs- und Anschaffungskosten für Hard- und Software verbunden ist. Ebenso stellt die Verwendung von technischen Geräten andere Anforderungen an die Probanden, als dies beim derzeit verfügbaren Befragungskasten der Fall ist. Hinsichtlich der Vorerfahrungen von Kindern im Umgang mit Computern im Allgemeinen und im Besonderen mit den Eingabegeräten wie Maus und Tastatur ist von großen Unterschieden auszugehen.

Um eine computerbasierte Weiterentwicklung des G-KIT in Evaluationen einzusetzen, muss zunächst die Medienkompetenz der zu befragenden Kinder gewährleistet sein. Um Anschaffungs- und Entwicklungskosten gering zu halten, ist zu klären, inwieweit die an Schulen bereits vorhandenen Möglichkeiten nutzbar gemacht werden können. Auf beide Aspekte soll im folgenden Kapitel 5.3 näher eingegangen werden.

Tab. 5.1: Technische Erweiterungsmöglichkeiten des G-KIT

Alternativen	Beschreibung	Vorteile	Nachteile
Einscannen der Antwortkarten 	Jede eingeworfene Karte wird über einen Infrarotscanner erfasst und als Datum an einen Server im Befragungsraum gesendet.	<ul style="list-style-type: none"> - Der hohe Aufforderungscharakter des Befragungssystems des G-KIT bleibt erhalten. - Die Daten stehen sofort digitalisiert zur Verfügung. - Es entstehen keine Zusatzkosten für die Dateneingabe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lagerung/ der Transport der nicht mehr faltbaren Kästen ist schwierig. - Der Scanner ist relativ störungsanfällig. - Die Korrektur von falsch eingeworfenen Karten ist schwierig. - Bei der Befragungsleitung besteht kein Unterschied zum G-KIT; es sind weiterhin mehrere Untersuchungsleiter nötig.
E-Voting-Systeme 	Ein kabelloses elektronisches Abstimmungsverfahren per Knopfdruck, dessen einzelne Ergebnisse direkt an einen zentralen Server gesendet werden und zeitnah grafisch dargestellt werden können (z. B. über PowerPoint).	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lagerung/ der Transport der Einheiten ist einfach. - Die Daten stehen sofort digitalisiert zur Verfügung. - Es entstehen keine Zusatzkosten für die Dateneingabe. - Die technischen Grundsysteme existieren bereits auf dem Markt. 	<ul style="list-style-type: none"> - Das Befragungssystem hat einen geringen Aufforderungscharakter. - Die Korrektur falscher Antworten ist für Kinder nicht problemlos möglich. - Eine für Kinderhände geeignete Hardware müsste entwickelt werden. - Es gibt wenig flexible Einsatzmöglichkeiten des Gesamtsystems.
Befragungssoftware (z.B. „KidSmart“) 	Eine Befragungssoftware, die am PC über Maus oder Tastatur zu bedienen ist.	<ul style="list-style-type: none"> - Der hohe Aufforderungscharakter und die spielerische Handhabung. - Auf lange Sicht sind auch Online-Befragungen möglich. - Die Daten stehen sofort digitalisiert zur Verfügung. - Die hohe Flexibilität des Gesamtsystems. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder können erst nach einigen Tagen Übung mit Maus und Tastatur umgehen. - Computer sind nicht in jeder Schule und in jedem Kindergarten ausreichend vorhanden. - Ggf. besteht ein hoher Vorbereitungs Aufwand vor der Durchführung der Befragung.
Touch-Screens (z.B. „Schlaumäuse“) 	Über einen Tablet-PC mit Touch-Screen wird die (variable) Befragungssoftware abgespielt. Die Bedienung erfolgt über einen Plastikstift oder mit den Fingern.	<ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder können schnell mit dem Touch-Screen umgehen. - Der hohe Aufforderungscharakter und die spielerische Handhabung. - Die Daten stehen sofort digitalisiert zur Verfügung. - Die hohe Flexibilität des Gesamtsystems. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es entstehen hohe Kosten für die Hardware und die Wartung. - Weiterhin entstehen hohen Entwicklungskosten für die Software.

5.3 Was ist möglich? Darstellung der Rahmenbedingungen an den Schulen

Für die Abwägung, welche Form des computerbasierten Befragungssystems an den Schulen unter Gesichtspunkten der Effektivität am besten geeignet erscheint, müssen natürlich zunächst die Rahmenbedingungen an den Schulen betrachtet werden. Hier sind vor allem zwei Bereiche von Interesse.

- Die Computerausstattung an den Schulen: Für den Einsatz einer Befragungssoftware ist zu prüfen, inwieweit die notwendigen technischen Ressourcen an Grundschulen zur Verfügung stehen.
- Erkenntnisse über die Computer- und Medienkompetenz von Grundschulkindern: Bei einer computergestützten Befragung, die ab der ersten Klasse und vielleicht sogar schon im Kindergartenalter durchgeführt werden soll, muss gewährleistet sein, dass die Kinder den technischen Anforderungen gewachsen sind.

5.3.1 Die Computerausstattung an Schulen

In der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) herausgegebenen Studie „IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland“ (BMBF, 2006) wurden 2006 zum sechsten Mal Daten über die quantitativen und qualitativen Aspekte der Computerausstattung und –nutzung in Schulen erhoben. Man kam in Bezug auf die Grundschulen zu dem Ergebnis, dass sich die Relation der verfügbaren Computer in Bezug zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler stetig verbessert hat. Während im Jahr 2002 auf einen Computer noch 23 Grundschülerinnen und Grundschüler kamen, teilen sich heute nur noch 12 Kinder ein Gerät. Es gibt insgesamt 234.738 Computer an deutschen Grundschulen (Stand 2006) - die Zahl stieg im Zeitraum von 2001 bis 2006 damit fast um das Vierfache an. Stationäre Computer befinden sich dabei sowohl in Klassen- oder Fachräumen (49 %) als auch in separaten PC-Räumen (45 %). 36 Prozent der Grundschulen bieten ihren Schülerinnen und Schülern die Computernutzung auch nach dem Unterricht an. Im Durchschnitt sind 52 Prozent der Computer an Grundschulen mit dem Internet verbunden. Je Schule sind das ca. neun internetfähige Geräte.

Man kann bei der Planung einer computergestützten Kinderbefragung also grundsätzlich davon ausgehen, dass an den meisten Grundschulen Geräte verfügbar sind und zumindest ein Computerraum zur Verfügung steht. Die rasante Entwicklung seit 2001 zeigt darüber hinaus, dass auf die Einbindung von Computern in den Schulalltag vermehrt Wert gelegt wird und der Trend auch weiterhin in die Richtung einer noch besseren Ausstattung weist. Künftige Befragungen werden sich also auf immer bessere Rahmenbedingungen stützen können. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, bestehende Strukturen für die Weiterentwicklung des G-KIT zu nutzen.

Als problematisch erweist sich zum jetzigen Zeitpunkt allerdings, dass nur gut die Hälfte (52 %) der Computer an Grundschulen an ein Netzwerk angeschlossen sind. Die Vernetzung aller für die Befragung benötigten Computer stellt aber eine der wichtigsten Anforderungen an die technischen Rahmenbedingungen dar. Nur so kann die direkte Übertragung der erhobenen Daten an einen zentralen Server erfolgen. Der G-KIT ist darüber hinaus in seiner Durchführung so konzipiert, dass die Kindergruppen in einem Erhebungsraum durch einen Befragungsleiter angeleitet werden. Hier müssen also ganze Räume mit entsprechenden Geräte- und Netzwerkvoraussetzungen vorhanden sein. Vollständig vernetzt, wie hier verlangt, sind aber nur 33 Prozent der vorhandenen PC-Räume. Ein weiteres Problem liegt in den verwendeten Betriebssystemen: Über 20 Prozent der Grundschulen arbeiten mit einem anderen Betriebssystem als Windows. Eine Befragungssoftware müsste entsprechend

an verschiedene Betriebssysteme angepasst werden, was wiederum einen zusätzlichen Kostenfaktor bedeutet.

Es ist zum jetzigen Zeitpunkt also nicht damit zu rechnen, an allen Grundschulen auf vergleichbare Umstände zu stoßen. Der Einsatz einer Befragungssoftware ist aber nur dann sinnvoll, wenn von einer annähernd einheitlichen Ausstattung ausgegangen werden kann, auf die die Software abgestimmt wird.

5.3.2 Medienkompetenz von Grundschulkindern

Welcherart technische Geräte eingesetzt werden können – unabhängig davon, ob auf vorhandene Ressourcen zurückgegriffen wird, oder mobile Geräte an die Schule mitgebracht werden - hängt von der Frage ab, wie die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Kindern von der ersten Klasse an ausgeprägt sind. Zwar rückt der Computer in der Kindertagesbetreuung und in der Schule sowohl als Lernobjekt, als auch als Lernmittel immer weiter in den Mittelpunkt. Inwieweit man aber bei Grundschülerinnen und Grundschulern von ausgeprägten Kompetenzen im Umgang mit Computern ausgehen kann, bleibt fraglich. So ist bei jungen Kindern anzunehmen, dass motorische Schwierigkeiten auftreten - vor allem die Auge-Hand-Koordination beim Bedienen der Maus erscheint im Kontext eines Befragungssystems problematisch. Auch motivationale Einflussfaktoren können eine Rolle spielen. Je vertrauter die Kinder mit dem Gerät sind, desto angstfreier können sie darauf zugehen und desto leichter wird ihnen der Umgang mit einem computerbasierten Befragungssystem fallen. Es muss also die Computer- und Medienkompetenz von Grundschulkindern betrachtet werden.

Rückschlüsse auf die Medienkompetenz können z. B. über das Medienverhalten erfolgen. Das Medienverhalten der Sechs- bis 13-Jährigen wird im familiären und schulischen Umfeld durch die Studie „KIM – Kinder und Medien“ des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest erhoben. Seit 1999 werden hier diesbezügliche Entwicklungen in Deutschland erhoben. Für die KIM-Studie 2006 wurde eine repräsentative Stichprobe von etwa 1200 Kindern und deren Haupterziehern aus dem gesamten Bundesgebiet befragt. Im Folgenden sollen die für unseren Themenbereich bedeutsamen Ergebnisse kurz dargestellt werden.

Zunächst wurde hier die Ausstattung mit Computern im familiären Umfeld erhoben. 89 Prozent der Haushalte, in denen Kinder aufwachsen, verfügen über einen Computer. 81 Prozent von ihnen haben auch einen Internetzugang. Einen eigenen Computer besitzt insgesamt ein knappes Drittel der Kinder, man muss aber zwischen Standardgeräten (17 %) und Kindercomputern mit eingeschränkten Funktionen (15 %) unterscheiden. Insgesamt zählen 81 Prozent aller Sechs- bis 13-Jährigen zur Gruppe derer, die bereits Erfahrungen mit dem Computer gemacht haben. Im Vergleich zur Vorjahresuntersuchung (KIM, 2005) ist der Anteil der Computernutzer über alle Gruppen hinweg damit um 5 Prozentpunkte angestiegen. Selbst bei den Sechs- bis Siebenjährigen sind es nun schon 57 Prozent der Kinder, die einmal oder mehrmals wöchentlich am Computer spielen oder arbeiten. Im Jahr 2002 waren es in dieser Altersgruppe nur 39 Prozent. 16 Prozent der 6- bis 7-Jährigen geben eine tägliche Nutzung an. Mit zunehmendem Alter steigt der Anteil der (zumindest gelegentlichen) Computernutzer schnell an. Bei den 8- bis 9jährigen Kindern sind es schon 76 Prozent, bei den 10-Jährigen bereits über 90 Prozent. Im Schulkontext lässt sich ebenfalls ein Alterseffekt ablesen: Je älter die Kinder werden, desto mehr befassen sie sich auch hier mit Computern. Während es in der Altersgruppe der 6- bis 7-Jährigen nur 11 Prozent sind, die in der Schule den Computer nutzen, sind es unter den 12- bis 13-Jährigen bereits 46 Prozent.

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Nutzung von Computern durch Grundschul Kinder immer alltäglicher wird. Entsprechend kann man davon ausgehen, dass auch die Fähigkeiten, die den Umgang mit dem Computer betreffen, zunehmend weiter verbreitet sein werden. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass noch in der dritten Klasse immerhin ein Viertel der Kinder angibt, nie am Computer zu arbeiten oder zu spielen. Obgleich der Großteil hier diesbezügliche Erfahrungen hat, kann man also nicht davon ausgehen, dass eine Befragungssoftware, wie sie oben angedacht wurde, problemlos vor der vierten Klasse eingesetzt werden kann. Den umfassenden Anforderungen an die manuellen und instrumentellen Fertigkeiten, an die Auge-Hand-Koordination und die kognitiven Kompetenzen kann nur durch Übung begegnet werden. Gibt es diese Übung nicht, werden Befragungsfehler immer wahrscheinlicher. Die Integration von Übungsphasen in die Befragungsprozedur macht die Durchführung aber zeit- und kostenintensiver.

Wenn wir die Medienkompetenz von Erstklässlerinnen und Erstklässlern betrachten, dann ist auch der Umgang mit Medien im Vorschulalter und damit in Kindertageseinrichtungen von Interesse. Die Arbeit mit Medien ist durch fast alle Bundesländer in ihre jeweiligen Bildungspläne für die Elementarbildung aufgenommen worden - es ist also mittelfristig von einer Zunahme der computerbezogenen Fähigkeiten von Schulanfängerinnen und -anfängern auszugehen. Allerdings ist derzeit über die Computernutzung der bis zu Sechsjährigen nur sehr wenig bekannt, die meisten Studien – wie auch die oben erwähnten – setzen erst im Schulalter an. Auch zur Nutzung von anderen Angeboten wie Internetseiten oder Computerspiele existieren wenige Informationen (Feil, 2006). Internetangebote stehen oft im Zusammenhang mit Fernsehsendungen (z.B. „Tivi“, die Website des ZDF; die „Vorschulwelt“ des Kinderkanals oder der kostenpflichtige „Togolino Club“ von Super RTL) oder mit Produkten, die sich an die Zielgruppe der Kinder richten (z. B. „Barbie“ und „Playmobil“). Damit werden die Onlineangebote zu Instrumenten der Zielgruppenbindung und des Kindermarketings. Forschung über die angesprochenen computerbezogenen Kompetenzen und den Umfang der Nutzung existiert hier kaum (Feil, 2006).

Eine Ausnahme stellt die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache“ (Kochan & Schröter, 2006) dar, die auf Vorschulkinder abzielt. Auch hier wurde der Zugang der Kinder zu Computern über eine Elternbefragung erhoben. 73 Prozent der Eltern gaben an, über einen PC zu verfügen. 66 Prozent dieser Eltern erlaubten ihrem Kind auch, am häuslichen Computer zu spielen und zu arbeiten. Zur Anwendung der Software in den Kindertageseinrichtungen wurden die pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen befragt. Auf die Frage „Wie lange hat es gedauert, bis die meisten Kinder mit dem Computer umgehen konnten?“ antworteten 66,5 Prozent „nur kurze Zeit“ und knapp 26 Prozent „eine angemessene Zeit“. Da diese Antwortalternativen einen recht weiten Interpretationsspielraum lassen, wurde im Zuge der Recherche für das vorliegende Kapitel eine (nicht repräsentative) Telefonumfrage unter einigen der beteiligten Einrichtungen durchgeführt. Die Zeit, die die Kinder für das Erlernen des Umgangs mit dem Touch-Screen und der Software benötigen, umfasst hiernach selten mehr als 10 bis 20 Minuten. Diese relativ kurze Zeit ist auf den intuitiven Aufbau von Touch-Screen Anwendungen zurückzuführen. Im Rahmen einer Kinderbefragung stellt dies durchaus einen vertretbaren Zeitrahmen für die Gewöhnung der Kinder an Technik und Software dar.

5.4 Schlussfolgerungen: Was sollte angestrebt werden?

Wägt man die dargestellten Ansätze zur technischen Weiterentwicklung unter der Berücksichtigung der schulischen Rahmenbedingungen und der individuellen Voraussetzungen ab, so überzeugt vor allem die letzte der genannten Alternativen: der Einsatz von Touch-Screen Systemen. Im Folgenden sollen aber alle genannten Möglichkeiten noch einmal eine abschließende Bewertung erfahren.

Ein Einwurfkasten mit elektronischem Zählsystem bewahrt zwar den Großteil der gegenwärtigen Vorteile des G-KIT Verfahrens, es gibt aber dennoch zahlreiche Gründe, die gegen den breiten Einsatz sprechen. Zu nennen sind zum einen organisatorische Aspekte wie die Transport- und Lagerungsschwierigkeiten und ein verbleibender Personal- und Zeitaufwand, der durch das notwendige, an jede einzelne Befragung anschließende Sortieren der Kartensets entsteht. Daneben existieren aber auch Durchführungsschwierigkeiten. So ist die Korrektur falsch eingeworfener Karten mit einem höheren Aufwand verbunden, als es jetzt der Fall ist. Zusammenfassend genügt dieser Ansatz den Anforderungen an die Effizienz eines Befragungssystems nicht.

E-Voting Systeme sind ebenfalls mit hohen Anschaffungs- und Produktionskosten verbunden. Die tatsächliche Datenerfassung erfolgt demgegenüber aber sehr effektiv, auch wenn die Korrektur falscher Antworten wiederum eine Schwierigkeit darstellt. Der gewichtigste Kritikpunkt liegt hier in dem mangelnden Aufforderungscharakter der Technik. Gerade für kleine Kinder wird einfaches „Knopfdrücken“ ohne direktes Feedback und ohne weitere haptische Erlebnisse schnell langweilig.

Bei der Entwicklung einer Befragungssoftware wäre ein großer Spielraum gegeben, diesen Aufforderungscharakter zu bewahren. Antworten der Kinder könnten beispielsweise an ein direktes auditives oder visuelles Feedback gekoppelt sein. Da derzeit aber noch nicht von einheitlichen Rahmenbedingungen der Computerausstattung an den Grundschulen ausgegangen werden kann – insbesondere wenn man die Notwendigkeit der Vernetzung der Geräte betrachtet – erscheint eine solche Befragungssoftware, die sich auf die vorhandenen technischen Ressourcen stützt, als nicht breit genug einsetzbar. Auch die manuellen und instrumentellen Fähigkeiten der Kinder scheinen zumindest in den unteren Grundschulklassen für den Einsatz einer Software, die über Maus und Tastatur bedient wird, noch nicht genügend ausgeprägt zu sein. Es soll aber noch einmal darauf hingewiesen werden, dass auf diesem Gebiet eine rasante Entwicklung stattfindet und sich die beschriebenen Rahmenbedingungen schon in wenigen Jahren stark verändert haben können. Auch muss berücksichtigt werden, dass für ältere Kinder mit umfassenderen Computerkenntnissen ein selbständig zu bearbeitendes, internetbasiertes Befragungsverfahren in Frage kommen könnte. Hier könnten sich die Kinder auch einzeln an internetfähige Computer setzen und den Befragungsdurchlauf autonom steuern. Ein solcher Fall setzt allerdings eine sorgfältige Überprüfung der Durchführungsobjektivität voraus.

Der Umgang mit Touch-Screen Systemen ist für Kinder schon im Kindergartenalter relativ schnell zu erlernen, wie oben bereits dargestellt wurde. Durch den Einsatz mobiler Geräte wäre die Unabhängigkeit von variierenden technischen Rahmenbedingungen gegeben. Da auch hier eine Befragungssoftware entwickelt wird, existieren außerdem umfassende Darstellungs- und Feedbackmöglichkeiten und eine große Flexibilität hinsichtlich Konstruktion und Einsatz verschiedener Fragen (Einfach- und Mehrfachauswahl, offene und halboffene Fragen, Ranking, Filterfragen etc.), der Anzahl der Antwortalternativen und der Anpassung des Inhalts. Es handelt sich damit hierbei trotz der sehr hohen Anschaffungs- und Entwicklungskosten um eine viel versprechende, effektive und kindgerechte Form der Datenerfassung.

6 Literatur

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, G. J. (1973). *The assessment of learning environments: A manual for the learning environment inventory and my class inventory*. Halifax: Atlantic Institute of Education.
- Anderson, J. R. (1976). *Language, memory, and thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, G. J. & Walberg, H. J. (1974). Learning environments. In H. J. Walberg (ed.), *Evaluating educational performance*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Aurin, K. (1990). *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J. (2001). Internationale Schulleistungsvergleiche. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Auflage) (S. 294- 303). Weinheim: Beltz.
- Baumert, J., Lehmann, R. et al. (1997). TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15-68). Opladen: Leske + Budrich.
- Berner, B. (2002). Die 'Fragen über den Schul-Unterricht' von 1771 oder Die erste Evaluation des Zürcher Schulwesens. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 8 (2), 128–136.
- Bessoth, R. (1989). *Die Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Luchterhand.
- Bretherton, I. (1990). Open communication and international working models. Their role in the development of attachment relationships. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development*. Nebraska Symposium on Motivation 1988 (pp. 57-113). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bos, W. & Postlethwaite, T. N. (2002). Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 241-261). Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung-BMBF (2006). *IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme 2001 bis 2006*. Verfügbar über: http://www.schule.bayern.de/texte/it-ausstattung_2006-bmbf.pdf
- Cattell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. In: *Multivariate Behavioral Research* 1, 245-276.
- Central Advisory Council for Education (1967). *Children and their Primary Schools ('The Plowden Report')*, London: HMSO.
- Clark-Carter, D. (1998). *Doing Quantitative Psychological Research From Design to Report*. United Kingdom: Psychology Press.
- Clausen, M. (2000). *Wahrnehmung von Unterricht. Übereinstimmung, Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität in der Forschung zur Unterrichtsqualität*. Berlin: Freie Universität.
- Clausen, M. (2001). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.

- Clausen, M. (2002). Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität.. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Clausen, M., Schnabel, K. & Schröder, S. (2002). Konstrukte der Unterrichtsqualität im Expertenurteil. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 245-260.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J. et al. (1966). Equality of educational opportunity. Washington: US Government Printing Office.
- Cox, A.D. (1970). Intrafamily comparison of loving rejection child-rearing practices. *Child Development*, 41, 437-448.
- Davids, A. & Hainsworth, P. (1967). Maternal attitudes about family life and childrearing as avowed by mothers and perceived by their under-achieving and high-achieving sons. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 29-37.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation; DeGEval (Hrsg.) (2002). Standards für Evaluation. Ziemermann-Medien: Köln.
- Ditton (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 262-286.
- Ditton, H. (2002a). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 262-286.
- Ditton, H. (2002b). Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 197-212.
- Donabedian, A. (1966): Evaluating the quality of medical care. In: *Milbank Memorial Fund Quarterly*, 44, 166-206.
- Dreesmann, H. R. (1979). Das Unterrichtsklima als situative Bedingung für kognitive Prozesse und das Leistungsverhalten von Schülern. Dissertation im Fach Psychologie. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Heidelberg.
- Dreesmann, H. R. (1982). Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. Weinheim: Beltz.
- Eder, F. (1996). Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an weiterführenden Schulen. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. (1998). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima, LFSK. Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. (1998). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse. Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 213-229.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klasse. Göttingen: Westermann.
- Eikenbusch, G. (2001). Erfahrungen mit der Schülerrückmeldung in der Oberstufe. *Pädagogik*, 53 (5), 18-22.
- Engelkamp, J. (1990). Das menschliche Gedächtnis. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Feil, Christine (Juni, 2006). Internet für Klein- und Vorschulkinder. Wissen & Wachsen, Schwerpunktthema Neue Medien, Wissen. Verfügbar über: http://www.wissen-und-wachsen.de/page_medien.aspx?Page=95b3dbe7-d31a-4a44-a692-0f85acee0e7c [16.10.2007]
- Fend, H. (1977). Schulklima. Weinheim: Beltz.

- Fend, H. (1989). Was ist eine gute Schule? In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Was ist eine gute Schule?* Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen. Weinheim: Juventa.
- Fivush, R. (1993). Developmental perspectives on autobiographical recall. In G. S. Goodman & B. L. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony* (pp. 1-24). New York: Guilford Press.
- Freiberg, H. J. (1999). Introduction. In Freiberg, H. J. (ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (S. 1-10). London: Falmer Press.
- French, L.A. (1986). The language of events. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge. Structure and function in development* (S. 119-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fthenakis, W.E. (1998). Erziehungsqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts. In Fthenakis, W.E. & Textor, M.R. (Hrsg.). *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich* (S. 52-74). Weinheim und Basel: Beltz.
- Gage, N. L. (1963). Handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally.
- Garbe, U. & Strasser, E.M. (1978). Schulische Leistung und ihre Bedingungen aus der Sichtweise von Schülern und ihren Müttern. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Konstanz, Fachbereich Psychologie und Soziologie, Konstanz.
- Gehring, T.M., Marti, D. & Sidler, A. (1994). Family System Test (FAST): Are parents' and children's family constructs either different or similar, or both? *Child Psychiatry and Human Development*, 25 (2), 124-138.
- Gerstenmaier, J. (1975). Urteile von Schülern über Lehrer: Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen. Weinheim: Beltz.
- Good, T. L., Biddle, B. J. & Brophy, J. E. (1975). Teachers make a difference. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Goodnow, J. J. (1988). Parent's ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Gray, G., Smith, A., & Rutter, M. (1980). School attendance and the first year of employment. In L. Hersov & I. Berg (Eds.), *Out of school: Modern perspectives in truancy and school refusal* (pp. 343-370). Chichester: Wiley .
- Greeno, J. (1976). Cognitive objectives of instruction; theory of knowledge for solving problems and answering questions. In D. Klahr (Ed.), *Cognition and instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gruehn, S. (2000). Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann.
- Haider, G. (2002). Schulqualität und Schülerleistungen. In C. Wallner-Paschon & G. Haider (Hrsg.), *PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte* (S. 125-132). Innsbruck: StudienVerlag.
- Heckhausen, H. (1974). Leistungsmotivation und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2002). Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen. *Unterrichtswissenschaft*, 3. 261-277.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.

- Helmke, A. & Kischkel, K.H. (1980). Zur Wahrnehmung elterlichen Erziehungsverhaltens durch die Eltern und ihre Kinder und dessen Erklärungswert für kindliche Persönlichkeitsmerkmale. In: H. Lukesch, H., Perrez, M. & Schneewind, K.A. (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation und Intervention*. Bern: Huber.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie*, Bd. 3 (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hermann, U. (2001). Projektive Verfahren für Kinder – Ein Überblick. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.), *Spielbasierte Befragungstechniken*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 51-62.
- Herrmann, T., Stapf, A. & Krone, H. (1971). Die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils. *Diagnostica*, 17, 118-131.
- Hoff, E.H., Minsel, W.R., Minsel, B. & Grüneisen, V. (1973). Beziehungen zwischen Erzieherverhalten und Persönlichkeitsmerkmalen von Eltern und ihren Kindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 145-155.
- Hoffmann, J. (1982). Das aktive Gedächtnis. Psychologische Experimente und Theorien zur menschlichen Gedächtnistätigkeit. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- 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.
- Hudson, J.A. (1986). Memories are made of this: General event knowledge and development of autobiographic memory. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge. Structure and function in development* (S. 97-118). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- IFS (Hrsg.) (1999). IFS-Schulbarometer - Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schulwirklichkeit. IFS-Verlag
- Ingenkamp, K. & Saldern, M. v. (1983). Zwischenbericht über das DFG-Projekt. In 22/10-1 ‚Schulische Umwelt und Verhalten von Schülern‘. Landau: EWH.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H. et al. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Hrsg.) (2000): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. 2. Auflage. Opladen: Leske+Budrich.
- Kahl, R. (1993): Lob des Fehlers. In: *Hamburg macht Schule*, Heft 5, Seite 5-22.
- Kahl, T. N. (1977). Unterrichtsforschung. Probleme, Methoden und Ergebnisse der empirischen Untersuchung unterrichtlicher Lernsituationen. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Kluwe, R. & Spada, H. (1981). Wissen und seine Veränderung: Einige psychologische Beschreibungsansätze. In Foppa, K. & Groner, R. (Hrsg.), *Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung*. Bern: Huber.
- Kochan, B. & Schröter, E. (2006). Abschlussbericht über die wissenschaftliche Projektbegleitung zur Bildungsinitiative von Microsoft Deutschland und Partnern: Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache. Verfügbar über: http://www.wissenundwachsen.de/media/2/downloads/Projektbegleitung_Schlaumaeuse_Initiative.pdf [12.10.07]
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. In *Developmental Psychology*. Vol. 25 (3), 343-354.

- Leiske, M., Sturzbecher, D. & J.-G. Keil (2001). Soziale Schulqualität aus der Sicht von Jugendlichen in Brandenburg. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Jugend in Ostdeutschland: Lebenssituation und Delinquenz* (S. 210-248). Opladen: Leske + Budrich.
- Lienert, G.A. & Raatz, U. (1998). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lüders, M. & U. Rauin (2004). Unterrichts- und Lehr-Lernforschung. In Helsper, W. & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 691-720). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lukesch, H. & Tischler, A. (1975). Selbst- und fremdperzipierter Erziehungsstil. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, VII, 88-99.
- Masters, J. C. (1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. In Garber, J. & Dodge, K. A. (Eds.) *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 182-207.
- Maughan, B. (1989). School experiences as risk/protective factors. In M. Rutter (Ed.), *Studies of Psychosocial Risk* (pp. 200-220). New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Maughan, B. (1989). School experiences as risk/protective factors. In M. Rutter (Ed.), *Studies of Psychosocial Risk* (pp. 200-220). New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Mayer, J. K. & Nickolaus, R. (2003). Der Unterrichts-Beurteilungsbogen zur Bewertung von Unterricht durch Schüler. <http://www.uni-stuttgart.de/bwt> (20.9.2004).
- McKenry, P.C., Price-Bonham, S. & O'Bryat, S.L. (1981). Adolescent discipline: Different family members' perception. *Journal of Youth and Adolescence*, 10/81, Vol. 10(5), 327-337.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (1999). KIM Studie 1999: Kinder und Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Verfügbar über: <http://www.mpfs.de/index.php?id=54> [11.10.07]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2006). KIM-Studie 2005: Kinder und Medien - Computer und Internet. Verfügbar über: <http://www.mpfs.de/index.php?id=50> [11.10.07]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2007). KIM-Studie 2006: Kinder und Medien - Computer und Internet. Verfügbar über: <http://www.mpfs.de/index.php?id=95> [11.10.07]
- Melzer, W. (1998). Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen: Leske + Budrich.
- Moos, R. H. (1979). Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos, R.H., Trickett, E.J.: Classroom environment scale manual. Palo Alto: Consulting Psychologists Press 1974.
- Murray, H. A. (1938). Explorations in personality. New York: Oxford University Press.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In Flavell, J.H. & Ross, L. (Eds.), *Social cognitive development: Frontier and possible futures* (97-118). New York: Cambridge University Press.
- Niggli, A. & Preisig, E. (1981). Dokumentation: Erhebungsverfahren zum elterlichen Erziehungsstil. *Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Friborg*, Nr. 31. Friborg.

- Oerter, R. Motivation und Handlungssteuerung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2002). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Beltz: Weinheim
- Oerter, R. (1987). Entwicklung der Motivation und Handlungssteuerung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (2., völlig neubearbeitete und erweiterte Ausgabe), (S. 204-264). München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Olweus, D. (1996). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 2. Aufl. Göttingen: H. Huber.
- Oser, F., Spychiger, M., Hascher, T., Mahler, F. (1997). Die Fehlerkulturschule. Entwicklung der Fehlerkultur als Projekt im Rahmen von Schulentwicklung. – *Schriftenreihe zum Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule“*; Heft 2, Nr. 3, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Oswald, H. & Krappmann, L. (1991). Der Beitrag von Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (201-216). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Pekrun, R. & Fend, H. (Hrsg.), Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung (201-216). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1986). Die Psychologie des Kindes. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Preisig, E., Perrez, A. & Patry, J.L. (1980). Konstruktion eines an der Verhaltenstheorie orientierten Fragebogens zur Erfassung des Bekräftigungs- und Bestrafungsverhaltens. In H. Lukesch, M. Perrez & K.A. Schneewind (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation und Intervention* (S. 35-64). Bern: Huber
- Reynolds, D. & Teddlie, C (2000). An introduction to school effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (eds.), *International handbook of school effectiveness research* (S. 3-25). London: Falmer Press.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rutter, M. & Garmezzy, N. (1983). Developmental psychopathology. In E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, Personality and Social Development*. Handbook of Child Psychology (Vol. 4) (pp. 775-911). New York: Wiley.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. London: Open Books.
- Saldern, M. v. & Littig, K.-E (1987). LASSO (Landauer Skalen zum Sozialklima für Klasse 4-13). Weinheim: Beltz.
- Saldern, M. von (1987). Schulklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrebenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Schank, R.C. (1975). Concepts for representing mundane reality in plans. In D.G. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding*. New York: Academic Press.
- Schneewind, K.A., Beckmann, M. & Hecht-Jackl, A. (1985). Familiendiagnostisches Testsystem (FDTS). *Forschungsberichte aus dem Institutsbereich Persönlichkeitspsychologie und Psychodiagnostik an der Universität München*. München: Universität München, Institut für Psychologie.
- Schubarth, W. & Melzer, W. (1995). Schule, Gewalt und Rechtsextremismus (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.

- Sigel, R. (2001). Qualität in Grundschulen. Ihre Merkmale und Evaluation mittels mehrmethodischer Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Silbereisen, R.K. (1987). Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (696-736). München: Psychologie Verlags Union.
- Sporer, S. L. & Bursch, S. E. (1997). Kinder vor Gericht: Soziale und kognitive Voraussetzungen der Aussagen von Kindern. *Psychologische Rundschau*, 48, 141 - 162. Göttingen: Hogrefe.
- Standop, J. (2002). Emotionen und kognitives schulisches Lernen aus interdisziplinärer Perspektive. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Stapf, K. (1980). Methoden und Verfahrenstechniken im Bereich der Erziehungsforschung. In K. A. Schneewind & T. Herrmann (Hrsg.), *Erziehungstilforschung* (S. 89-120). Bern: Huber.
- Steele, J.M., House, E.R., Kerins, T.: An instrument for assessing instruction climate through low - interference student judgements. In: *American Educational Research Journal*, 8, 1971, 447-466.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand.
- Steltmann, K. (1992). Lehrerbeurteilung und Lehrereffektivität. In Ingenkamp, K. u.a. (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970-1990* (Bd. 2, S. 565-589), Weinheim: Beltz.
- Sturzbecher, D. (1988). Entwicklung und Erprobung eines Trainingsprogrammes zur sozialen Befähigung von 4- bis 5jährigen Vorschulkindern zur Bewältigung kooperativer Anforderungen. Unveröff. Diss. A, Institut für Pädagogische Psychologie, Berlin.
- Sturzbecher, D. (1995). Wie erleben Vorschulkinder ihre Eltern in Problem- und Konfliktsituationen? Der Familien-Interaktionstest für Kinder (FIT-K) als familiendiagnostisches Instrument zur Erfassung kindlicher Reflexionen über die Eltern-Kind-Interaktion (Habilitationsschrift). Potsdam: Universität Potsdam
- Sturzbecher, D. (2001a). Methodische Lösungsansätze zur Befragung jüngerer Kinder. In:
- Sturzbecher, D. (Hrsg.). *Spielbasierte Befragungstechniken*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Seite 51-62.
- Sturzbecher, D. (Hrsg.) (2001b). Jugend in Ostdeutschland. Lebenssituationen und Delinquenz. Opladen: Leske und Budrich.
- Sturzbecher, D. (Hrsg.) (2002). Jugendtrends in Ostdeutschland: Bildung, Freizeit, Politik, Risiken. Opladen: Leske und Budrich.
- Sturzbecher, D. & Freytag, R. (1999). Ein Vergleich elterlicher und kindlicher Einschätzungen der Eltern-Kind-Interaktion und ihres entwicklungsprognostischen Wertes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31 (1), 32-44.
- Sturzbecher, D. & Freytag, R. (2000). Familien- und Kindergarten-Interaktionstest (FIT-KIT): Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Sturzbecher, D. & Hermann, U. (2003). Aggression und Konflikterziehung im Kindergarten. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. Grundlagen. München: Reinhardt, Seite 173-222.
- Sturzbecher, D. & Hess, M. (2002). Soziale Schulqualität aus Schülersicht. In: D. Sturzbecher (Hrsg.). *Jugendtrends in Ostdeutschland: Bildung, Freizeit, Politik, Risiken* (S. 115-181). Opladen: Leske + Budrich.

- Sturzbecher, D., Leiske, M. & Welskopf, R. (1999). Jugend in Brandenburg 1999. Ergebnisse. Arbeitsberichte des Instituts für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam. Vehlefanfanz 1999.
- Volbert, R. & Pieters, V. (1996). Suggestive Beeinflussung von Kinderaussagen. *Psychologische Rundschau*, 47, 183-198. Göttingen: Hogrefe.
- Walberg, H. J. & Anderson G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59, 414-419.
- Wenzel, H. (2004). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 391-415). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

7 Anhang

Tab. 7.1: Itemliste und Skalen des G-KIT

Nr.	Einführungs-Items
A	Wenn ich morgens zur Schule gehe, dann ziehe ich mir Schuhe an.
B	Wenn unsere Klassenlehrerin einen Hund sieht, dann klettert sie aufs Dach.
C	Unsere Klassenlehrerin tanzt im Unterricht.
D	Wenn ich in der Schule bin, esse ich Schokolade.

Themenbereich „Gesundheit“

16	Unsere Lehrer achten darauf, was wir essen.
27	In der Hofpause können wir uns austoben.
28	In unserer Schule sind die Toiletten schmutzig.
50	Im Unterricht habe ich Angst Fehler zu machen.
54	Mir ist es im Unterricht zu laut.
55	Im Unterricht bin ich müde.

Skala „Konflikterziehung“

19	Wenn es in der Klasse Streit gibt, dann geht jemand von uns Schülern dazwischen.
20	Wenn unsere Lehrer sehen, dass sich Kinder hauen, dann greifen sie ein.
21	Wenn sich zwei Schüler streiten, dann fragen unsere Lehrer, warum sie sich streiten.
22	Wenn es Streit gibt, suchen Lehrer und Schüler gemeinsam nach einer Lösung.
23	Wenn sich zwei Schüler hauen, dann sehen unsere Lehrer einfach weg.
68	Wenn ich Ärger mit anderen Schülern habe, dann ist das meinen Lehrern egal.

Skala „Soziale Lehrqualität“

8	Unsere Lehrer loben uns im Unterricht.
9	Wenn jemand etwas nicht verstanden hat, dann erklären es unsere Lehrer noch einmal.
10	Unsere Lehrer haben viel Geduld.
11	Wenn jemandem im Unterricht etwas nicht gelingt, dann sagen unsere Lehrer: „Das schaffst du bestimmt!“.
12	Unsere Lehrer machen Schüler vor der Klasse lächerlich.
13	Wenn ein Schüler im Unterricht etwas falsch macht, dann sagen unsere Lehrer: „Das ist nicht so schlimm!“.
14	Unsere Lehrer nehmen sich Zeit, Dinge noch einmal zu erklären.
15	Unsere Lehrer machen auch mal einen Spaß.
51	Wenn ich im Unterricht einen Fehler mache, schimpfen meine Lehrer.
60	Ich habe Angst vor manchen Lehrern.

Skala „Schülerpartizipation“

5	In unserer Klasse reden wir darüber, was wir gut finden und was nicht.
6	Bei Wandertagen stimmen wir in der Klasse ab, was wir machen wollen.
7	Im Unterricht werden wir gefragt, ob wir allein, zu zweit oder in einer Gruppe eine Aufgabe lösen wollen.
24	Wenn wir in der Schule ein Fest feiern, dann dürfen wir sagen, was wir machen möchten.
25	Wir dürfen mitreden, wie die Räume und Flure gestaltet werden.
26	Wir dürfen mitentscheiden, wie der Pausenhof gestaltet wird.
45	Wenn wir unseren Klassenraum gestalten, dann darf ich mitentscheiden.
46	Wenn wir ein Fest feiern, dann darf ich mitentscheiden, was ich machen will.

Skala „Klassenzerrüttung“

2	In unserer Klasse werden Schüler ausgelacht, weil sie anders sind.
17	Während des Unterrichts machen einige Schüler Lärm.
18	In unserer Klasse werden Schüler geärgert.

Skala „Klassenzusammenhalt“

1	Die Kinder in unserer Klasse verstehen sich gut.
3	Die Kinder in unserer Klasse halten alle zusammen.
4	In unserer Klasse helfen sich die Schüler gegenseitig bei Problemen.

Skala „Aggressives Schulklima“

29	An unserer Schule sind die älteren Schüler fies zu den jüngeren.
30	An unserer Schule ärgern sich die Schüler gegenseitig.
31	An unserer Schule machen die Schüler absichtlich Sachen kaputt.
32	An unserer Schule beleidigen sich die Schüler gegenseitig.
33	An unserer Schule wird aus einer harmlosen Rangelei schnell ein richtiger Streit.

Skala „Elternunterstützung“

34	Meine Eltern fragen mich, wie es in der Schule gewesen ist.
35	Wenn ich in der Schule ein Problem habe, dann rede ich mit meinen Eltern darüber.
36	Wenn ich in der Schule gut war, freuen sich meine Eltern.
37	Meine Eltern achten darauf, dass ich meine Hausaufgaben mache.
38	Bei schwierigen Hausaufgaben sagen meine Eltern: „Du schaffst das schon!“
39	Wenn ich die Hausaufgaben geschafft habe, dann loben mich meine Eltern.
40	Wenn ich in der Schule Streit habe, dann fragen mich meine Eltern, warum ich mich gestritten habe.
41	Wenn ich in der Schule ein Problem habe, dann helfen mir meine Eltern.
42	Wenn ich in der Schule Streit habe, schimpfen meine Eltern
43	Wenn ich in der Schule Streit habe, suchen meine Eltern mit mir nach einer Lösung.

Skala „Gewalterfahrungen“

63	Ich werde in der Schule von anderen Schülern geärgert.
64	Andere Schüler hauen mich oder tun mir weh.
65	Andere Schüler nehmen mir mit Gewalt etwas weg.
66	Andere Schüler machen meine Sachen absichtlich kaputt.
67	Ich habe Angst vor manchen Mitschülern.

Skala „Schulmotivation“

47	Mir macht das Lernen Spaß.
48	Im Unterricht ist mir langweilig.
49	Ich freue mich darauf, neue Sachen zu lernen.
52	Im Unterricht strenge ich mich an.
53	Im Unterricht sitze ich nur lustlos herum.
56	Ich finde den Unterricht zu schwierig.
58	Ich wünsche mir andere Lehrer.

„Integration“

44	Ich fühle mich in meiner Klasse wohl.
57	Ich verstehe mich gut mit meinen Lehrern.
59	Wenn ich ein Problem habe, dann helfen mir meine Lehrer.
61	Wenn ich einmal traurig bin, dann trösten mich meine Mitschüler.
62	Wenn ich etwas nicht kann, helfen mir meine Mitschüler.
69	Vergabe einer Schulnote (von 1-6)



Skalen-Inverse Items

Erhebungsprotokoll(Bitte pro Durchlauf **ein** Protokoll ausfüllen!)

Angaben zum Befragungsablauf	
Datum:	Befragungsleiter 1 (Befragung):
Uhrzeit Beginn:	Befragungsleiter 2 (Organisation):
Uhrzeit Ende:	

Angaben zur Klasse						
(wenn mehrere Klassen in einer Gruppe, dann bitte getrennte Angaben zu jeder Klasse)						
Klasse	Gesamtzahl der Schüler	Anzahl befragter Schüler	Fehlen Gesamt	Einverständnis fehlt/verweigert	Krankheit/Abwesenheit	Andere Gründe:

Anmerkungen zur Organisation und zum Befragungsablauf

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

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



Elternbrief –

Betreff:

Schülerbefragung zur Messung
Sozialer Schulqualität an Grundschulen

Informationen zum Projekt:

Unsere Schule ...
*Soziale Schulqualität –
Schulinterne Evaluation
Fort- und Weiterbildung*
Dipl.-Soz. Detlef Landua

Tel.: 03304/3970-10

Vehlefan, den ...

Liebe Eltern,

das IFK wird in den nächsten Wochen im Rahmen des Projektes "Unsere Schule ..." an insgesamt 80 Grundschulen in sieben Bundesländern eine Untersuchung zu dem Thema "Soziale Schulqualität" durchführen. Im Rahmen dieser Untersuchung soll unter anderem erfragt werden, wie zufrieden die Kinder mit dem Leben an ihrer Schule und dem Lernumfeld sind, inwieweit ihnen Möglichkeiten zur Mitgestaltung des Schulalltags eingeräumt werden, aber auch welche zwischenmenschlichen Konflikte sie an ihrer Schule wahrnehmen. Um Veränderungen zu erfassen, ist für das Jahr 2007 eine Nachbefragung an den beteiligten Grundschulen vorgesehen. Das IFK als praxisnahe Forschungseinrichtung engagiert sich dafür, dass Kinder und Jugendliche gern zur Schule gehen. Sie sollen dort Entwicklungsbedingungen vorfinden und mitgestalten können, die ihnen Raum für die Entfaltung ihrer Persönlichkeit bieten. Deshalb verbindet unser Projekt zwei Aufgabenstellungen: die Untersuchung von sozialer Schulqualität und abweichendem Verhalten sowie die Erarbeitung eines schulspezifischen Weiterbildungsprogramms für Lehrerinnen und Lehrer.

Auch die Schule, die Ihr Kind besucht, ist in diese Untersuchung einbezogen. Die Schüler werden dabei gebeten, im Rahmen eines spielbasierten Erhebungsverfahrens, ihre Einschätzungen und Wertungen zu den einzelnen Themen abzugeben. Die Übermittlung, Verarbeitung und Speicherung der Befragungsdaten erfolgen über EDV-gestützte Methoden beim IFK. Die Befragung findet im Klassenverband statt und dauert ca. eine Schulstunde. Im Jahr 2007 ist eine zweite Befragung an den beteiligten Schulen vorgesehen. Ich bitte Sie herzlich, auf dem beiliegenden Blatt Ihre Einwilligung zu geben, dass Ihr Kind an der Befragung teilnehmen darf. Mit jedem Kind, das nicht teilnimmt, fehlt nachher im Gesamtbild ein wichtiges Mosaiksteinchen; ein Ausfall vieler Schüler entwertet die Untersuchung.

Die Teilnahme an der Untersuchung ist freiwillig: Bei Nichtteilnahme entstehen für Ihr Kind keinerlei Nachteile und ein Rücktritt von der Untersuchung ist jederzeit möglich. Wenden Sie sich hierzu einfach an Ihre Schule oder an das IFK.

Ausdrücklich möchte ich darauf hinweisen, dass die gesamte Untersuchung **anonym** erfolgt. Es ist also nicht ersichtlich, welche Schüler bzw. welche Schülerinnen welche Angaben gemacht haben. Weiterhin werden die erhobenen Daten vertraulich behandelt und ent-

sprechend den Datenschutzbestimmungen der jeweiligen Bundesländer vor dem Zugriff Unbefugter gesichert. Informationen über Einzelheiten des Projekts liegen im Sekretariat der Schule zur Ansicht vor.

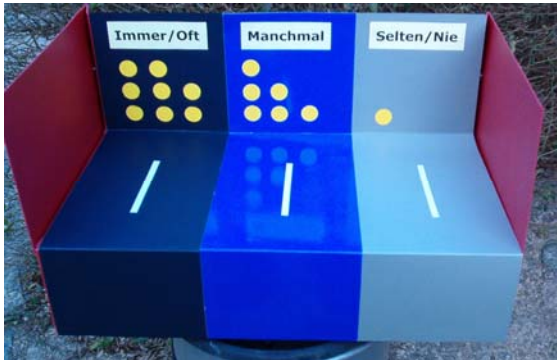
Ich hoffe sehr, dass Sie Ihr Einverständnis für die Teilnahme Ihres Kindes geben und uns auf diese Weise eine erfolgreiche Durchführung der Untersuchung ermöglichen.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Dietmar Sturzbecher
(Direktor des IFK)

Informationen zum Testverfahren des G-KIT

Das Testverfahren (G-KIT; „Grundschulkind-Interaktionstest“) ist ein Gruppenbefragungsverfahren. Das Verfahren wird an Grundschulen ab Klassenstufe zwei durchgeführt. In die Untersuchung einbezogen werden pro Schule stets mehrere Klassen, die über ein vom IFK vorgegebenes, nicht beeinflussbares Auswahlverfahren ermittelt werden. Die Befragung erfolgt im Klassenverband und unter Nutzung eines standardisierten Erhebungsinstrumentes. Dieses Instrument besteht für jedes teilnehmende Kind aus einem Faltkasten (siehe Foto) und einem Kartensatz. Der Faltkasten verfügt über Sichtschutzwände, die das Blickfeld der Kinder zur Seite und nach vorn begrenzen.



Befragt werden nur teilnahmebereite Kinder für die eine unterschriebene Einwilligungserklärung der Erziehungsberechtigten vorliegt. Die so ermittelten Kinder werden klassenweise in den vorbereiteten Befragungsraum geführt und nochmals über Zweck und Inhalt der Befragung informiert. Die Befragung wird stets von zwei Mitarbeitern des IFK durchgeführt: Ein Befragungsleiter liest den Kindern den In-

halt der einzelnen Karten vor; der zweite steht für Rückfragen oder bei praktischen Probleme während der Befragungsphase bereit.

Lehrkräfte oder andere Personen sind während der Erhebung nicht anwesend. Nach dem Vorlesen des Inhalts einer Karte werden die Kinder jeweils gebeten, die Karte in den Antwortschlitz zu werfen, der ihrer Ansicht nach zutreffend ist. Unmittelbar nach Abschluss der Befragung werden die eingeworfenen Karten den Antwortkästen entnommen und in verschließbaren Umschlägen verwahrt. Die gesamte Befragungsdauer beträgt etwa eine Schulstunde (45 Minuten).

Die Inhalte der Schülerbefragung lassen sich in sechs Themenbereiche einordnen:

- Partizipationsförderung
- Motivierung und Sanktionierung
- Gesundheitsförderung
- Unterstützung bei Problemen
- Förderung sozialer Integration
- Konflikterziehung

Was geschieht mit den Daten der Schülerbefragung?

Die Daten der Schülerbefragung werden durch das IFK ausgewertet. Die Ergebnisse werden zunächst in einem schriftlichen Datenreport zusammengefasst und der teilnehmenden Schule übermittelt. Auch Eltern sollten aus unserer Sicht Einblick in diesen Datenreport erhalten. Eine anschließende mündliche Datenpräsentation durch eine/n Mitarbeiter/in des IFK soll die schulinterne Diskussion der Ergebnisse weiterführen und zur Förderung von Schulentwicklungsprozessen beitragen. Zu dieser Veranstaltung sind interessierte Eltern herzlich eingeladen.

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

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



Geschäftsstelle: 16727 Oberkrämer, Burgwall 15; Tel.: 03304 / 3970-10; Fax: -16

Einwilligungserklärung

der Eltern zur freiwilligen Teilnahme Minderjähriger an einer wissenschaftlichen Untersuchung

Sehr geehrte Eltern,

das Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam (IFK) beabsichtigt, in der Zeit von Juni bis Dezember 2005 im Rahmen des Projekts „Unsere Schule ...“ eine wissenschaftliche Untersuchung zum Thema „Soziale Schulqualität“ durchzuführen. Die Untersuchung wird etwa 80 Grundschulen in sieben Bundesländern einbeziehen und mittels einer spielbasierten Befragung von Schülerinnen und Schülern im Klassenverband umgesetzt. Die Befragung wird etwa eine Schulstunde in Anspruch nehmen.

Im Rahmen dieser Untersuchung soll unter anderem erfragt werden, wie zufrieden die Kinder mit dem Leben an ihrer Schule und dem Lernumfeld sind, inwieweit ihnen Möglichkeiten zur Mitgestaltung des Schulalltags eingeräumt werden, aber auch welche zwischenmenschlichen Konflikte sie an ihrer Schule wahrnehmen. Um Veränderungen zu erfassen, ist für das Jahr 2007 eine Nachbefragung an den beteiligten Grundschulen vorgesehen.

Da Ihr Kind eine der zu befragenden Klassen besucht, bitte ich Sie hiermit um Ihre Einwilligung, dass Ihr Kind an der oben beschriebenen Untersuchung teilnehmen darf. Anlässlich der Befragung werden personenbezogene Daten anonymisiert erfasst, gespeichert und entsprechend den Datenschutzbestimmungen der jeweiligen Bundesländer vor dem Zugriff Unbefugter gesichert. Die Ergebnisse der Befragungen werden durch „Schulreports“ an allen beteiligten Schulen vorgestellt und diskutiert.

Die Teilnahme an der Untersuchung ist freiwillig und jederzeit widerrufbar. Ihr Kind ist trotz Ihrer Zustimmung nicht verpflichtet, an der Untersuchung teilzunehmen, es kann aus eigener Entscheidung die Teilnahme verweigern bzw. widerrufen. Falls Sie von Ihrem Widerrufsrecht Gebrauch machen möchten, wenden Sie sich einfach schriftlich oder unter der Telefonnummer 03304/3970-31 an die für die Datenarchivierung zuständige Mitarbeiterin unseres Instituts. Aus einer Nichtteilnahme erwachsen Ihrem Kind keinerlei Nachteile.

Ausführlichere Informationen zu unserem Projekt finden Sie an der Schule Ihres Kindes.

Zum weiteren Verfahren:

1. Füllen Sie bitte zunächst den unteren Abschnitt der Einwilligungserklärung aus.
2. Trennen Sie ihn vom oberen Informationsteil ab.
3. Geben Sie Ihrem Kind den unteren Abschnitt mit zurück in die Schule.

Es werden nur Kinder an der Untersuchung teilnehmen, deren Eltern der Teilnahme an der Untersuchung zugestimmt haben und die selbst ebenfalls bereit sind, an der Befragung mitzuwirken.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ -----

Bitte eintragen:
.....
(Name der Schule) (Klasse des Kindes)

Wir stimmen der Teilnahme unserer Tochter/ unseres Sohnes
.....
an der Untersuchung des IFK zu: Ja Nein
(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Datum und Unterschrift der Eltern

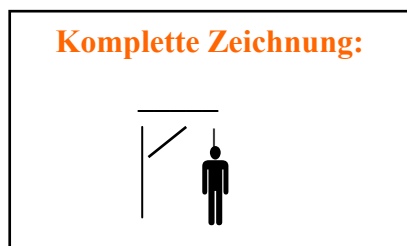
Spielanleitung für

„Das Galgenspiel“

Der Befragungsleiter „denkt“ sich zunächst **ein Ratewort** aus (Bitte benutzen Sie die Worte: „Axt“, „Nase“, „Hund“, „Tafel“, „Klasse“ und „Schule“. Die letzten drei Wörter erst ab Klassenstufe 3 verwenden.) Zeichnen Sie nun genau so viele Striche an die Tafel, wie das Wort Buchstaben hat:

— — — — (z.B. für „Ball“)

Nun dürfen die Kinder sich melden und einen Buchstaben nennen. Ist dieser im Ratewort enthalten, wird er auf den entsprechenden Strich geschrieben. Ein nicht im Wort enthaltener Buchstaben wird an anderer Stelle an die Tafel geschrieben und dafür ein Strich des Galgenmännchens gezeichnet. Die Kinder dürfen nun einen zweiten Buchstaben raten usw...



Beginnen Sie beim Zeichnen mit einem der „Galgenfüße“ und arbeiten Sie sich nach oben und nach rechts bis zu dem Männchen. Für den Aufbau des Galgens haben die Kinder also bereits 6 Rateversuche. Je nach „Rateerfolg“ oder auch nach Zeitverlauf des Spiels malen Sie nun noch das Männchen aus – soll es schnell gehen, so zeichnen Sie es nach einem weiteren falschen Rateversuch komplett aus. Ist noch Zeit zur Verfügung können Sie 2 Arme, 2 Beine, 1 Rumpf und 1 Kopf verwenden.

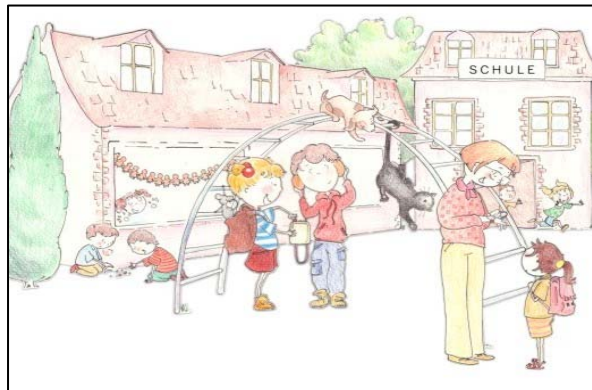
Gewonnen ist das Spiel, wenn das Wort erraten wurde, bevor der Galgen komplett ist.

Situationsplakate:

„Klasse“:



„Schule“:

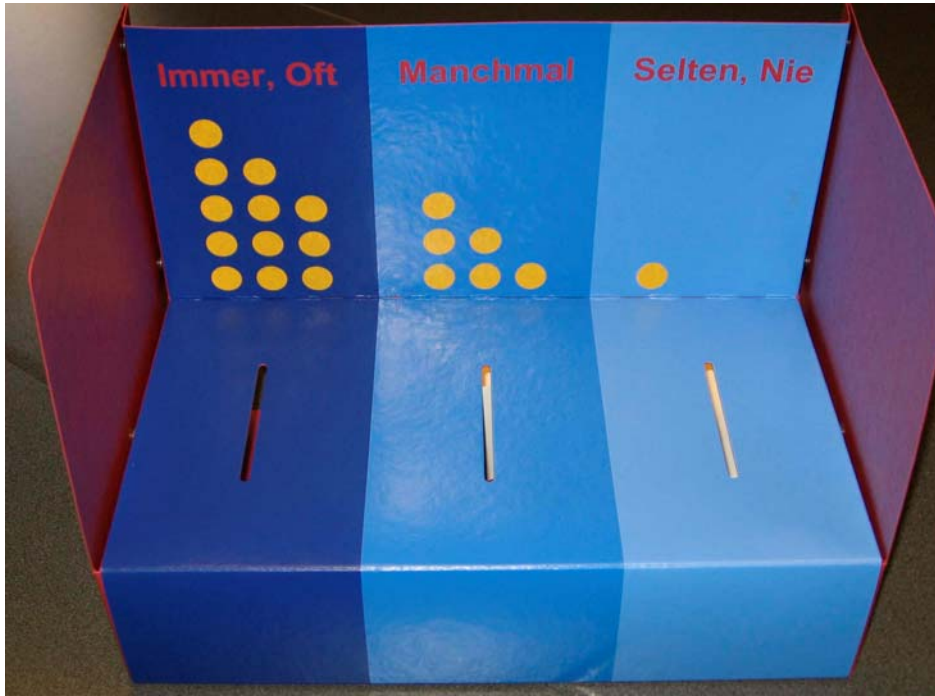


„Eltern“:

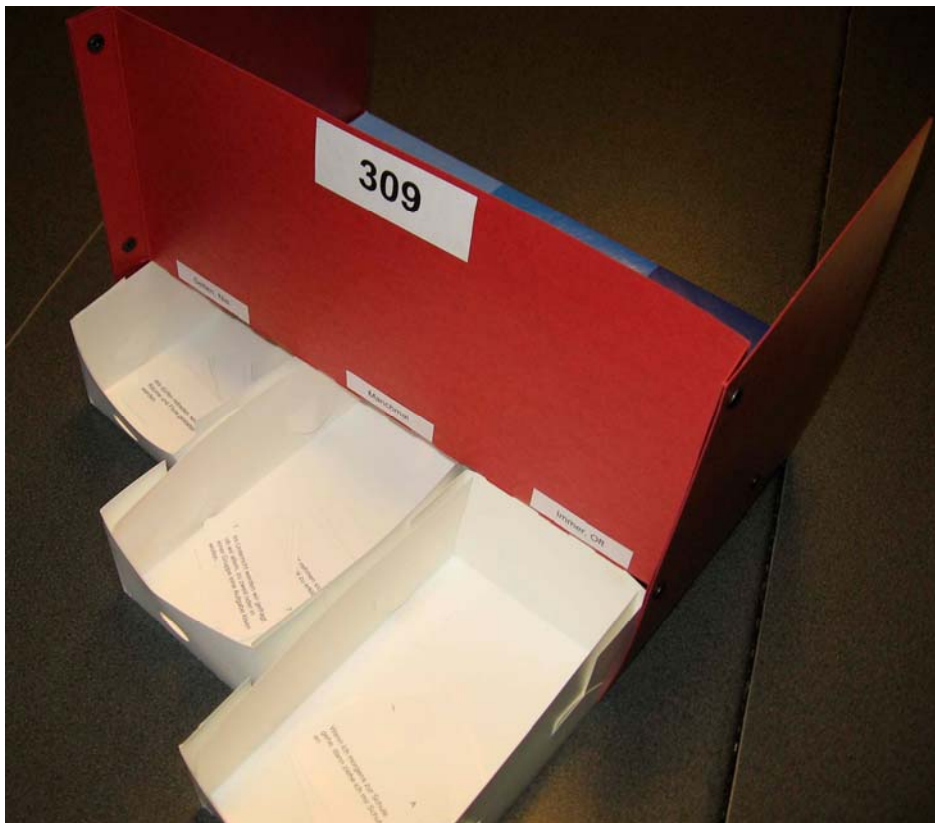


„Schüler“:

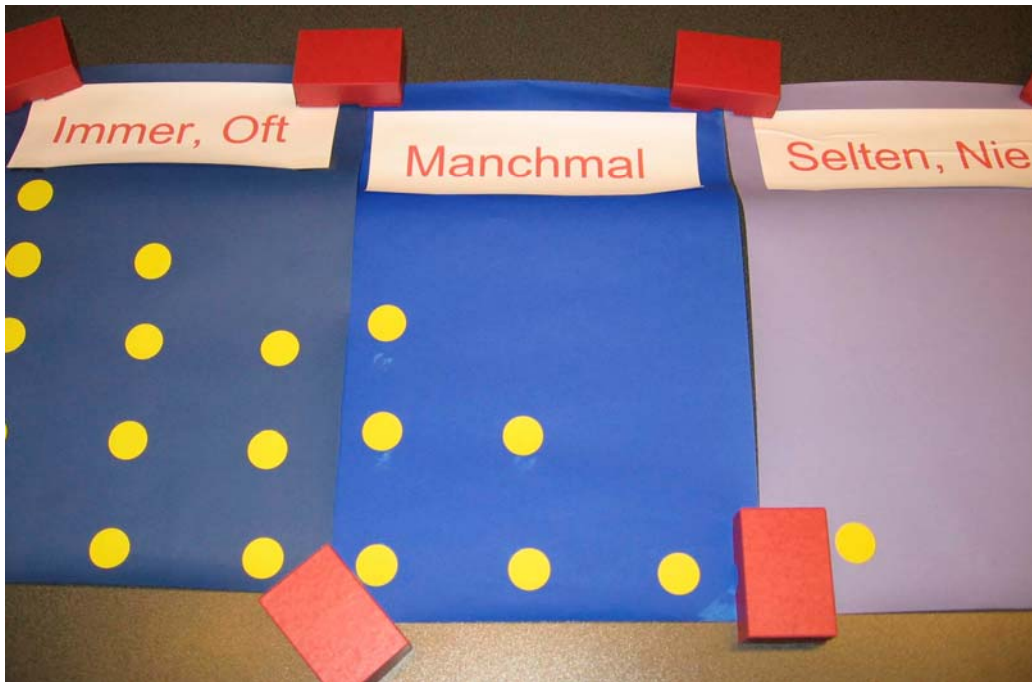




Der Befragungskasten des G-KIT (Vorderansicht)



Der Befragungskasten des G-KIT (Rückansicht mit Einschubkästen)



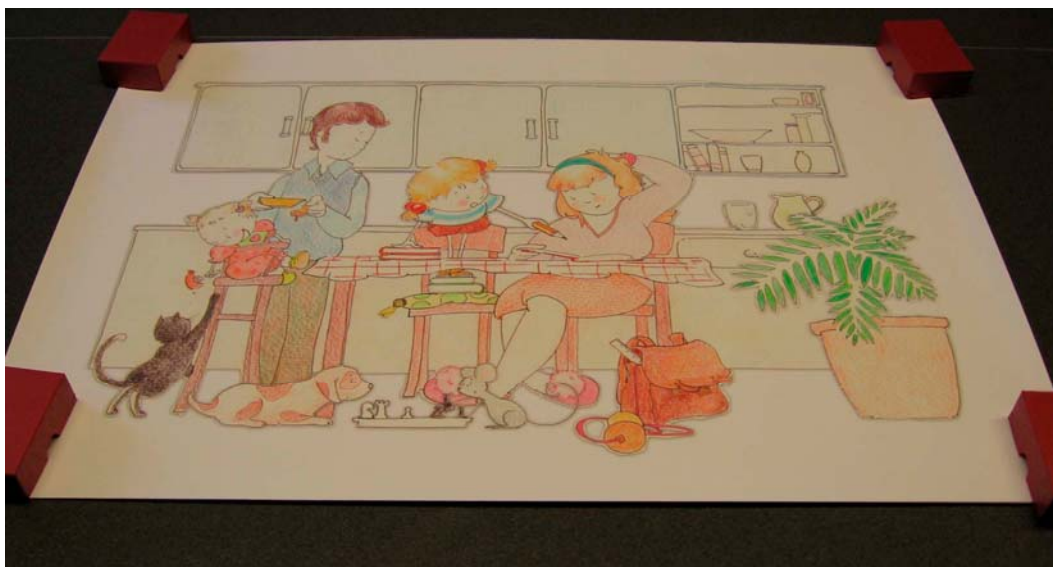
Die Plakate für das „Drei-Ecken-Spiel“



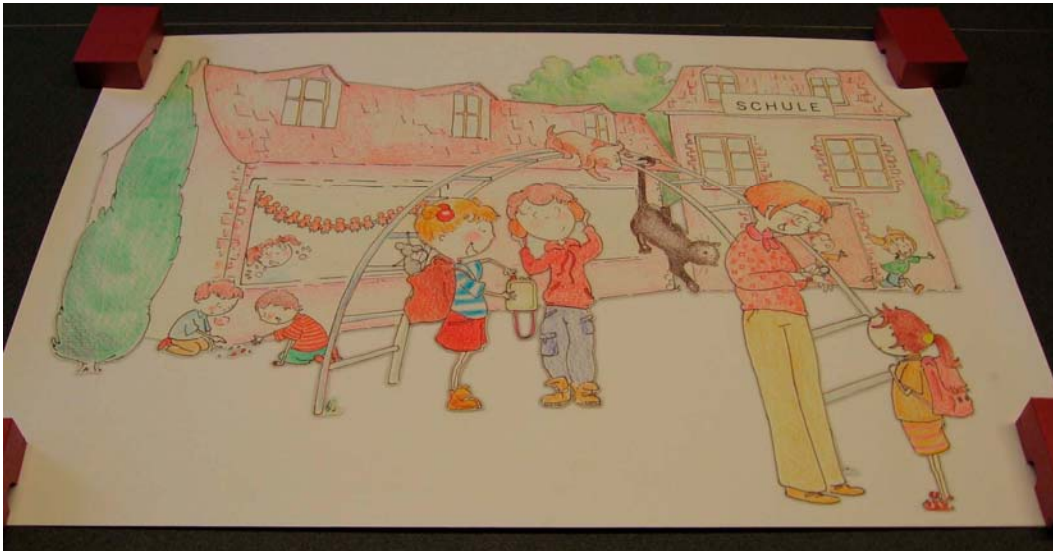
Die „Spielregeln“ für die Befragung



Situationsplakat für die Einführung in personenbezogene Befragungsinhalte



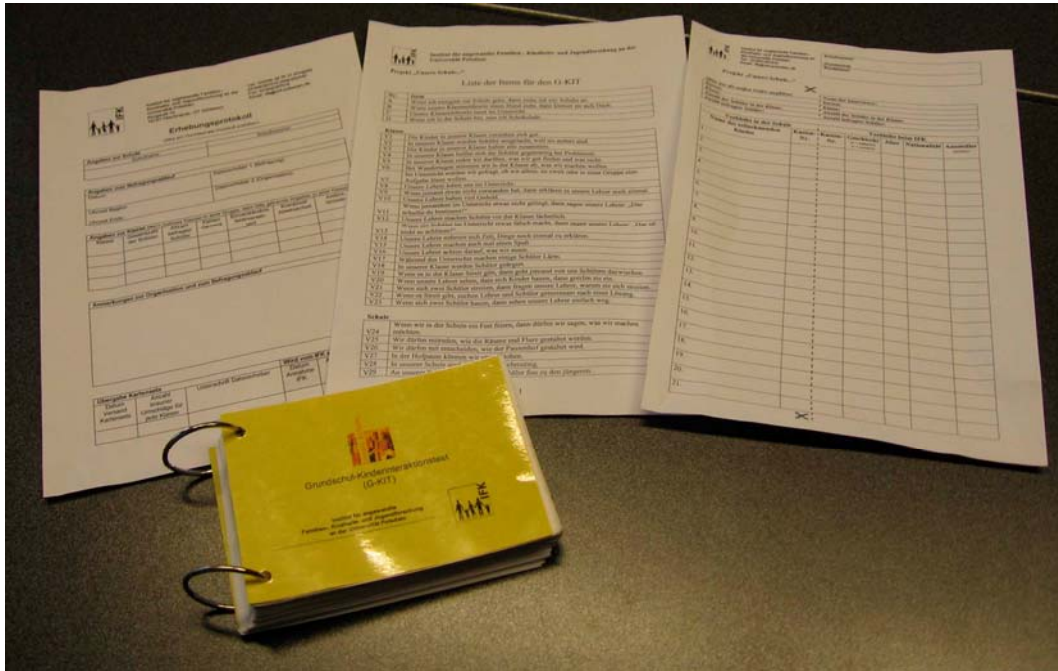
Situationsplakat für die Einführung in familienbezogene Befragungsinhalte



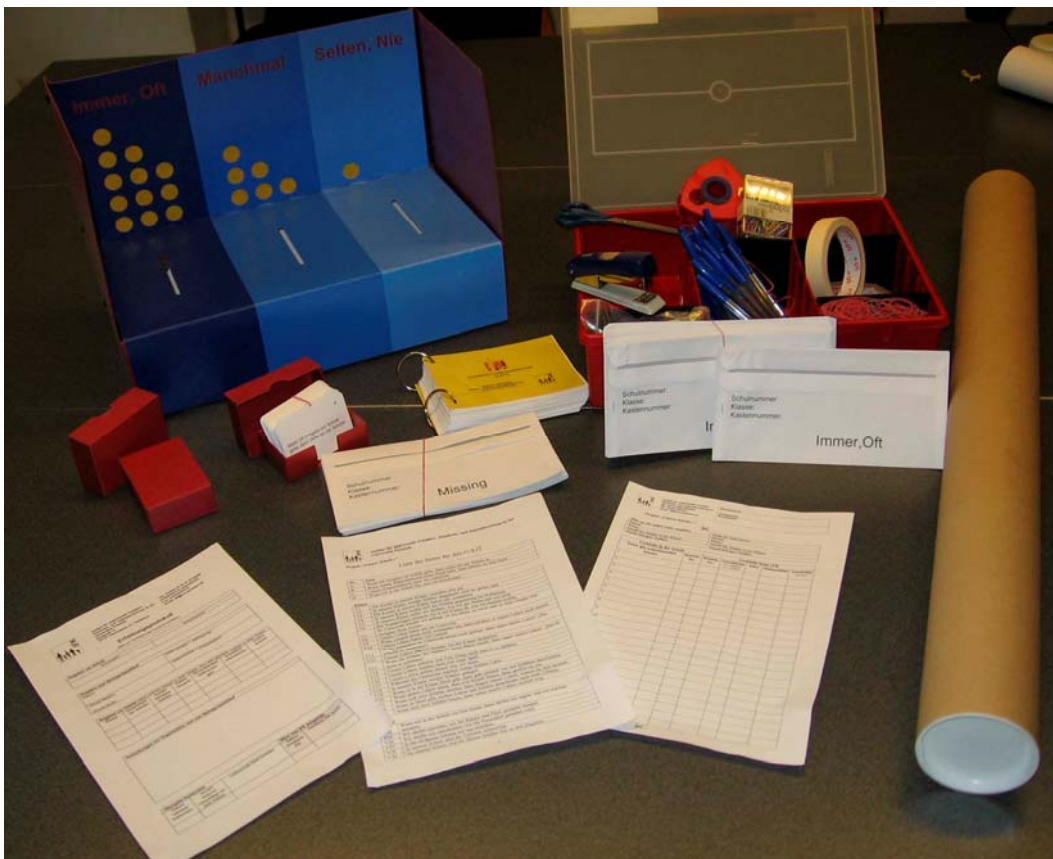
Situationsplakat für die Einführung in schulbezogene Befragungsinhalte



Situationsplakat für die Einführung in klassenbezogene Befragungsinhalte



Befragungshandbuch, Erhebungsprotokoll, Itemliste und Anwesenheitsliste



Befragungskasten mit Zubehör



Vollständiger Klassensatz zur Befragung von 25 Schülern mit dem G-KIT