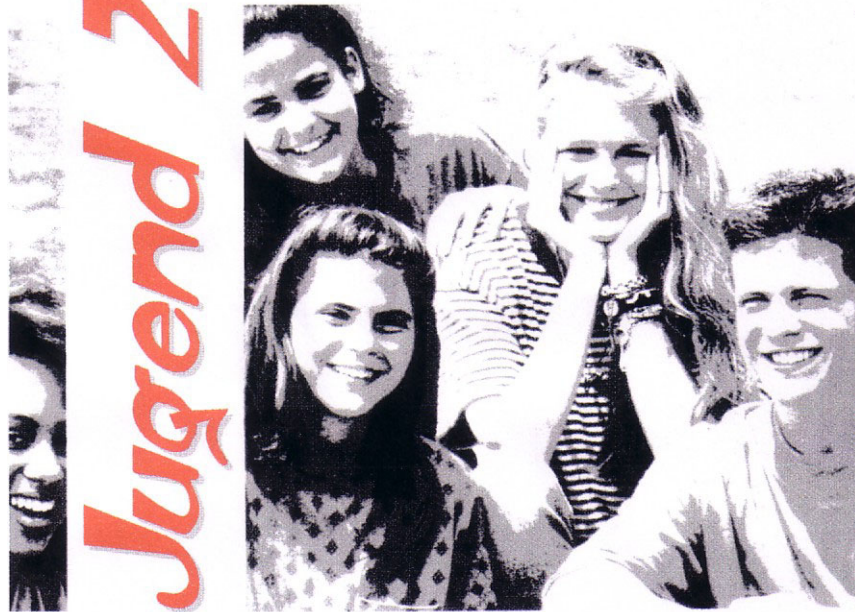




**Jugend 2005**

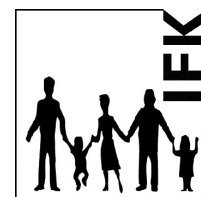
## Datenreport für das Friedrich-Wilhelm- Gymnasium



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

---

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





## Vorbemerkung

Mit der Pilotstudie zum Projekt „Jugend in Brandenburg“ wurde 1991 erstmals das Ziel verfolgt, „wendebedingte“ Veränderungen der Lebenssituation brandenburgischer Jugendlicher zu erfassen. Das Projekt wurde dann in den Jahren 1993, 1996, 1999 und 2001 fortgeführt. Mit diesen Befragungen wurde eine Datenbasis geschaffen, die eine langfristige Sozialberichterstattung über Veränderungen der Lebenssituation und der Einstellungen von Jugendlichen in Brandenburg ermöglicht. In der aktuellen Studie von 2005 wurden 3.379 Jugendliche im Alter von 12 bis 20 Jahren in 39 Schulen und Oberstufenzentren des Landes Brandenburg nach ihrer Lebenssituation, ihren politischen Einstellungen und ihrer Gewaltbereitschaft befragt.

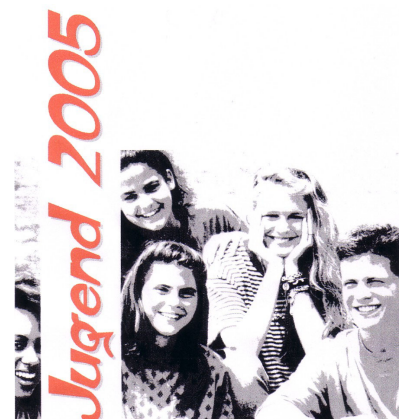
Ergebnisse aus der Befragung von Schülerinnen und Schüler Ihrer Schule werden nachfolgend im Rahmen eines Datenreports vorgestellt. Mit diesem Datenreport können Sie Einblicke darüber gewinnen, wie die Gegebenheiten an Ihrer Schule aus der Sicht der Heranwachsenden aussehen. Zunächst möchten wir uns aber an dieser Stelle im Namen aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der „Jugendstudie 2005“ nochmals bei Ihnen für die gute Zusammenarbeit bedanken. Unser Dank gilt dabei ausdrücklich auch den Schülerinnen und Schülern, die sich die Zeit zum Ausfüllen der Fragebögen genommen haben und ohne deren Interesse und Beteiligung diese Studie nicht möglich gewesen wäre.

Einige allgemeine Hinweise zum Aufbau des Datenreports. Der Datenreport ist inhaltlich in zwei Schwerpunktthemen gegliedert: „Jugenddelinquenz“ und „Schulqualität“. Im Bereich „Jugenddelinquenz“ erhalten Sie einen Überblick über die Akzeptanz von ausländischerfeindlichen und rechtsextremen Einstellungen an Ihrer Schule. Wir stellen in diesem Zusammenhang weiterhin vor, inwieweit Gewaltbereitschaft und Gewalthandlungen unter den Schülerinnen und Schülern verbreitet sind.

Im zweiten Schwerpunktbereich geht es um Fragen zum Thema „Schulqualität“. Wir möchten Ihnen in diesem Teil einen Eindruck darüber vermitteln, wie zufrieden die Schülerinnen und Schüler mit einzelnen Bedingungen an Ihrer Schule sind. Weiterhin wird der Datenreport auch Auskunft über den Umfang und die Hintergründe des Schulschwänzens in der Schülerschaft geben.

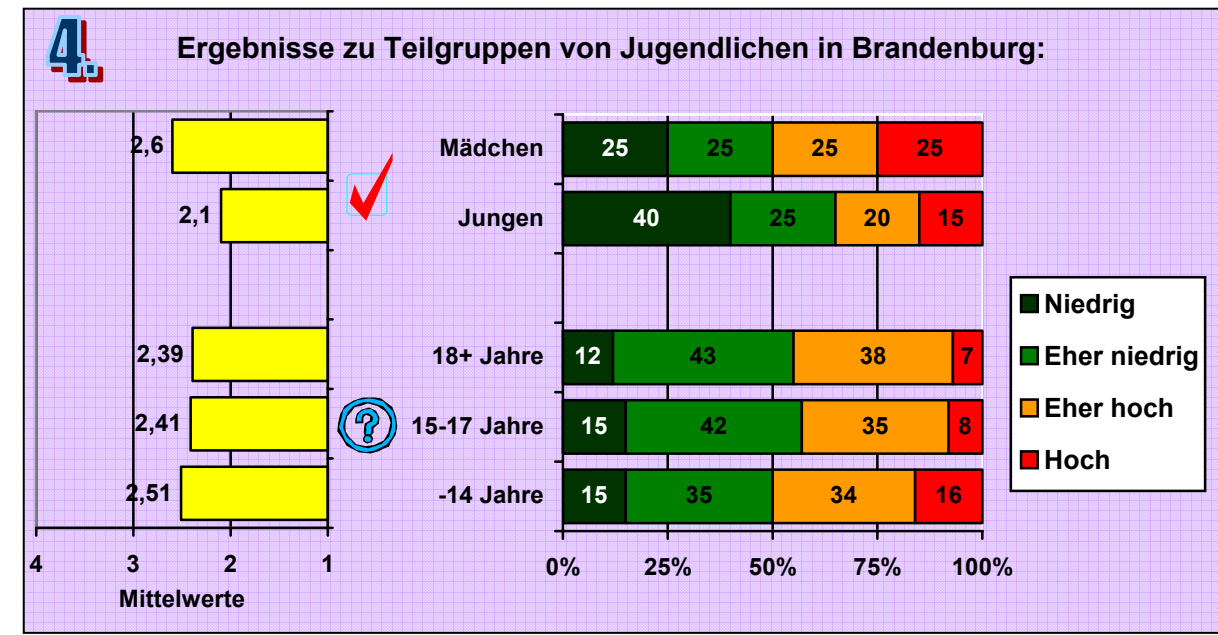
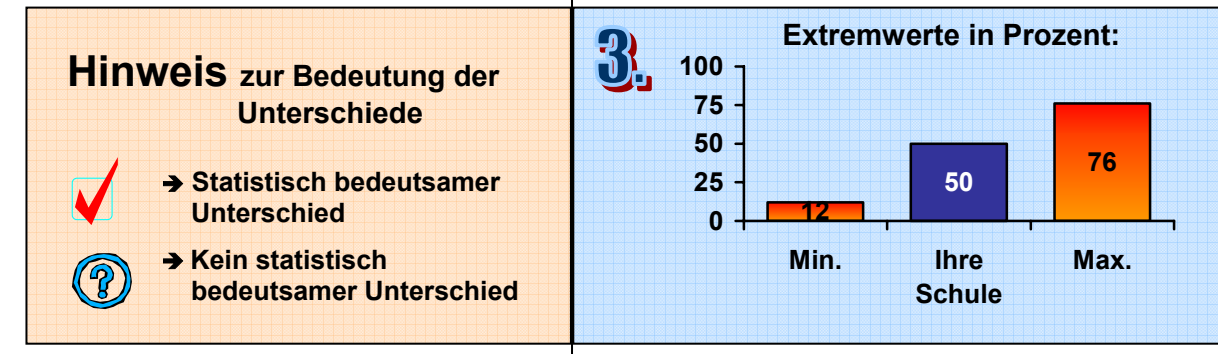
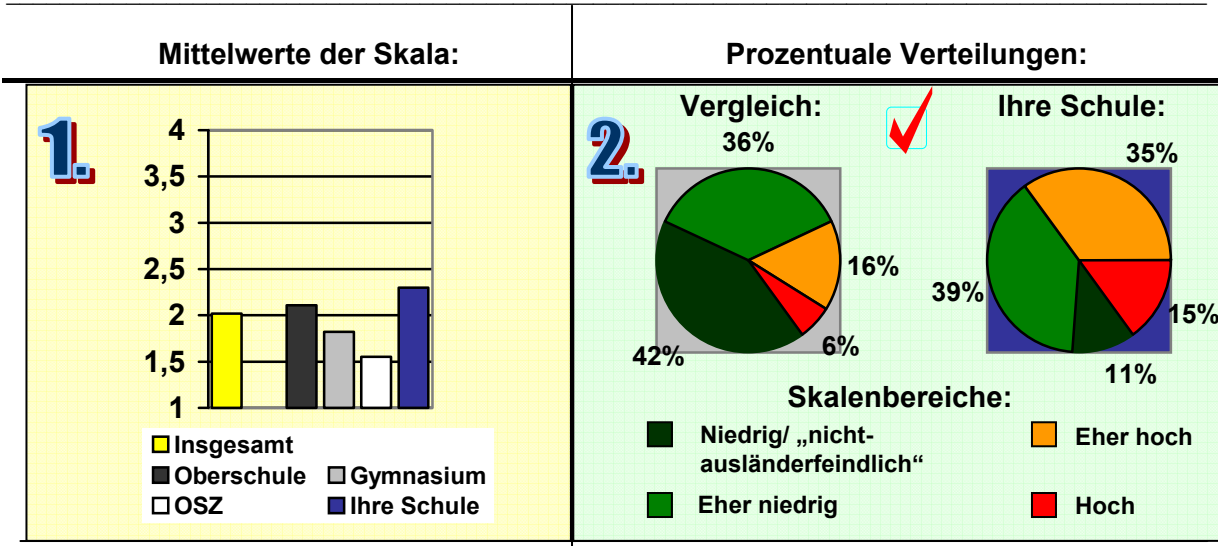
Wir haben uns bemüht den Datenreport so aufzubauen, dass er einerseits zu allen Themenbereichen aussagekräftige Informationen liefert, gleichzeitig aber noch verständlich und lesbar bleibt. Wir haben deshalb auf eine tabellarische Darstellung der Ergebnisse verzichtet und alle Ergebnisse in Form von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

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



# Skala: „Beispielskala: Schulwertung“


<b>6 Einzelaussagen</b> – z.B.:	„Meine Schule ist die beste“	
<b>Antwortvorgaben:</b>	4 - „Stimmt völlig“	3 - „Stimmt ziemlich“
	2 - „Stimmt wenig“	1 - „Stimmt gar nicht“





## Erläuterungen zur Beispielseite:


Wir beginnen mit einigen Erklärungen zu statistischen Angaben und Grafiken. Dies kann zum besseren Verständnis Ihres Datenreports beitragen. (Die auf dieser Seite dargestellten Werte sind fiktiv und beschreiben keine realen Gegebenheiten.) Auf der Beispielseite finden Sie übrigens die „schwierigsten“ statistischen Angaben und Abbildungen, die Ihr Report enthält, denn anstelle der Antworten zu einer einzelnen Frage wird hier die Auswertung einer „Skala“ erläutert. Einzelheiten zur Skalenbildung und zusätzliche methodische Erläuterungen finden Sie im **Anhang (ab Seite 34)** dieses Datenreports!


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


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

 Feld 1 stellt den Mittelwert einer Skala für alle Schulen (gelber Balken), für einzelne Schultypen in Brandenburg sowie für Ihre Schule (blauer Balken) dar. Der Mittelwert (im Schulbereich nutzt man ihn z.B. für den „Notendurchschnitt“) ist einer der wichtigsten statistischen Maßzahlen und leicht zu interpretieren: Je länger die Balken sind bzw. je näher ein Mittelwert an den Skalen-Maximalwert „4“ reicht, desto stärker ist der erfasste Sachverhalt ausgeprägt.

 Feld 2 stellt die prozentuale Verteilung einer Skala für Ihre Schule und für Ihre Vergleichsschulen in Brandenburg (gleicher Schultyp) dar. Hierzu wurde der Skalenbereich in vier gleichgroße Abschnitte unterteilt: Das unterste Viertel der Skalenwerte (Werte von 1,0 bis 1,75) haben wir mit „Niedrig“, das höchste Viertel (Werte von 3,25 bis 4,0) mit „Hoch“ benannt. Rundungsbedingt können in der Gesamtsumme leichte Abweichungen von 100 Prozent auftreten.

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

 In Feld 3 werden die zusammen gefassten Anteile der Skalenbereiche „Eher hoch“ und „Hoch“ für die Schule mit dem geringsten Anteilswert sowie für die Schule mit dem höchsten Anteilswert dargestellt; es handelt sich also um die „Extremwerte“ der teilnehmenden Schulen in Brandenburg. Zusätzlich wird an dieser Stelle der Anteilswert Ihrer Schule ausgewiesen.

 In Feld 4 werden Ergebnisse zu Teilgruppen dargestellt. Die gelben Balken auf der linken Seite stellen die Mittelwerte der Skala für jede Gruppe dar. Auf der rechten Seite der Abbildung werden die Anteile der vier Skalenausprägungen („Niedrig“ bis „Hoch“) für jede Teilgruppe angeführt. Die Angaben für alle Teilgruppen sind also zeilenweise zu lesen. So erreichen z.B. die Mädchen auf unserer Beispielskala einen Mittelwert von 2,6 und sind zu je 25% in den vier Skalenkategorien vertreten. Die Ergebnisse zu den Teilgruppen an Ihrer Schule werden im Text dargestellt und interpretiert.

**Unser erster Schwerpunkt:  
“Jugenddelinquenz”**

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse zu folgenden Bereichen vorgestellt:

Seite:

- |   |    |
|---|----|
| • Ausländerfeindlichkeit                          | 6  |
| • Berichtete Erfahrungen im Umgang mit Ausländern | 8  |
| • Rechtsextremismus                               | 10 |
| • Gewaltbereitschaft                              | 12 |
| • Häufigkeit von Gewalthandlungen                 | 14 |

## 1. Einführung in das Schwerpunktthema Jugenddelinquenz

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

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

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

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

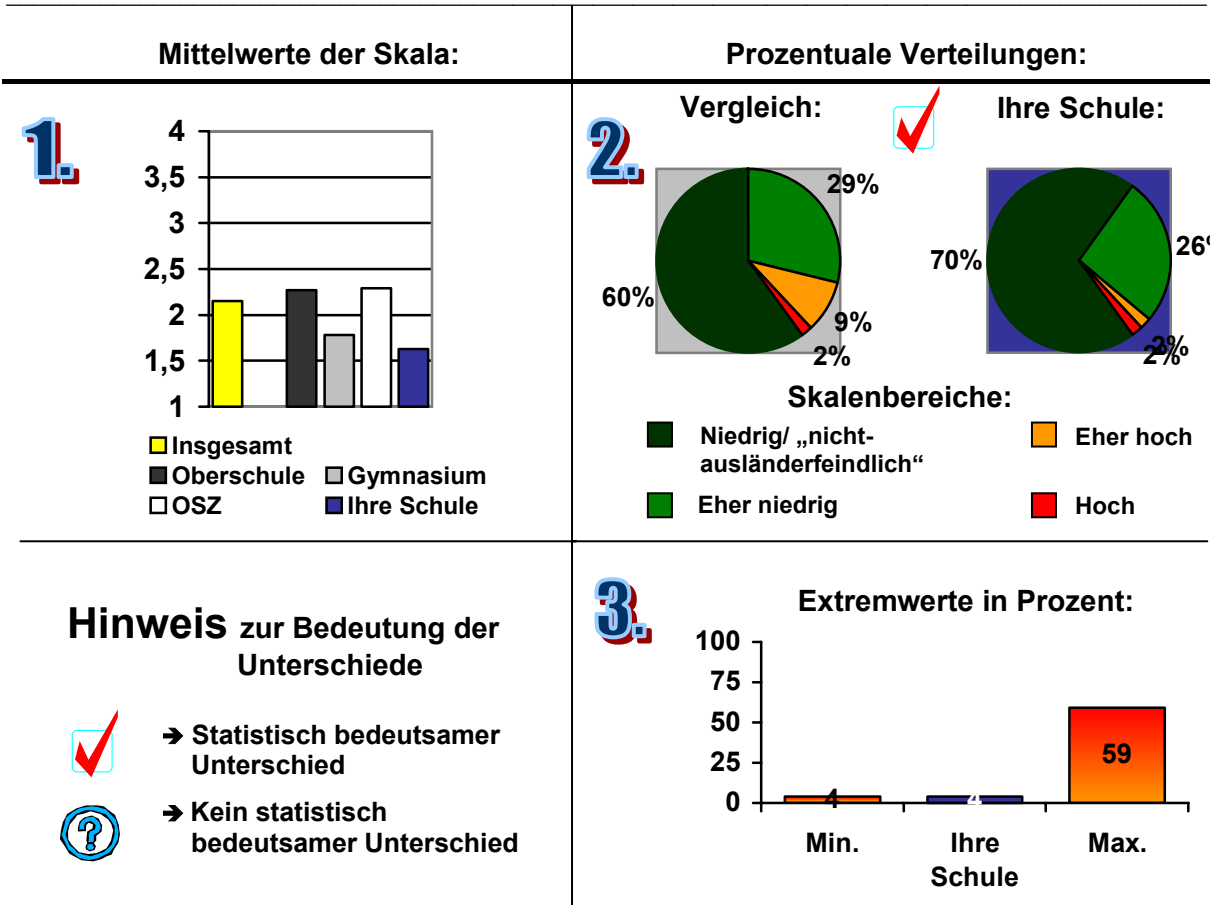
Bedingt durch das eingesetzte Instrument von Schülerbefragungen gerät die „Institution Schule“ zwangsläufig auch in den Mittelpunkt dieser Ergebnispräsentation. Es soll deshalb betont werden, dass weder Fragen nach den Ursachen noch dem Gesamtumfang von Jugenddelinquenz vollständig „aus der Schule heraus“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

Skala:

# Ausländerfeindlichkeit

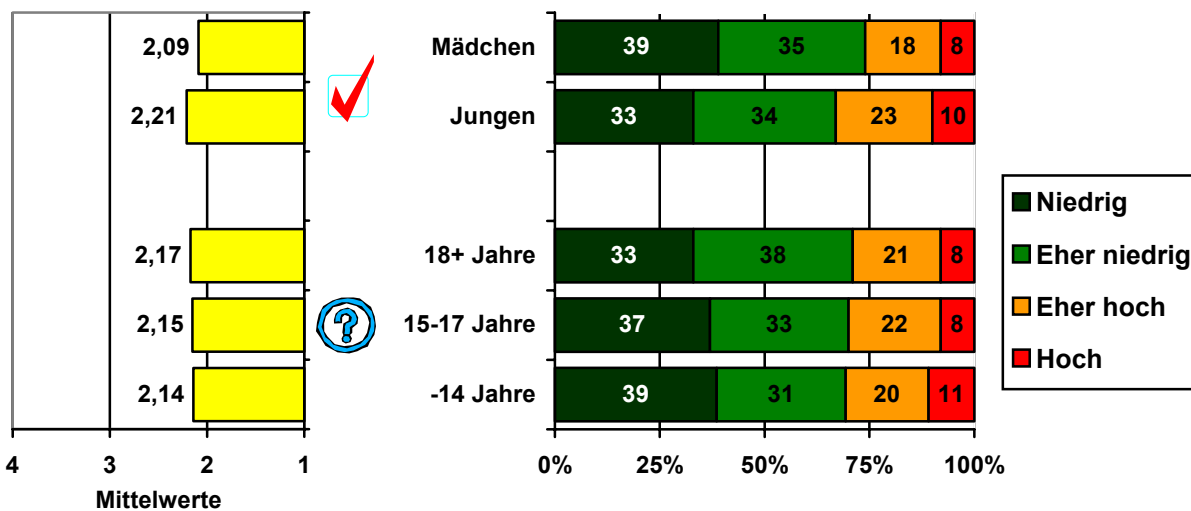
7 Einzelaussagen – z.B.: „Deutschland den Deutschen – Ausländer raus“

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



## 4.

Ergebnisse zu Teilgruppen von Jugendlichen in Brandenburg:



## 1.1 Erläuterungen zur Skala „Ausländerfeindlichkeit“

Fremdenfeindliche Einstellungen haben recht unterschiedliche Ursachen und kommen in vielfältigen Formen zum Ausdruck. Wir wissen z.B. aus unseren Jugendstudien, dass keineswegs alle Jugendlichen mit fremdenfeindlichen Motiven der rechtsextremen Szene zuzuordnen sind. Ausländerfeindlichkeit ist unter Jugendlichen deutlich weiter verbreitet als Rechtsextremismus und erweist sich weniger als ein Jugend- sondern eher als ein gesellschaftliches Phänomen bzw. Problem. Ebenso erweist sich die These als unhaltbar, Ausländerfeindlichkeit resultiere vor allem aus der „Not“ von Jugendlichen, die Ausländer als Konkurrenten um knappe Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätze wahrnehmen. Wir haben in unserem Fragebogen „Ausländerfeindlichkeit“ über die Zustimmung bzw. Ablehnung von mehreren Aussagen erfasst. Jede dieser Aussagen spricht unterschiedliche Formen fremdenfeindlichen Gedankenguts an – teilweise geht es dabei um die Zustimmung zu bestehenden Vorurteilen („Ausländer sind Schuld an der Arbeitslosigkeit“), andere schließen auch Gewalt gegen Ausländer mit ein. Die Skala selbst ist so aufgebaut, dass höhere Werte auf eine stärker ausgeprägte Ausländerfeindlichkeit hinweisen und niedrigere Werte im Sinne einer ausländer-„akzeptierenden“ Grundhaltung zu verstehen sind.

Der Abbildung in Feld 1 auf der linken Seite ist zu entnehmen, dass ausländerfeindliche Einstellungen unter den befragten Schüler/innen in Brandenburg durchaus verbreitet ist – wenn auch in eher geringer Intensität. Dabei macht sich das Phänomen unter den Schüler/innen an Gymnasien unterdurchschnittlich, unter der Schülerschaft an Oberschulen und Oberstufenzentren hingegen überdurchschnittlich stark bemerkbar. Das Ausmaß an ausländerfeindlichen Orientierungen unter den Befragten an Ihrer Schule liegt sogar auf einem noch niedrigeren Niveau als an anderen Gymnasien in Brandenburg und ist demnach eher als „ausländerfreundliche“ Grundeinstellung zu verstehen.

Genauere Einblicke in die Struktur der Einstellungsmuster an brandenburgischen Gymnasien geben die prozentualen Verteilungen einzelner Skalenbereiche (Feld 2). Es zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Jugendlichen in der Vergleichsgruppe hier keine oder kaum ausländerfeindliche Einstellungen vertritt (89%; Skalenbereiche „Eher niedrig“ und „Niedrig“). Lediglich 9% der Befragten lassen tendenzielle Formen einer ausländerfeindlichen Gesinnung erkennen (Skalenbereich „Eher hoch“) und nur 2% sind anhand ihrer Antworten als hochgradig ausländerfeindlich einzustufen. Die Schüler/innen Ihrer Schule lehnen Aussagen mit ausländerfeindlichen Inhalten sogar noch entschiedener ab als die Befragten der Vergleichsgruppe. Das Ergebnis eines statistischen Tests ergibt, dass die vorhandenen Unterschiede durchaus von inhaltlicher Bedeutung sind, d.h. nicht mehr im Rahmen zufälliger Schwankungen liegen. Dies wird durch das rote Häkchen symbolisiert.

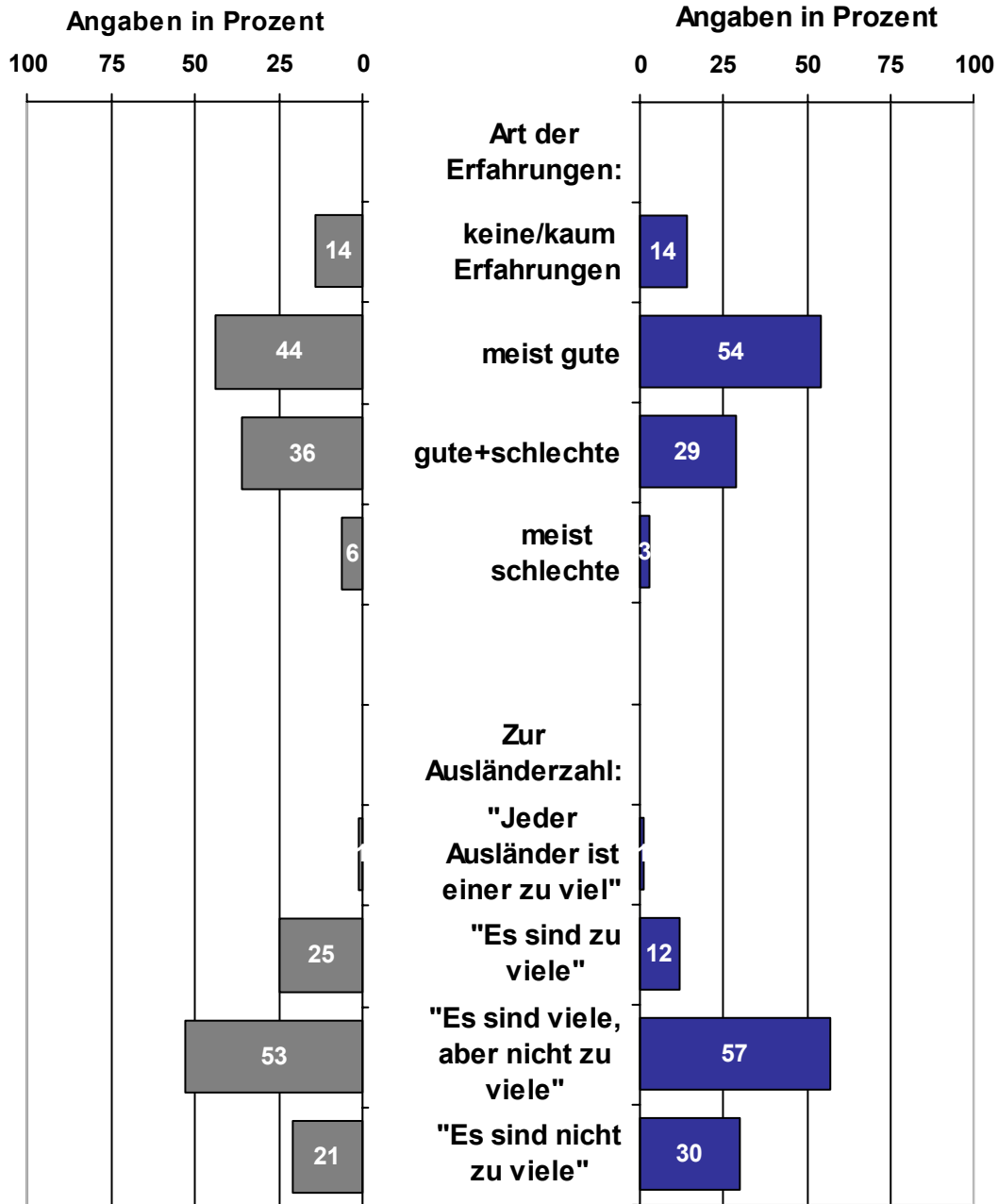
Der Problembezug ist an den einzelnen projektteilnehmenden Schulen sehr unterschiedlich ausgeprägt (Feld 3). Fasst man die Kategorien „Eher hohe“ und „Hohe“ Ausländerfeindlichkeit zusammen, so finden sich Einrichtungen wie Ihre Schule, an denen fast keine Jugendlichen ausländerfeindliche Positionen vertreten. Der Maximalwert unter den Schulen erreicht hingegen immerhin 59% und zeigt auf, dass entsprechende Meinungen auch unter der Mehrheit der Schüler/innen einer Schule verbreitet sein können.

In Feld 4 werden die Ergebnisse für einzelne Teilgruppen unter den brandenburgischen Jugendlichen dargestellt. Dabei zeigt sich, dass die Jungen in stärkerem Maße ausländerfeindliche Meinungen vertreten als dies bei den Mädchen der Fall ist. Eine nach dem Alter differenzierende Betrachtung der Ausprägungen von Ausländerfeindlichkeit ergibt hingegen keine auffälligen Unterschiede. Allerdings sind hochgradig ausgeprägte ausländerfeindliche Meinungen vor allem in der jüngsten Altersgruppe zu finden (11%). Auch an Ihrer Einrichtung werden ausländerfeindliche Positionen eher unter den Jungen vertreten – jedoch auf einem weitaus niedrigeren Niveau als im Landesdurchschnitt. Weiterhin ist zu erwähnen, dass ausgeprägte Formen von Ausländerfeindlichkeit an Ihrer Einrichtung unter den älteren Befragten in der Sekundarstufe II gar nicht zu erkennen sind. Entsprechende Meinungsmuster betreffen an Ihrer Schule allerdings auch in der Sekundarstufe I nur eine kleine Minderheit unter den Befragten.

Einzelthema: **Berichtete Erfahrungen von Jugendlichen mit Ausländern**

Vergleich:

Ihre Schule:



## 1.2 Erläuterungen zum Thema: Berichtete Erfahrungen mit Ausländern

Der Anteil der Bevölkerung im Land Brandenburg ohne deutsche Staatsangehörigkeit ist im Vergleich zu vielen westdeutschen Bundesländern sehr gering. Möglichkeiten zwischen Deutschen und „Nicht-Deutschen“, über persönliche Kontakte Erfahrungen aufzubauen, sind dementsprechend selten. Viele Jugendliche in Brandenburg räumen im Rahmen unserer Befragung tatsächlich ein, noch keine oder nur wenig Erfahrungen mit Ausländern gemacht zu haben. Dies trifft für fast 20% der Befragten zu. Ein weitaus größerer Anteil äußert, sowohl gute als auch schlechte Erfahrungen in dieser Hinsicht gemacht zu haben (40%). Immerhin etwa 30% der Jugendlichen geben an, auf überwiegend gute Erfahrungen zurückblicken zu können und „nur“ rund 10% berichten über vorwiegend schlechte Erfahrungen beim Kontakt mit ausländischen Mitbürger/innen.

Hinsichtlich der Einschätzung der Zahl der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Ausländer vertritt in der Erhebung von 2005 immerhin fast die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler in Brandenburg die Ansicht, dass die Zahl der Ausländer zu hoch sei. Allerdings stimmen innerhalb dieser Gruppe lediglich 8% der Jugendlichen der diskriminierenden Extremposition „Jeder Ausländer ist einer zu viel“ zu. Ein größerer Anteil von 41% schließt sich dieser extremen Position nicht an und vertritt die zwar unfreundliche, jedoch eher pauschale Wertung „Es sind zu viele“.

Für das Entstehen von Ausländerfeindlichkeit, politischem Extremismus und Antisemitismus sind schlechte persönliche Erfahrungen mit ausländischen Bevölkerungsgruppen allerdings keine zwingend notwendigen Voraussetzungen: Unter denjenigen Befragten die angeben, selbst noch keine oder kaum persönliche Erfahrungen mit Ausländern gemacht zu haben, äußern fast 40% ausländerfeindliche Positionen (Skalenbereiche „Eher hoch“ und „Hoch“). Dennoch besteht ein klarer Zusammenhang zwischen dem Umfang und der Intensität ausländerfeindlicher Meinungen unter Heranwachsenden und ihrer Einschätzung der persönlich gemachten Erfahrungen mit entsprechenden Bevölkerungsgruppen: Über 70% der Jugendlichen, die über vorwiegend schlechte Erfahrungen mit Ausländern berichten, vertreten tendenziell oder hochgradig ausländerfeindliche Positionen. Umgekehrt weisen auf der anderen Seite mehr als 90% der Jugendlichen, die über vorwiegend gute Erfahrungen berichten, ausländerfeindliche Meinungen entweder klar oder zumindest tendenziell zurück (Skalenbereiche „Niedrig“ und „Eher niedrig“).

Das Meinungsbild zum Themenbereich „Erfahrungen mit Ausländern“ fällt unter der Schülerschaft an Gymnasien wesentlich freundlicher aus als bei der Gesamtheit aller Befragten in Brandenburg (siehe die Abbildung auf der linken Seite). Lediglich eine kleine Minderheit von 14% der Schüler/innen in der Vergleichsgruppe geben an, noch keine bzw. kaum Erfahrungen mit nicht-deutschen Personen gemacht zu haben. Die größte Teilgruppe blickt hingegen auf überwiegend positive Erfahrungen zurück (44%). 36% der Befragten geben an, sowohl gute als auch schlechte Erfahrungen gemacht zu haben. Nur 6% der Schülerschaft an Gymnasien berichten von überwiegend schlechten Erfahrungen im Umgang mit ausländischen Bevölkerungsgruppen.

Auch die Angaben zur Einschätzung der „Ausländerzahl“ in Brandenburg fallen unter den Schüler/innen an Gymnasien weniger ablehnend aus als im Landesdurchschnitt (s.o.). So ist z.B. die diskriminierende Position „Jeder Ausländer ist einer zuviel“ unter den Befragten der Vergleichsgruppe fast gar nicht zu finden. Eine überwiegende Mehrheit der Schülerschaft an den projektbeteiligten Gymnasien stimmt somit einer „Das Boot ist voll“-Haltung nicht zu.

Das Meinungsbild an Ihrer Schule unterscheidet sich an dieser Stelle nicht unerheblich von dem anderer Gymnasien in der Jugendstudie 2005. So berichtet die Schülerschaft Ihrer Schule häufiger von guten Erfahrungen im Umgang mit nichtdeutschen Bevölkerungsgruppen (54%). Weiterhin sind mehr Befragte Ihrer Einrichtung der Überzeugung, dass nicht zu viele Ausländer in Brandenburg leben (zusammen: 87%).

Skala:

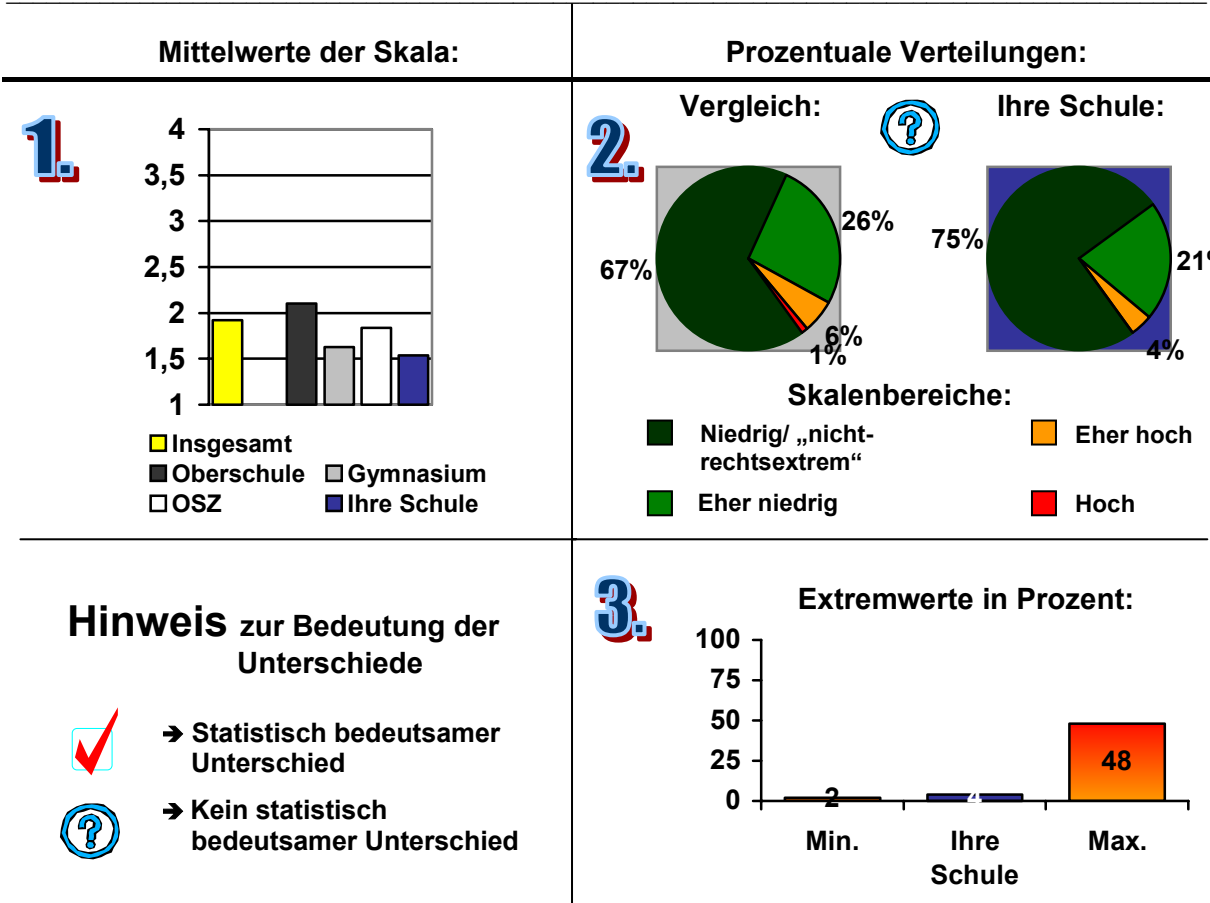
# Rechtsextremismus

6 Einzelaussagen – z.B.: „Der Faschismus hatte auch seine guten Seiten.“

Antwortvorgaben:

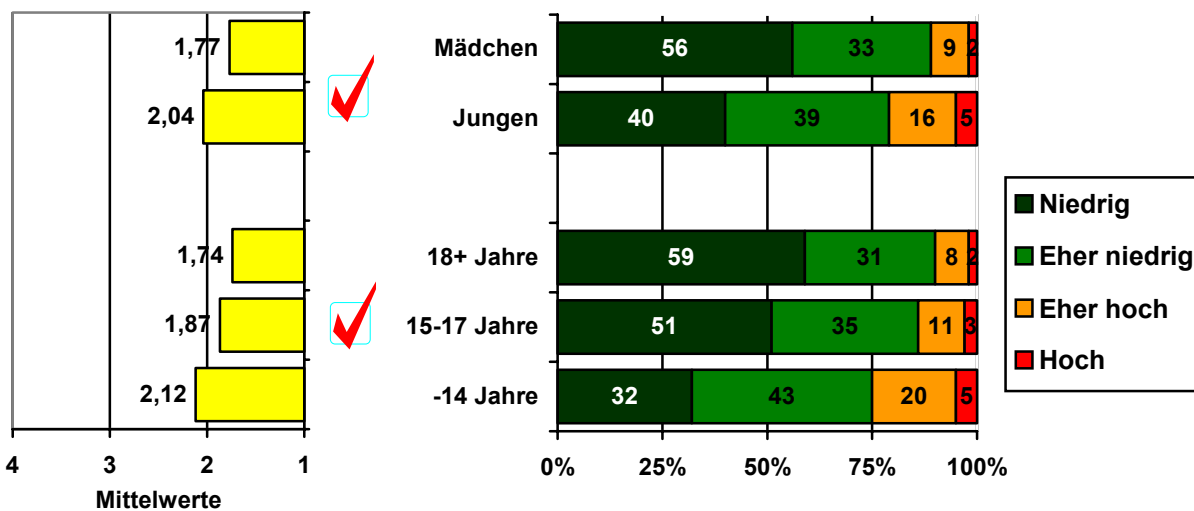
4 - „Stimmt völlig“  
2 - „Stimmt wenig“

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



**4.**

Ergebnisse zu Teilgruppen von Jugendlichen in Brandenburg:



### 1.3 Erläuterungen zur Skala „Rechtsextremismus“

Was sind das eigentlich für Jugendliche, die rechtsextreme Positionen vertreten? Auf der Grundlage früherer Jugendstudien des IFK könnte eine Kurzbeschreibung dieser Gruppe so aussehen: Rechtsextreme – meist sind es männliche – Jugendliche zeichnen sich durch eine erhöhte Gewaltbereitschaft aus; sie zeigen ein hohes Machtstreben, und ihr Handeln wird von einem Syndrom aus Selbstüberschätzung und dem Gefühl der Fremdbestimmtheit geleitet. Zugleich wünschen sie sich ein ruhiges Leben, in dem sich wenig Neues ereignet und sie sich möglichst wenig anstrengen müssen. Sie besitzen eine relativ hohe Lebenszufriedenheit und einen hohen berufsbezogenen Zukunftsoptimismus, was angesichts der ausgeprägten Schulprobleme dieser Gruppe allerdings wenig verständlich erscheint. Wenn man die Verbreitung rechtsextremer Einstellungen anhand von Befragungsdaten beschreibt, stellt sich die Frage, auf welche Weise diese Orientierungen erfasst werden können. Unser Fragebogen enthielt hierzu eine Anzahl spezieller Aussagen, die jeweils unterschiedliche Aspekte rechtsextremen Gedankenguts betonen. Die dabei entwickelte Skala „Rechtsextremismus“ stützt sich auf die Bereiche „Antisemitismus“, „Faschismus“, „Nationalautoritäre Positionen“ und „Führerprinzip“.

Die Abbildung in Feld 1 weist auf die Verbreitung von rechtsextremen Einstellungen unter den Schüler/innen in Brandenburg hin. Es ist dabei zu erkennen, dass rechtsextreme Meinungen an den projektteilnehmenden Schulen insgesamt weniger intensiv ausgeprägt sind als ausländerfeindliche Einstellungen. Vor allem unter den Schüler/innen an Gymnasien finden rechtsextreme Positionen kaum Zustimmung – dies trifft auch auf Ihre Schule zu.

Feld 2 stellt für die Schülerschaft an Gymnasien die Ausprägungen von „Rechtsextremismus“ anhand der Prozentanteile einzelner Skalenbereiche dar. Bei der überwiegenden Mehrheit der befragten Jugendlichen finden rechtsextreme Aussagen demnach gar keine oder kaum Zustimmung; dies trifft für über 90% der Befragten zu. Ihre Einrichtung unterscheidet sich hier nur wenig von den Schulen der Vergleichsgruppe. Es finden sich jedoch auf der anderen Seite auch Anteile in der Schülerschaft, deren Antworten auf eine Befürwortung rechtsextremen Gedankenguts schließen lassen. So lehnen an Ihrer Schule zwar nur 4% der Befragten rechtsextreme Aussagen nicht entschieden ab und sind damit als kleine Minderheit innerhalb der Schülerschaft weitgehend isoliert. Dennoch ist Vorsicht angebracht: Obwohl in dieser Teilgruppe durch Interventionsmaßnahmen erfolgreich eingegriffen werden kann, besteht dennoch die Gefahr, dass bei ausbleibenden oder unzureichenden Gegenmaßnahmen rechtsextreme Einstellungsmuster unter den betreffenden Jugendlichen an Bedeutung gewinnen können. Nicht unerwähnt bleiben sollte der Umstand, dass sich an Ihrer Einrichtung überhaupt keine Befragten finden ließen, die hochgradig rechtsextreme Meinungen vertreten (Skalenbereich „Hoch“). Dies ist insofern erfreulich, da diese Teilgruppe nicht selten durch ein relativ hohes Gewaltpotenzial gekennzeichnet ist.

Rechtsextreme Einstellungen sind an brandenburgischen Schulen unterschiedlich weit verbreitet (Feld 3). An einigen Schulen tendiert der Anteil der Schüler/innen mit „Eher hohen“ und „Hohen“ Rechtsextremismuswerten gegen 0%. Es lassen sich jedoch auch Schulen finden, an denen fast 50% der Jugendlichen rechtsextreme Überzeugungen aufweisen.

Die Betrachtung der Ergebnisse einzelner Gruppen von Jugendlichen in Brandenburg zeigt, dass – wie schon beim Thema Ausländerfeindlichkeit – rechtsextreme Orientierungen eher unter Jungen verbreitet sind (Feld 4). Mit Blick auf die Unterschiede zwischen einzelnen Altersgruppen findet sich ebenfalls ein relativ klares Muster: Rechtsextreme Meinungen sind vor allem unter den jüngeren Schüler/innen der 7. und 8. Klassen verbreitet und bilden sich mit fortschreitendem Alter der Jugendlichen teilweise zurück – wohl nicht nur durch altersbedingte Reifungsprozesse, sondern sicherlich auch durch einen schulvermittelten Erkenntniszuwachs bei diesem Thema.

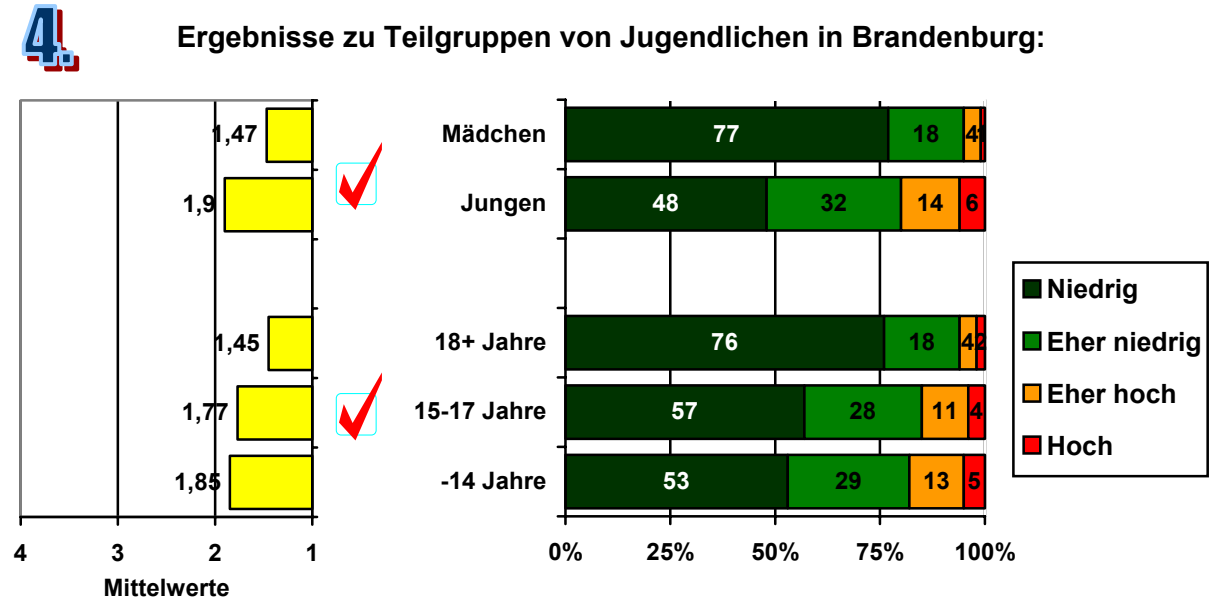
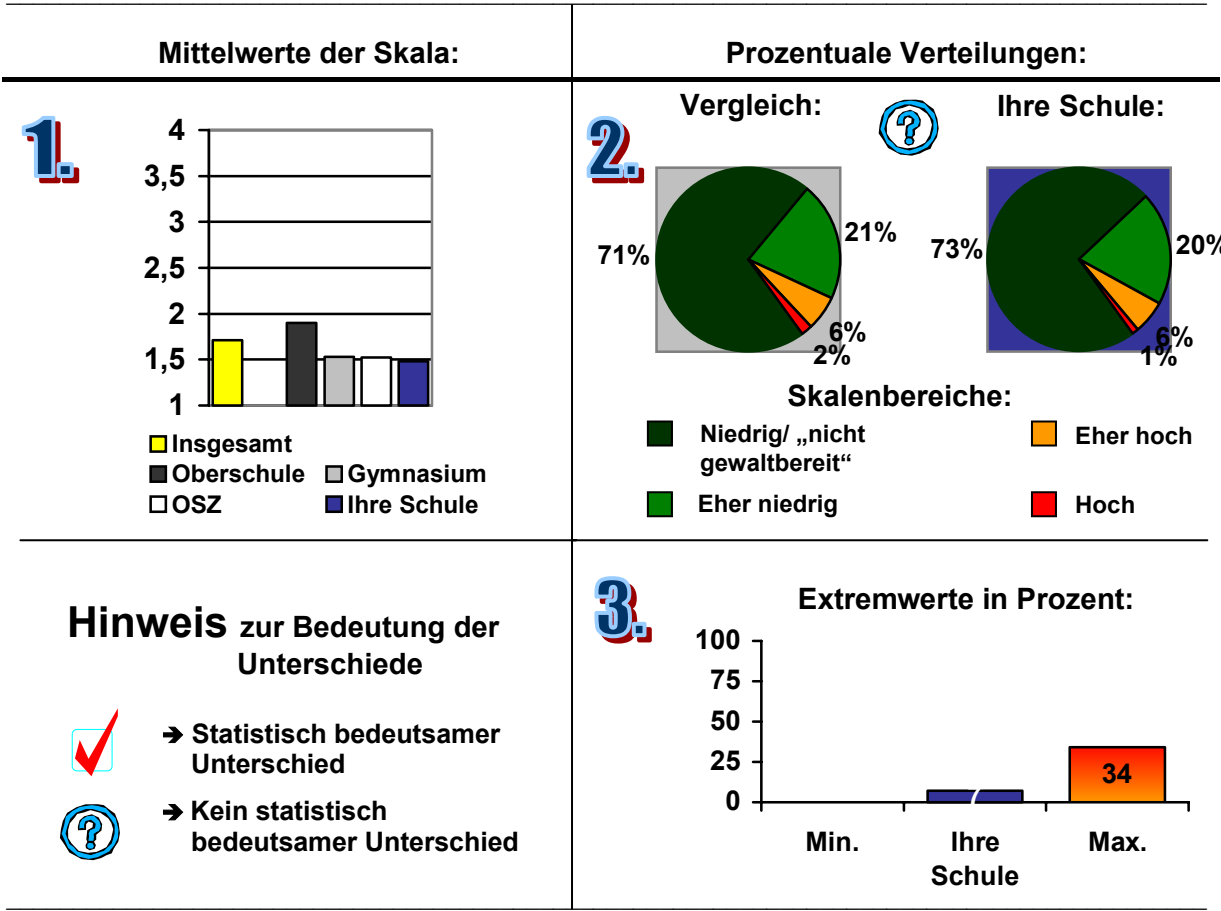
Sowohl die oben beschriebenen Geschlechts- als auch die Altersunterschiede sind grundsätzlich auch innerhalb der Schülerschaft an Ihrer Einrichtung auszumachen. In allen Teilgruppen sind dabei jedoch rechtsextreme Orientierungen weitaus seltener vorzufinden als im jeweiligen Landesdurchschnitt.

Skala:

# Gewaltbereitschaft

9 Einzelaussagen – z.B.: „Ich finde es gut, wenn es Leute gibt, die mit Gewalt für Ordnung sorgen.“

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



## 1.4 Erläuterungen zur Skala „Gewaltbereitschaft“

Die Berichterstattung der Medien vermittelt, dass Jugendgewalt vermutlich auch in Zukunft Anlass zur Besorgnis geben wird und die Resistenz der Jugendlichen dagegen nicht von selbst wächst. Wird „die“ Jugend wirklich immer gefährlicher? Langfristige Forschungsergebnisse des IFK können hierauf in Teilen eine Antwort geben: Die Jugendgewalt hat zwischen 1996 und 1999 in Brandenburg eher abgenommen. Dennoch besteht kein Anlass zur Euphorie: Es gibt eine Gruppe von etwa 2%-3% meist männlicher Jugendlicher, die hoch gewalttätig sind, die meist rechtsextreme Ansichten vertreten und die bei ihren Eltern weder Unterstützung noch Kontrolle finden. Unseren Untersuchungen zufolge sind hierbei sowohl Entwicklungsbedingungen in verschiedenen Sozialisationskontexten wie Schule und Elternhaus als auch Persönlichkeitsmerkmale und politische Einstellungen (Rechtsextremismus) von Bedeutung. Gewalt hat also viele Ursachen; deshalb muss Gewaltprävention alle Sozialisationskontexte Jugendlicher – Familie, Schule, Cliques – im Auge behalten. Wir unterscheiden dabei explizit zwischen einer gewaltakzeptierenden Haltung und tatsächlichen Gewalthandlungen von Jugendlichen. Die Skala „Gewaltbereitschaft“ erfasst u.a., inwieweit Gewalt unter Heranwachsenden als berechtigtes Mittel zur Regelung von Beziehungen, Konflikten oder zur Durchsetzung eigener Interessen und damit als ein „normales“ Handlungsmuster wahrgenommen und gebilligt wird. Diese Skala besteht aus neun Einzelaussagen.

Aus der Abbildung der Mittelwerte (Feld 1) wird ersichtlich, dass die Gewaltbereitschaft unter den befragten Jugendlichen in Brandenburg insgesamt nur schwach ausgeprägt ist. Positiv von dem Gesamtdurchschnitt heben sich die Schüler/innen vor allem an Oberstufenzentren sowie an den Gymnasien ab. Dieser Befund schließt auch Ihre Schule mit ein. Der Eindruck einer insgesamt eher niedrigen Gewaltbereitschaft unter den befragten Jugendlichen an Gymnasien wird durch die prozentuale Verteilung der Skalenbereiche bestätigt (Feld 2). Fast drei Viertel der Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsgruppe lehnen Gewalt als Mittel zur Konfliktregulierung oder zur Durchsetzung von Interessen vollständig ab. Bei rund einem weiteren Fünftel ist die Gewaltbereitschaft als „Eher niedrig“ einzustufen. Angesichts der Brisanz des Themas erscheint es aber durchaus erwähnenswert, dass immerhin etwa 8% der befragten Jugendlichen Anzeichen einer Gewalt akzeptierenden Grundhaltung aufweisen. Allerdings sind entsprechende Überzeugungen nur bei 2% der Befragten stark ausgeprägt. Eine allgemein niedrige Gewaltbereitschaft innerhalb der Schülerschaft ist auch für Ihre Schule festzustellen. Ein Problembezug ist hier nicht zu erkennen.

Hinsichtlich des Umfangs der Gewaltbereitschaft von Schülerinnen und Schülern schwankt der Belastungsgrad unter den teilnehmenden Schulen in Brandenburg zwischen 0% und 34% (Feld 3). Ihre Schule liegt dabei klar im unteren Bereich dieses „Belastungsspektrums“.

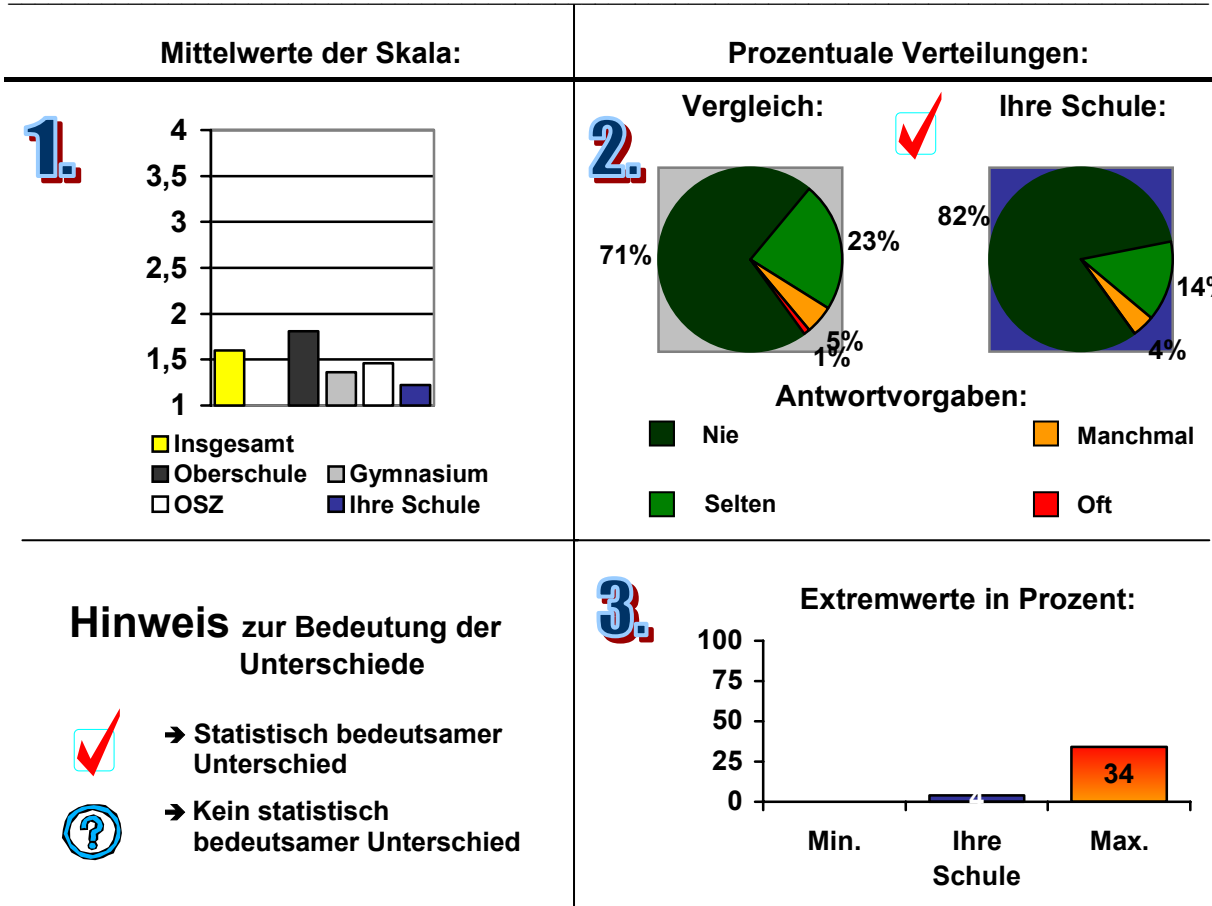
Dass die Bereitschaft, Gewalt anzuwenden, zwischen einzelnen Teilgruppen von Jugendlichen keineswegs gleichstark ausgeprägt ist, zeigen die Ergebnisse aus Feld 4. Besonders auffällig sind dabei erwartungsgemäß die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Während 77% aller Mädchen Gewalt grundsätzlich ablehnen und kaum eines der befragten Mädchen als hochgradig gewaltbereit einzustufen ist, nimmt unter Jungen weniger als die Hälfte eine ablehnende Position ein, während immerhin 6% Gewalt als ein legitimes Handlungsinstrument einschätzen. Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen anderer Studien zur Jugendgewalt. Das Ausmaß Gewalt akzeptierender Einstellungen ist weiterhin altersbedingt: Entsprechende Orientierungen sind vor allem in unteren Klassenstufen vorzufinden und bilden sich mit dem Alter der Schüler/innen wahrnehmbar zurück. So finden sich unter den teilnehmenden Schulen in Brandenburg innerhalb der Sekundarstufe II nur knapp 2% der Befragten, die ein hochgradig Gewalt akzeptierendes Einstellungsprofil aufweisen.

Die hier für die Gesamtheit aller befragten Jugendlichen in Brandenburg erkennbaren Einflüsse des Geschlechts und des Alters auf die Bereitschaft, Gewalt anzuwenden, sind grundsätzlich auch in der Schülerschaft Ihrer Schule zu erkennen. Wie schon bei den vorangegangenen Themen zur Jugenddelinquenz (Ausländerfeindlichkeit und Rechtsextremismus) liegen die Belastungswerte Ihrer Schüler/innen jedoch erheblich niedriger als der oben beschriebene Landesdurchschnitt.

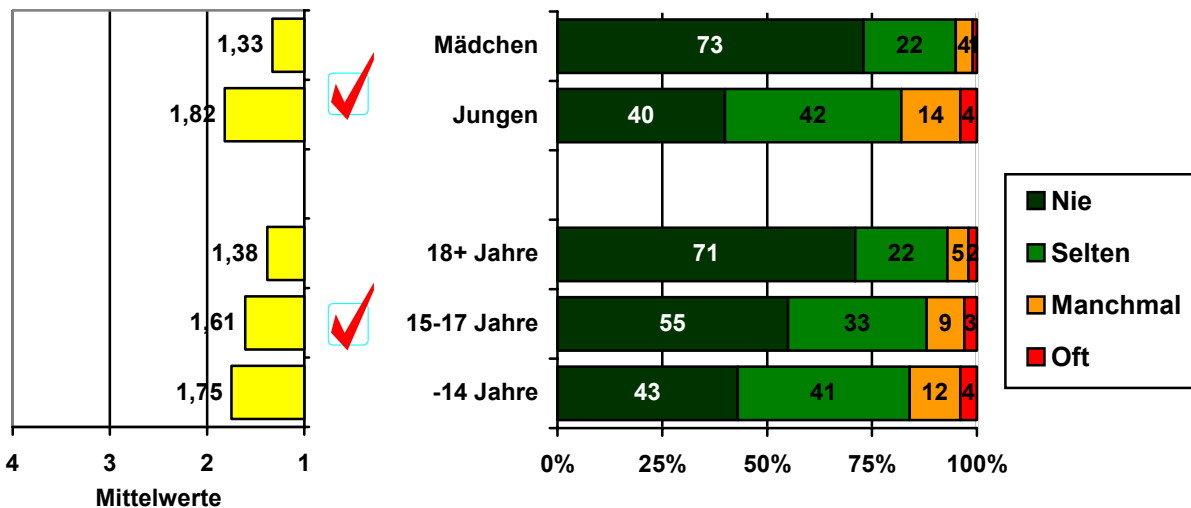
# Einzelthema: Häufigkeit von Gewalthandlungen

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

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



**4.** Ergebnisse zu Teilgruppen von Jugendlichen in Brandenburg:



## 1.5 Erläuterungen zum Thema „Häufigkeit von Gewalthandlungen“

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

Der Mittelwert für die Häufigkeit der Beteiligung an Schlägereien und gewalttätigen Aktionen liegt für die Schüler/innen an den teilnehmenden Schulen in Brandenburg insgesamt niedrig (Feld 1); vor allem unter den Schüler/innen an Gymnasien treten entsprechende Verhaltensmuster vergleichsweise selten auf. Dies trifft noch deutlicher auf Ihre Schule zu. Der Eindruck eines niedrigen Belastungsgrades an Gymnasien durch Gewalthandlungen wird durch die prozentualen Verteilungen einzelner Antwortvorgaben bestätigt (Feld 2): Mehr als 70% aller Schüler/innen in der Vergleichsgruppe beteiligen sich laut eigenen Angaben „Nie“ an gewalttätigen Aktionen und nahezu ein Viertel der Befragten gibt an, dies nur „Selten“ zu tun. Auch an Ihrer Einrichtung wird von der überwiegenden Mehrheit aller Schülerinnen und Schüler eine Beteiligung an Gewaltaktionen grundsätzlich abgelehnt. Erfreulich ist vor allem, dass regelmäßige bzw. häufige Gewaltanwendungen in der Schülerschaft überhaupt nicht festzustellen sind. Ein weitgehend gewaltfreies Schulklima scheint demnach ein besonderes Merkmal Ihrer Einrichtung zu sein.

Nicht zu übersehen ist aber auch, dass die Häufigkeit von Gewalthandlungen durch Schülerinnen und Schüler an einzelnen Schulen in Brandenburg stark variiert (Feld 3). An mehreren Schulen wurde dabei seitens der Jugendlichen übereinstimmend von gar keinen Gewalttätigkeiten berichtet. Umgekehrt ließ sich jedoch eine Schule finden, an der immerhin 34% der Befragten angaben, sich „Manchmal“ oder sogar „Oft“ an Schlägereien zu beteiligen.

Die Häufigkeit der Beteiligung an Gewaltaktionen variiert allerdings nicht nur zwischen den Einzelschulen sondern auch zwischen einzelnen Teilgruppen von Jugendlichen (Feld 4). Wie bereits eingangs erwähnt, ist die Häufigkeit der Teilnahme an Gewalttätigkeiten in starkem Maße geschlechtsbestimmt. (Wir möchten aber nochmals betonen, dass auch viele Mädchen geneigt sind, ihre Konflikte durch – wenn auch subtilere – Aggressionen auszutragen.) Während sich unter den befragten Mädchen 73% „Nie“ an Gewaltaktionen beteiligen und sich kaum ein Mädchen fand, das „Oft“ zu Gewalthandlungen greift, sieht dies bei Jungen doch etwas anders aus: Nur eine Minderheit von 40% gibt hier an, sich grundsätzlich „Nie“ an Schlägereien zu beteiligen, und immerhin 18% räumen ein, „Manchmal“ oder sogar „Oft“ Gewalt gegen andere Personen zu richten. Aus Sicht der aufsichtspflichtigen Schulen mag dabei der Hinweis wenig beruhigen, dass ein Großteil dieser Gewaltaktionen erfahrungsgemäß außerhalb der Schule stattfindet, denn die sich hierbei widerspiegelnden niedrigen Hemmschwellen der Gewaltanwendung bleiben grundsätzlich auch in der Schule virulent. Weiterhin zeigt sich bei diesem Thema ein klarer Alterseffekt: Der Anteil der Schüler/innen, die „Nie“ an Schlägereien teilnehmen, nimmt mit dem Alter der Jugendlichen sichtbar zu. Der größere Anteil an Gewalttätigkeiten geht somit von jüngeren Schülern aus. Auch Längsschnittanalysen des IFK belegen, dass die Häufigkeit von Gewalthandlungen mit dem Alter der Jugendlichen zurückgeht und zur Konfliktlösung eher andere Durchsetzungsformen erlernt und angewendet werden. Es wäre allerdings verfehlt, im Zuge von Gewaltprävention vollständig auf die „heilsame“ Wirkung jugendspezifischer Reifungsprozesse zu setzen.

Die oben beschriebenen Geschlechts- und Alterseffekte sind, wenn auch auf einem sehr niedrigen Niveau, unter den Schüler/innen Ihrer Schule ebenfalls zu erkennen.

**Unser zweiter Schwerpunkt:  
“Schulqualität”**

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse zu folgenden Bereichen vorgestellt:

	Seite
• Schulspaß	20
• Schulunlust	22
• Schulstress/ Schulangst	24
• Schulschwänzen	26
• Genannte Gründe für das eigene Schulschwänzen	28
• Soziale Lehrqualität	30
• Schulattraktivität	32

## 2. Einführung in das Schwerpunktthema Schulqualität

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

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

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

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

die Schulqualität offensichtlich: Ein Schüler, der sich mit seiner Schule stark identifiziert, wird kaum mit der Spraydose „seine“ Schule beschmieren und sich für „seine“ Schule auch außerhalb der Unterrichtszeit engagieren.

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

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

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

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

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

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

Skala:

# Schulspaß

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

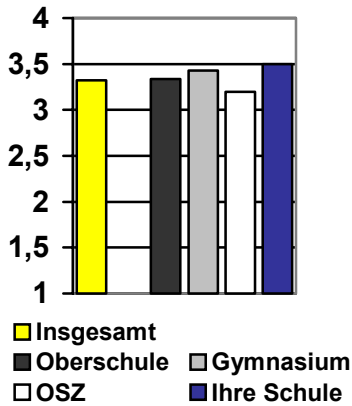
Antwortvorgaben:

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

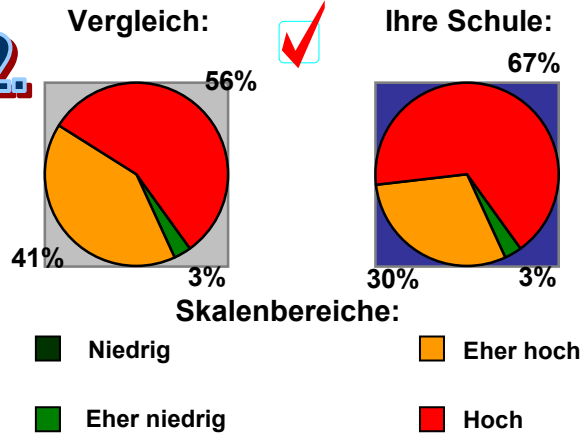
Mittelwerte der Skala:

Prozentuale Verteilungen:



1.



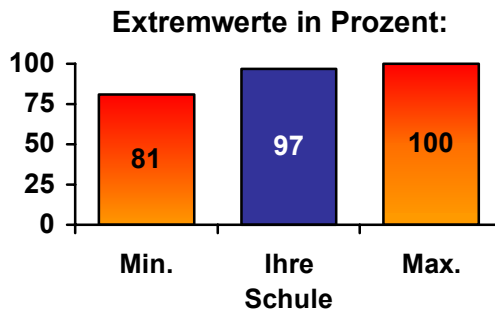
2.



**Hinweis** zur Bedeutung der Unterschiede

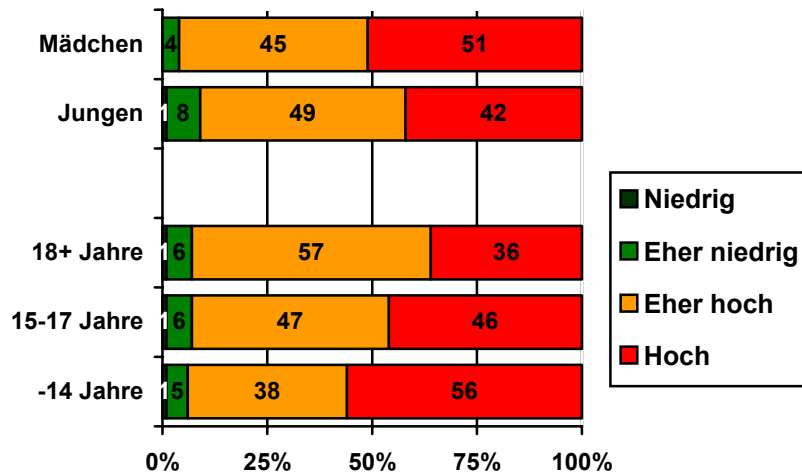
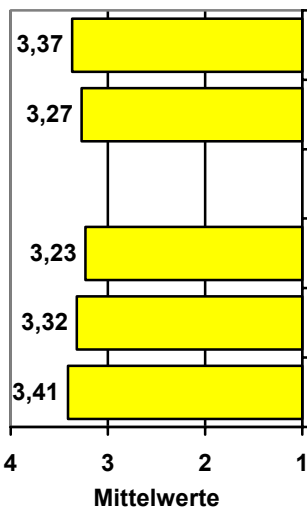
-  → Statistisch bedeutsamer Unterschied
-  → Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

3.



4.

Ergebnisse zu Teilgruppen von Jugendlichen in Brandenburg:



## 2.1 Erläuterungen zur Skala „Schulspaß“

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

Insgesamt wird die Schule von den Jugendlichen als sozialer Lebensraum positiv eingeschätzt. Dies kann sowohl den hohen Mittelwerten der Skala „Schulspaß“ (Feld 1) als auch der Prozentverteilung einzelner Skalenbereiche entnommen werden (Feld 2): Die große Mehrheit der Schüler/innen an den projektteilnehmenden Schulen in Brandenburg hat offenbar Spaß an der Schule. Die berichteten Empfindungen erreichen dabei sogar häufig Spitzenwerte (Skalenbereich: „Hoch“), und ein ebenfalls großer Anteil der Schülerschaft sieht die entsprechenden Aspekte ihres Schulalltags doch zumindest in einem eher rosigen Licht. Angesichts des allgemein erfreulichen Gesamtbefundes sollte ausdrücklich hervorgehoben werden, dass sich Ihre Schule bei diesem Thema sogar positiv von den anderen Gymnasien in der Vergleichsgruppe abheben kann.

Nur vereinzelt ließen sich im Rahmen der Jugendstudie 2005 Schüler/innen finden, die angaben, gar keinen Schulspaß zu haben, und nur eine Minderheit unter den Jugendlichen berichtet hier von leichten Beeinträchtigungen. Auffällige Unterschiede zwischen den projektteilnehmenden Schulen konnten wir in diesem Zusammenhang nur in seltenen Fällen erkennen (Feld 3).

Allerdings weist die Betrachtung einzelner Teilgruppen (Feld 4) beim Thema „Schulspaß“ auf einige hervorhebenswerte Unterschiede hin. So lassen sich unter den männlichen Befragten sowie in den höheren Altersgruppen durchaus gewisse Abweichungen von dem positiven Gesamteindruck erkennen. Diese Abweichungen sind an Ihrer Schule hingegen nicht festzustellen. Eine Besonderheit Ihrer Einrichtung scheint demnach darin zu liegen, fast alle Teilgruppen der Schülerschaft gleichermaßen gut in das Schulleben integriert zu haben.

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

Skala:

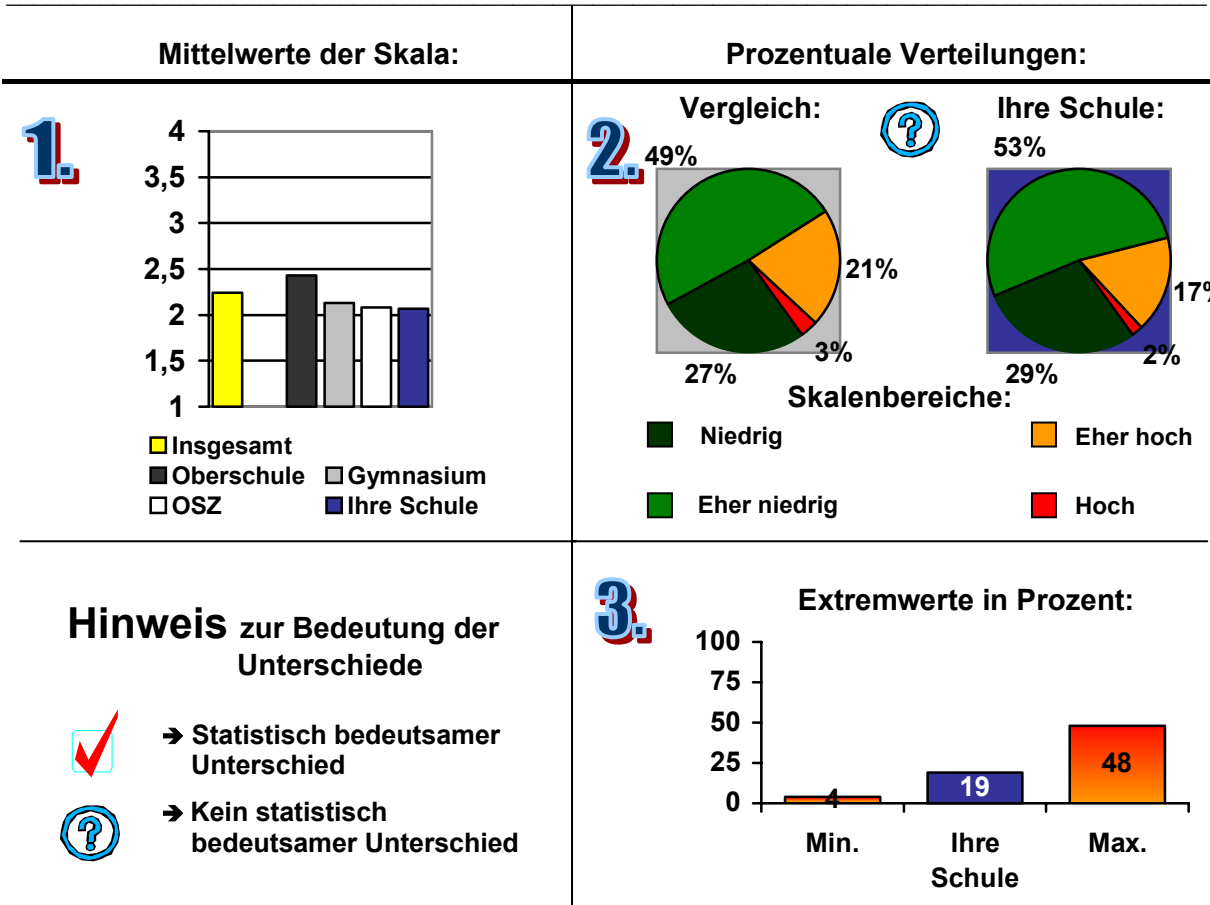
# Schulunlust

6 Einzelaussagen – z.B.: „Meistens sitze ich in der Schule nur die Zeit ab.“

Antwortvorgaben:

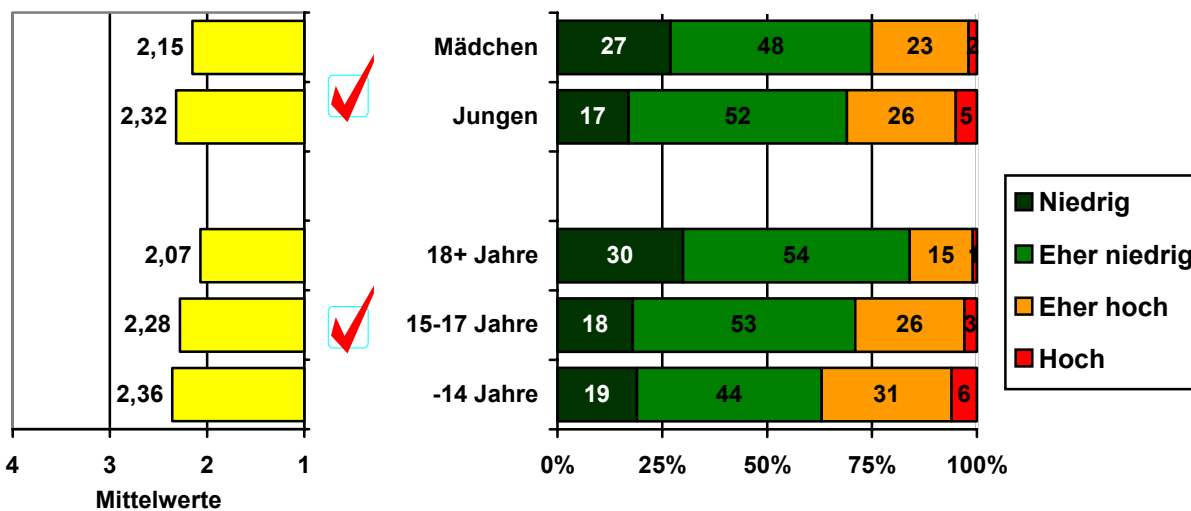
4 - „Stimmt völlig“  
2 - „Stimmt wenig“

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



## 4.

Ergebnisse zu Teilgruppen von Jugendlichen in Brandenburg:



## 2.2 Erläuterungen zur Skala „Schulunlust“

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

Der Mittelwert der Skala „Schulunlust“ weist im Vergleich zur Skala „Schulspaß“ zwar einen relativ niedrigen Wert auf (Feld 1); die Schüler/innen an den projektteilnehmenden Schulen in Brandenburg sind also hinsichtlich ihrer schulischen Anforderungen alles in allem recht gut motiviert. Dabei scheinen Formen von Schulunlust unter den befragten Jugendlichen an Oberschulen deutlich weiter verbreitet zu sein als an anderen Schulformen. Weitaus besser motiviert für die Schule zeigt sich z.B. die Schülerschaft an den Gymnasien. Dies gilt auch für die Befragten an Ihrer Einrichtung. Hier zeigen die Prozentverteilungen einzelner Skalenbereiche, dass immerhin 29% Ihrer Schüler/innen gar keine Anzeichen von Schulunlust aufweisen (Skalenbereich „Niedrig“). Schüler/innen, die dem Unterrichtsgeschehen eher eine „Null-Bock“-Haltung entgegenbringen (Skalenbereich „Hoch“), waren an Ihrer Einrichtung hingegen kaum vorzufinden. Insgesamt muss als Ergebnis unseres statistischen Test allerdings festgehalten werden, dass die hohe Schulmotivation innerhalb der Schülerschaft keine Besonderheit Ihrer Schule darzustellen scheint, sondern an vielen Gymnasien in Brandenburg auffindbar ist.

Einigen Schulen scheint es in diesem Zusammenhang zu gelingen, sehr erfolgreich gegen das Phänomen der „Schulunlust“ vorzugehen: An einer Einrichtung waren entsprechende Kennzeichen unter den befragten Jugendlichen fast gar nicht auszumachen. An anderen Schulen erreicht hingegen das Ausmaß unzureichender oder fehlender Schulmotivation mit bis zu 48% eine besorgniserregende Größenordnung (Feld 3).

Ein Blick auf einzelne Untergruppen (Feld 4) zeigt dabei, dass Mädchen offensichtlich eine höhere Schulmotivation haben als Jungen, „nur“ 25% der Schülerinnen in Brandenburg weisen eine („Eher“) hohe Schulunlust auf. Hinsichtlich der Ausprägungen von Schulunlust zeichnen sich zwischen den einzelnen Altersgruppen ebenfalls klare Unterschiede ab: So schätzen vor allem die älteren Schüler/innen der Sekundarstufe II ihre Schulmotivation deutlich höher ein als Schüler/innen unterer Klassenstufen. Vergleichbare Zusammenhänge zwischen der Höhe der vorhandenen Schulmotivation und dem Geschlecht bzw. dem Alter der Befragten sind auch an Ihrer Einrichtung zu finden.

Skala:

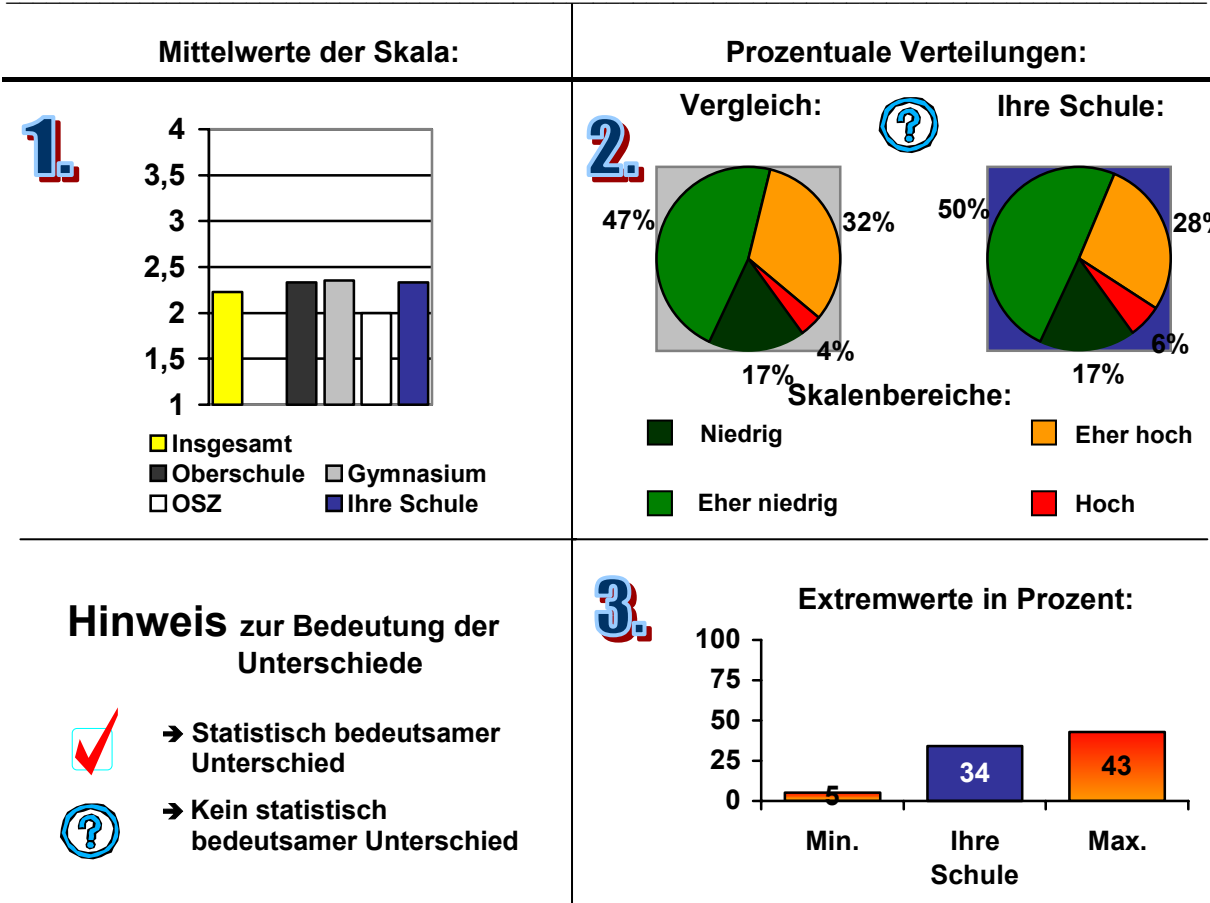
# Schulstress/ Schulangst

6 Einzelaussagen – z.B.: „Die Schule verfolgt mich bis in den Schlaf.“

Antwortvorgaben:

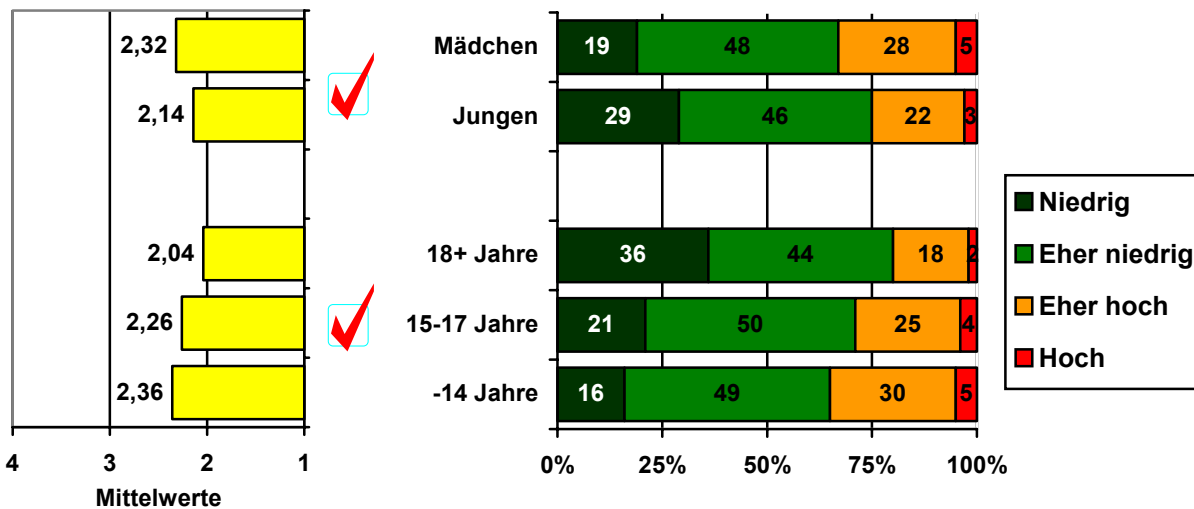
4 - „Stimmt völlig“  
2 - „Stimmt wenig“

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



**4.**

Ergebnisse zu Teilgruppen von Jugendlichen in Brandenburg:



## 2.3 Erläuterungen zur Skala „Schulstress/ Schulangst“

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

Insgesamt etwa vergleichbar schwach ausgeprägt wie „Schulunlust“ sind unter den Schüler/innen an den projektteilnehmenden Schulen in Brandenburg Anzeichen von „Schulstress“ bzw. von „Schulangst“ zu finden (Feld 1). Kaum Probleme in diesem Bereich werden dabei vor allem seitens der Schüler/innen an Oberstufenzentren genannt. Die Schülerschaft an Gymnasien äußert hingegen ein vergleichsweise hohes Ausmaß an Belastungen durch Stress- bzw. durch Angstgefühle. Auch die Schülerschaft an Ihrer Einrichtung bildet hiervon keine Ausnahme. Dies spiegelt sich auch in der prozentualen Verteilung der Skalenbereiche wider (Feld 2): Zwar können rund 67% der Befragten an Ihrer Schule trotz des Gedankens, am nächsten Tag zur Schule zu müssen, „ruhig schlafen“. Dies bedeutet allerdings auf der anderen Seite, dass immerhin etwa jeder dritte Jugendliche Stress- oder Angstbelastungen äußert. Berücksichtigt man den Umstand, dass Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen, kann dieser Befund durchaus nachdenklich stimmen. Ihre Schule weist in diesem Zusammenhang einen Belastungsumfang auf, der auch für die Gymnasien in der Vergleichsgruppe kennzeichnend ist.

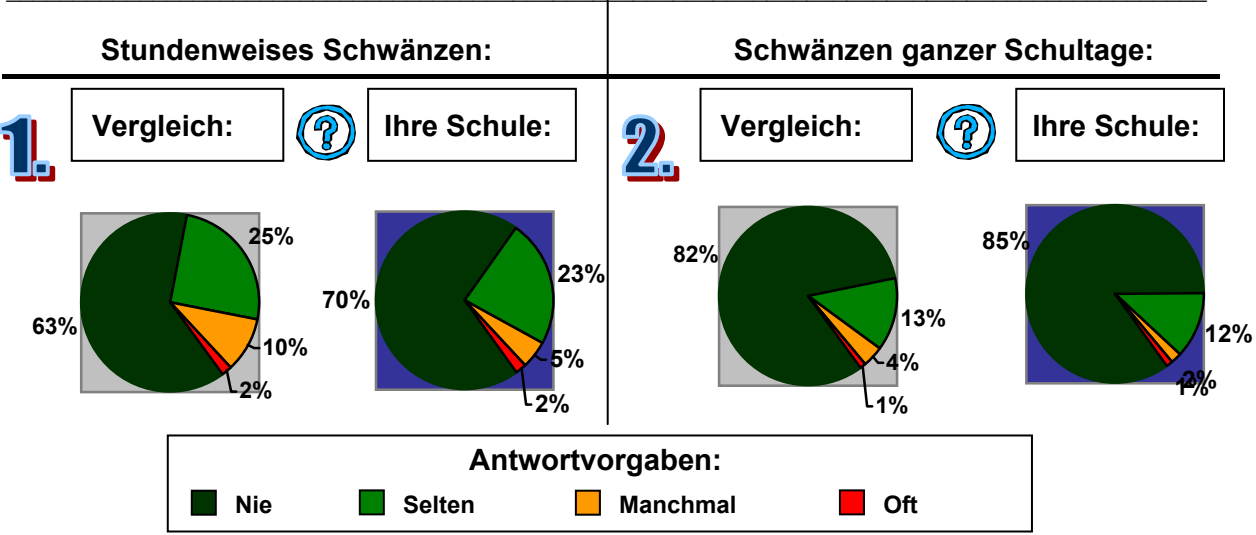
Dabei sind Belastungen durch Stress- bzw. Angstzustände an einzelnen Schulen keineswegs gleichermaßen verbreitet: Die Spannbreite der Betroffenheit durch entsprechende Symptome reicht für die projektteilnehmenden Schulen in Brandenburg bei den zusammen gefassten Kategorien „Eher hoch“ und „Hoch“ von 5% bis 43% (Feld 3). Die Ergebnisse Ihrer Schule befinden sich somit also eher am oberen Rand unserer „Belastungsskala“ aller einbezogenen Schulen.

Hinsichtlich der geäußerten Beeinträchtigungen von Stresssymptomen gibt es innerhalb der Schülerschaft durchaus nennenswerte Abweichungen zwischen den berücksichtigten Teilgruppen (Feld 4). So empfinden Mädchen ihre Situation offenbar stärker Stress belastend als Jungen. Weiterhin ist zu erkennen, dass mit dem Alter der Schüler/innen eine gewisse Abnahme solcher Belastungen feststellbar ist. Schüler/innen höherer Klassen äußern weniger Beeinträchtigungen durch Gefühle von Schulstress oder -angst als Heranwachsende in den unteren Klassenstufen. Der beschriebene Alterseffekt tritt sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen auf. Dieses Ergebnis kann als Hinweis dafür gesehen werden, dass sich ältere Schüler/innen im Verlauf ihrer Schulzeit Kompetenzen aneignen, mit schulischen Stresssituationen gelassener umzugehen. Diese Vermutung wird auch durch andere Jugendstudien bestätigt.



# Einzelthema: Schulschwänzen

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

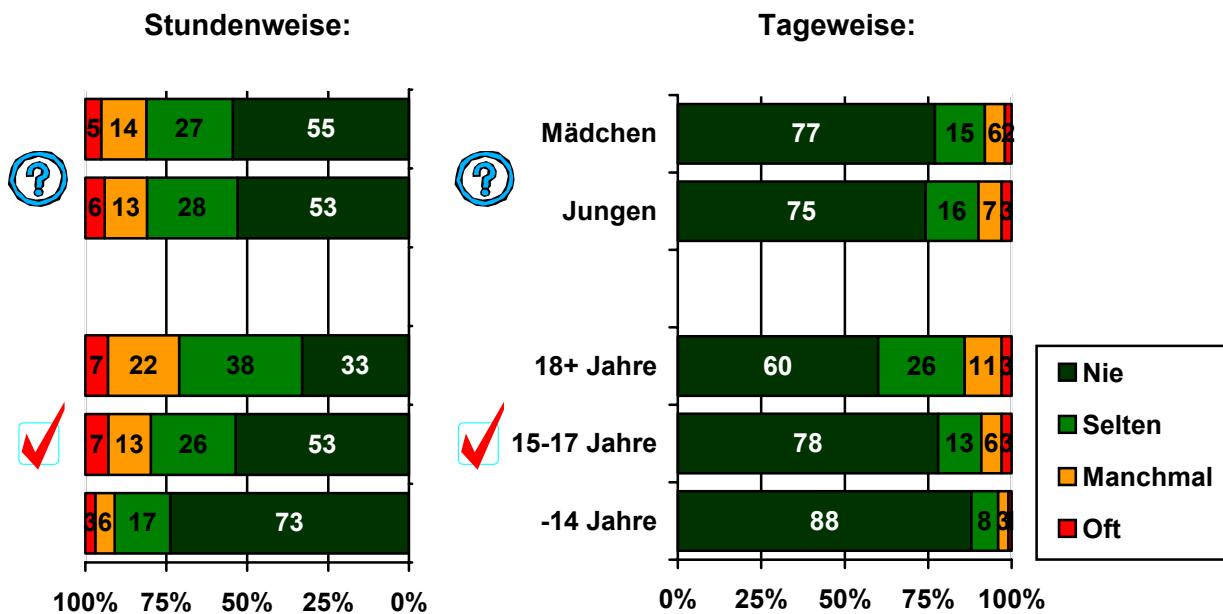
Antwortvorgaben: 4 - „Oft“      3 - „Manchmal“  
 2 - „Selten“      1 - „Nie“



## Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

-  → Statistisch bedeutsamer Unterschied
-  → Kein statistisch bedeutsamer Unterschied

## 3. Ergebnisse zu Teilgruppen von Jugendlichen in Brandenburg:



## 2.4 Erläuterungen zum Einzelthema „Schulschwänzen“

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

Aus der Abbildung in Feld 1 wird ersichtlich, dass eine größere Anzahl der Schüler/innen der projektteilnehmenden Gymnasien in Brandenburg durchaus geneigt ist, dem Unterricht gelegentlich oder auch öfter einmal „unentschuldigt“ stundenweise fernzubleiben. Etwa 10% der befragten Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsgruppe gaben im Rahmen unserer Befragung zu „Manchmal“ eine Stunde „blau zu machen“, und immerhin 2% tun dies offenbar sogar regelmäßig. Allerdings: Rund 63% der Befragten gaben an, „Nie“ eine Schulstunde zu schwänzen und 25% tun dies nur „Selten“. Das Verhalten der Schüler/innen an Ihrer Einrichtung unterscheidet sich beim stundenweisen Schulschwänzen nicht wesentlich von dem der Vergleichsgruppe.

Das tageweise Fernbleiben vom Unterricht ist sicher eine ausgeprägtere Form schulverweigernden Verhaltens. Die Abbildung in Feld 2 zeigt denn auch, dass das Schwänzen ganzer Schultage wesentlich seltener vorkommt als das unentschuldigte Versäumen einzelner Unterrichtsstunden. Dennoch findet sich unter den Schüler/innen in der Vergleichsgruppe ein Anteil in Höhe von immerhin 5%, die einräumen, dies „Manchmal“ oder sogar „Oft“ zu tun. Auch dieser Problembezug weist an Ihrer Schule, unter Berücksichtigung der Ergebnisse von anderen Gymnasien, keinerlei Besonderheiten auf.

Wer sind nun diese Schüler/innen, die häufiger dem Unterricht unberechtigt fernbleiben? Diese Frage kann nicht allzu genau beantwortet werden, da das Phänomen grundsätzlich unter allen von uns hier dargestellten Teilgruppen zu finden ist (Feld 3). Dennoch zeichnet sich ab, dass sowohl die stundenweise als auch die tageweise Schulverweigerung von Jugendlichen in Brandenburg vor allem unter den älteren Schüler/innen auftritt. Auch an Ihrer Schule ist festzustellen, dass Formen von Schulabsentismus eher unter den Befragten der Sekundarstufe II verbreitet sind. Zwischen Jungen und Mädchen sind beim Thema Schulschwänzen hingegen in Brandenburg keine nennenswerten Unterschiede zu erkennen. Dies trifft alles in allem zwar auch für die Schülerschaft an Ihrer Schule zu. Allerdings ließen sich unter den Mädchen an Ihrer Einrichtung einige Einzelfälle ausmachen, die relativ häufig dem Unterricht tageweise schwänzen.

Größer als die Unterschiede zwischen einzelnen Teilgruppen von Jugendlichen fallen gerade beim Thema Schulschwänzen die unterschiedlichen Gegebenheiten zwischen einzelnen Schulen ins Gewicht: Es gibt in Brandenburg sowohl Schulen mit einem insgesamt hohen Ausmaß an Schulverweigerung, als auch Bildungseinrichtungen, an denen das Schwänzen des Unterrichts fast gar nicht vorkommt.

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

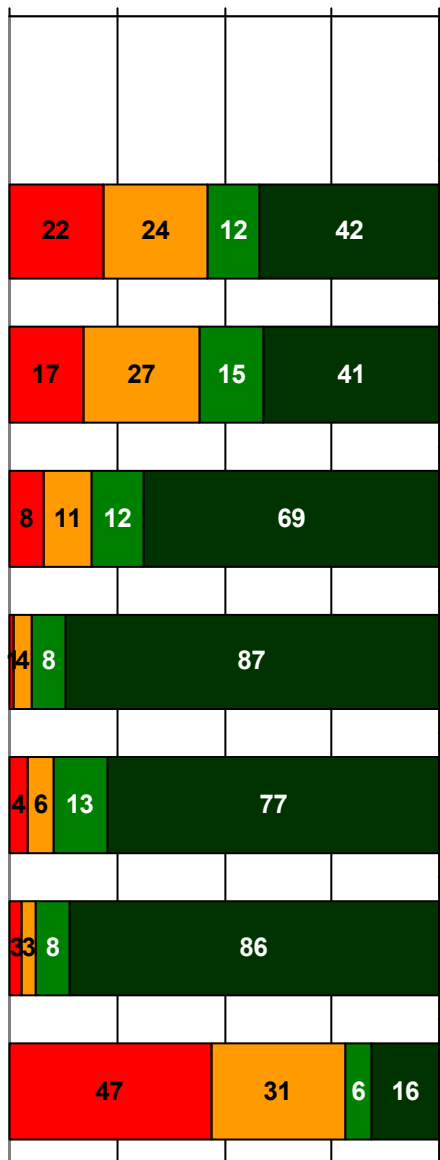
# Einzelthema: **Genannte Gründe für das eigene Schulschwänzen**

Vergleich:

Ihre Schule:

100% 75% 50% 25% 0%

0% 25% 50% 75% 100%



Gründe für Schulschwänzen:

Klassenarbeit vermeiden

Langweilige Fächer

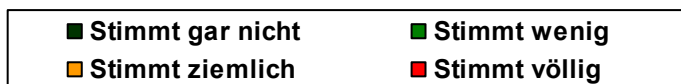
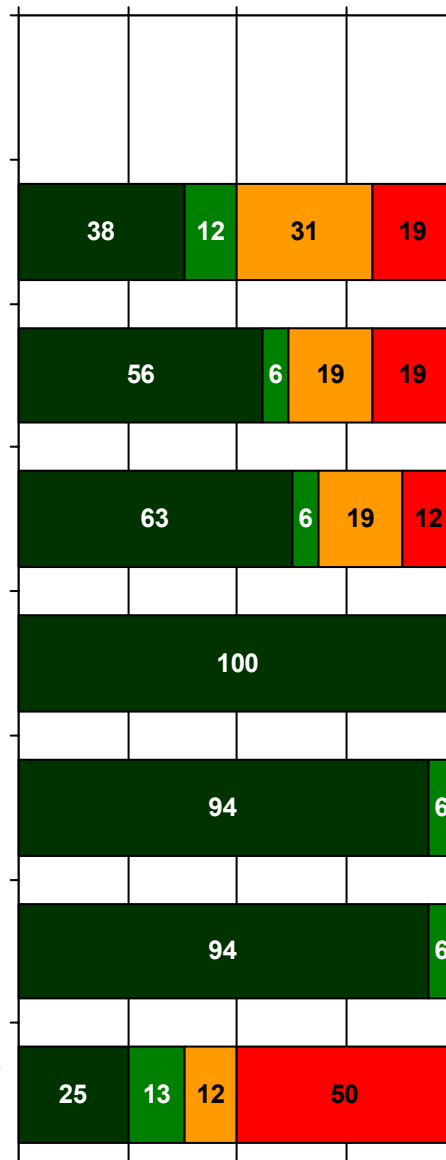
Mit Freunden unterwegs

Probleme mit Mitschülern

Probleme mit Lehrern

Jobben

"Null Bock" auf Schule



## **2.5 Erläuterungen zum Einzelthema: “Genannte Gründe für das eigene Schulschwänzen”**

Da wir die Schülerinnen und Schüler auch nach den einzelnen Gründen für ihr Schulschwänzen gefragt haben, sind wir in der Lage, die dem Verhalten zugrunde liegenden Motive genauer darzustellen. Dabei ist zunächst festzuhalten, dass häufig nicht nur ein einzelner Grund für das unentschuldigte Fernbleiben vom Unterricht genannt wurde, sondern oft mehrere Gründe eine Rolle spielen. Weiterhin soll betont werden, dass die angeführten Motivstrukturen wiederum zwischen einzelnen Schulen stark differieren. So finden sich unter den projektteilnehmenden Schulen in Brandenburg einige, an denen „langweilige Fächer“ keineswegs in größerem Maße als Grund für Schulschwänzen von den Jugendlichen genannt werden; oft spielt dann jedoch das „Vermeiden von Klassenarbeiten“ eine gewichtige Rolle. An anderen Schulen werden vermehrt „Probleme mit Lehrern“ als Ursache für das Fernbleiben vom Unterricht angeführt. An einigen Schulen handelt es sich bei den „Schulschwänzern“ überwiegend um „Einzeltäter“, an anderen Schulen stehen entsprechende Verhaltensweisen hingegen stärker in Zusammenhang mit dem Verhalten von Gruppen oder Cliques.

Insgesamt werden von den Jugendlichen an den teilnehmenden Gymnasien in der Vergleichsgruppe vor allem „Langweilige Fächer“, das „Vermeiden von Klassenarbeiten“ sowie „Meine Freunde hatten keine Lust zur Schule zu gehen, und ich habe mich ihnen angeschlossen“ als Gründe für Schulschwänzen genannt. Besonders der letztgenannte Grund weist auf das sich hier abzeichnende Hauptproblem hin: „Null Bock auf Schule“. Der wichtigste Grund für das „unentschuldigte“ Fernbleiben vom Unterricht liegt – wie bereits im vorangegangenen Abschnitt angedeutet – also vor allem in der fehlenden oder mangelnden Schulmotivation von Jugendlichen. Es genügt oft schon ein leichtes Gefühl von „Müdigkeit“ am frühen Morgen, um manche Schülerinnen und Schüler vom Schulbesuch abzuhalten; die eigene Einsicht in die Notwendigkeit des Schulbesuchs ist bei vielen Heranwachsenden nur schwach ausgeprägt und setzt sich in Form allgemein mangelnder Leistungsmotivation wohl auch in späteren Lebensabschnitten fort – mit den entsprechenden Konsequenzen für die berufliche Entwicklung der Betroffenen.

Weiterhin ist anzunehmen, dass sich ein substanzieller Teil des „unentschuldigten“ Fernbleibens vom Unterricht nur unter zumindest stillschweigender Duldung der Eltern der jeweiligen Schülerinnen und Schüler erklären lässt. Dieser Befund kann u.a. den offenen Eintragungen von vielen Jugendlichen im Fragebogen entnommen werden.

Hinsichtlich der genannten Gründe für das eigene Schulschwänzen unterscheiden sich die betreffenden Schüler/innen an Ihrer Schule alles in allem nur unwesentlich von den einbezogenen Jugendlichen in der Vergleichsgruppe. Allerdings ist an dieser Stelle durchaus als ein positives Signal zu werten, dass Probleme mit anderen Schülern oder mit Lehrkräften als Ursachen für das Schulschwänzen an Ihrer Einrichtung offenbar weniger Verbreitung finden als dies an anderen brandenburgischen Gymnasien der Fall ist. Dies weist auf ein gut entwickeltes soziales Schulklima hin.

Skala:

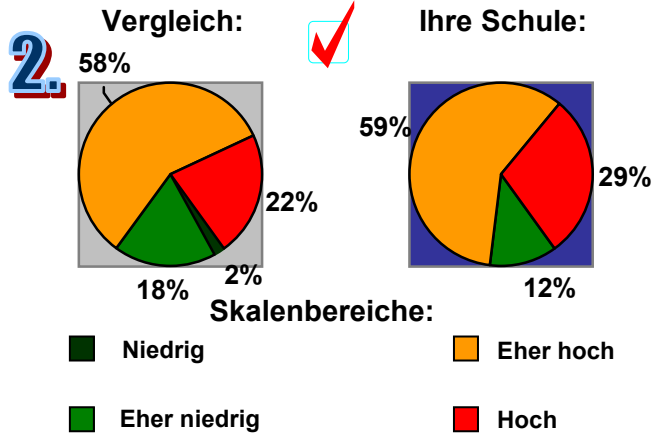
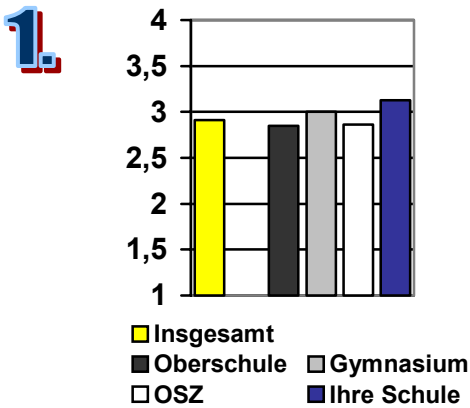
# Soziale Lehrqualität

6 Einzelaussagen – z.B.: „Die meisten Lehrer bemühen sich, die Schüler auch persönlich kennenzulernen.“

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

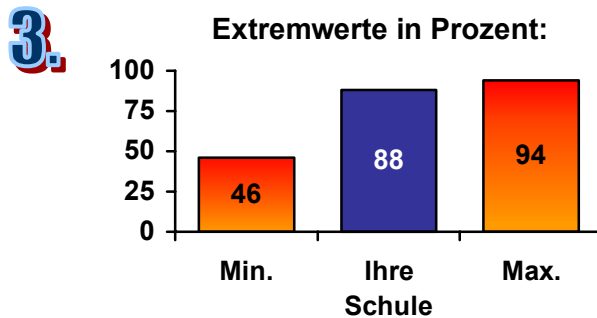
Mittelwerte der Skala:

Prozentuale Verteilungen:

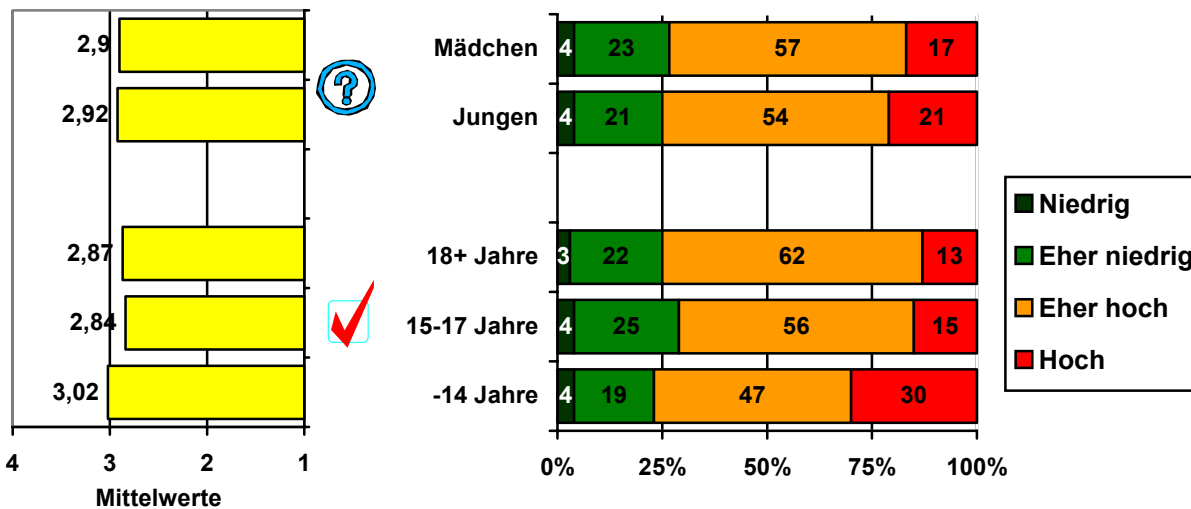


## Hinweis zur Bedeutung der Unterschiede

- Statistisch bedeutsamer Unterschied
- Kein statistisch bedeutsamer Unterschied



**4.** Ergebnisse zu Teilgruppen von Jugendlichen in Brandenburg:



## 2.6 Erläuterungen zur Skala „Soziale Lehrqualität“

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

Die Wertungen der Schüler/innen zur sozialen Lehrqualität in der Unterrichtsgestaltung fallen für die beteiligten brandenburgischen Schulen in ihrer Höhe insgesamt recht positiv aus (Feld 1). Die Ergebnisse für einzelne Schulformen deuten an dieser Stelle an, dass die soziale Lehrqualität des Unterrichts vor allem seitens der Schüler/innen an Gymnasien in Brandenburg überdurchschnittlich gut bewertet wird. Vergleichsweise schlecht fallen hingegen die Einschätzungen der Befragten an Oberschulen sowie an Oberstufenzentren aus. Nicht zu übersehen ist weiterhin, dass die Qualität der Unterrichtsgestaltung unter den Befragten an Ihrer Einschätzung besonders positiv beurteilt wird. „Guter Unterricht“ ist aus Schülersicht demnach ein besonderes Kennzeichen Ihrer Schule.

Die Prozentanteile einzelner Skalenbereiche bestätigen diesen Eindruck (Feld 2). Zu erwähnen ist für Ihre Schule, dass die Wertungen von immerhin 29% der befragten Jugendlichen der Kategorie „Hohe“ und von weiteren 59% der Kategorie „Eher hohe“ soziale Lehrqualität zuzuordnen sind – was zusammen genommen ein überwiegend positives Bild aus Schülersicht ergibt. Auf der anderen Seite kann in der Vergleichsgruppe ein Anteil von rund 20% der Schülerinnen und Schüler (Skalenbereiche „Niedrig“ und „Eher niedrig“), die in diesem Bereich Defizite wahrnehmen, nicht mehr als eine vernachlässigbare Minderheit bezeichnet werden.

Auch beim Thema „Unterricht“ unterscheiden sich aus Schülersicht einzelne Schulen in Brandenburg erheblich voneinander: Die Spannweite der positiven Wertungen zur sozialen Lehrqualität reicht von 46% bis 94% (Feld 3). Die Ergebnisse für Ihre Einrichtung liegen demnach nur wenig unterhalb des Maximalwertes.

Hervorhebungswerte geschlechtsspezifische Unterschiede sind in diesem Zusammenhang an den projektteilnehmenden Schulen in Brandenburg nicht zu finden (Feld 4). Die Ergebnisse einzelner Altersgruppen deuten jedoch an, dass insbesondere die jüngeren Befragten aus der Sekundarstufe I die soziale Lehrqualität ihres Unterrichts noch vergleichsweise positiv bewerten.

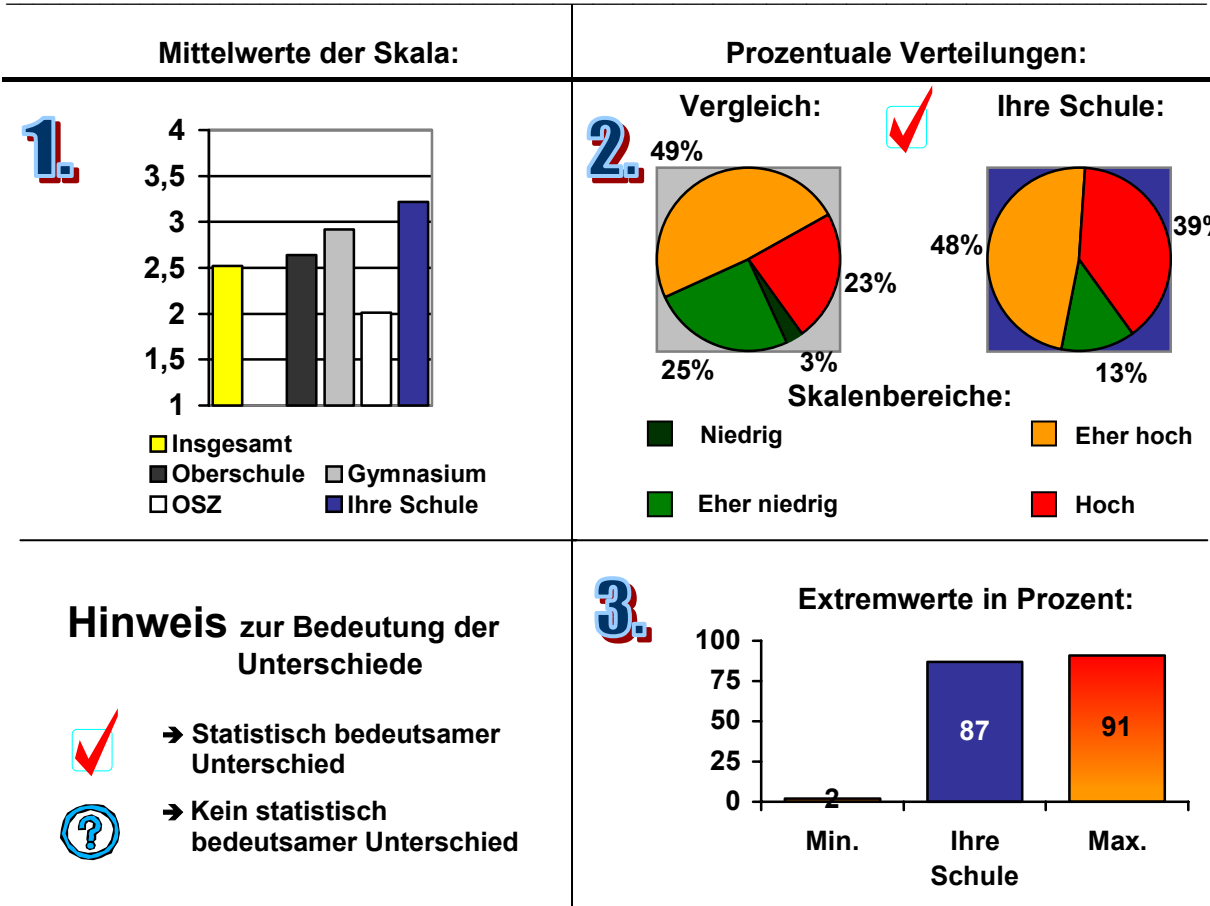
Obwohl an Ihrer Einrichtung die Bewertung des Unterrichts durch die befragten Schüler/innen insgesamt sehr positiv ausfällt, erscheinen uns die erkennbaren Unterschiede zwischen einzelnen Teilgruppen dennoch von Bedeutung. So ist festzustellen, dass vor allem unter den männlichen Schülern an Ihrer Einrichtung die hohe soziale Lehrqualität des Unterrichts betont wird; die Mädchen zeigen sich an dieser Stelle mit ihrem Urteil hingegen etwas kritischer. Weiterhin ist auch für Ihre Schule ein Alterseffekt zu erkennen: Die besten Wertungen zur sozialen Lehrqualität finden sich unter den jüngeren Befragten der Klassenstufen 7 und 8.

Skala:

# Schulattraktivität

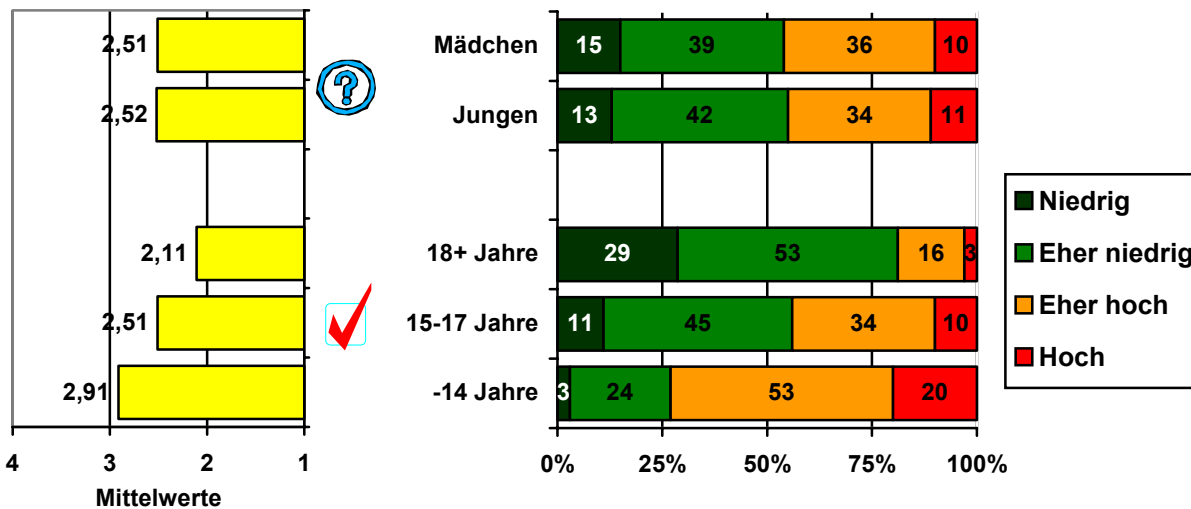
6 Einzelaussagen – z.B.: „In meiner Schule gibt es viele interessante Arbeitsgemeinschaften.“

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



**4.**

Ergebnisse zu Teilgruppen von Jugendlichen in Brandenburg:



## 2.7 Erläuterungen zur Skala „Schulattraktivität“

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

Schon die begrenzte Höhe der Skalenmittelwerte einzelner Schulformen deutet darauf hin, dass keineswegs alle Schüler/innen der projektteilnehmenden Schulen in Brandenburg ihre Schule als „attraktiv“ wahrnehmen (Feld 1). Vergleichsweise positiv werden die vorhandenen Angebote unter den Schüler/innen an Gymnasien bewertet, die mit Abstand schlechtesten Wertungen finden sich hingegen innerhalb der Schülerschaft an Oberstufenzentren. Die Höhe des Skalenmittelwerts Ihrer Schule signalisiert eindeutig, dass Ihre Einrichtung beim Thema „Schulattraktivität“ offenbar einen Erfolg verbuchen kann.

Deutlicher wird die positive Struktur der Schülermeinungen an Ihrer Schule bei diesem Thema, wenn man die prozentuale Verteilung der Skalenbereiche betrachtet (Feld 2): Immerhin 39% der Schüler/innen schätzen die Attraktivität Ihrer Schule als „Hoch“ und weitere 48% als „Eher hoch“ ein. Umgekehrt fanden wir an Ihrer Einrichtung überhaupt keine Befragten, die eine tiefer gehende Kritik an den vorhandenen Angeboten formulierten (Skalenbereich „Niedrig“). Dass eine hohe Schulattraktivität keineswegs als ein leicht zu erreichendes Ziel anzusehen ist, zeigen die Ergebnisse für die Vergleichsgruppe. Offenbar haben demnach viele Gymnasien beachtliche Probleme, attraktive Angebote für ihre Schüler/innen bereit zu stellen.

Der besondere Erfolg bei diesem Thema dokumentiert sich letztlich auch in dem Umstand, dass das Ergebnis Ihrer Einrichtung beinahe den projektbezogenen Maximalwert erreicht (Feld 3).

Angesichts der insgesamt nur zurückhaltend bewerteten Schulattraktivität an brandenburgischen Schulen erscheint uns ein Hinweis auf die Gruppenunterschiede wichtig (Feld 4). So ist zum einen nicht zu übersehen, dass sich die Kritik an den vorhandenen Angeboten bei diesem Thema auf Jungen und Mädchen nahezu gleich verteilt. Zum anderen zeichnet sich jedoch ab, dass an Bildungseinrichtungen in Brandenburg die wahrgenommene Schulattraktivität seitens der jüngeren Befragten noch vergleichsweise günstige Werte erhält, die sich in den höheren Klassen jedoch deutlich zurückbilden. Gerade bei diesem Thema sollte jedoch hervorgehoben werden, dass ein Großteil der vorhandenen Unterschiede weniger aus den Wahrnehmungsdifferenzen bestimmter Teilgruppen von Jugendlichen resultiert, sondern vor allem aus den unterschiedlichen Gegebenheiten an einzelnen Schulen erklärbar gemacht werden kann.

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass Ihre Einrichtung beim Thema „Schulattraktivität“ auch hinsichtlich der Bewertungen einzelner Teilgruppen unter den Schüler/innen eine Besonderheit aufweist: Teilgruppen, die eine auffällige Kritik an den vorhandenen Angeboten formulierten konnten wir an Ihrer Schule jedenfalls nicht erkennen.

---

# Anhang

## **ZU VERWENDETEN METHODEN UND SKALEN**

## I. ÜBERBLICK ÜBER DIE IM DATENREPORT VERWENDETEN SKALEN

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

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

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

Um die „Rechtmäßigkeit“ unserer Skalenbildung einem weiteren Test zu unterziehen, haben wir die durch die Faktorenanalyse vor geprüften Einzelaussagen, nach der additiven Verknüpfung zur einer Skala, einem zusätzlichen „Reliabilitätstest“ unterzogen. Die Reliabilitätsanalyse betrachtet die Zusammenfassung der Werte verschiedener Einzelaussagen zu einer gemeinsamen Skala. Für jede Skala ist im Folgenden der Wert für die „Interne Konsistenz“ der Skala (Cronbachs Alpha –  $\alpha$ ) angegeben. Dieser Wert beruht auf der Überlegung, dass die Zuverlässigkeit einer Skala um so besser ist, je stärker die Korrelation (der Zusammenhang) zwischen den Einzelaussagen ist und je größer die Anzahl der Einzelaussagen ist, auf denen die Skala basiert. Die Werte von Alpha liegen stets zwischen 0,0 und 1,0; dabei gilt: Je höher der Wert, desto eher wird durch ihn angezeigt, dass die zusammengefassten Einzelaussagen gut geeignet sind, um zu einer gemeinsamen Skala zusammengefasst zu werden. Für die Festlegung eines Mindestwertes von Alpha gibt es keine festen Maßstäbe. Als Faustregel wird jedoch oft gesagt, dass ab einem Alpha-Wert von 0,7 von einer „akzeptablen“ Skala ausgegangen werden kann.

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

## 1. Schwerpunkt: Jugenddelinquenz

**Skala „Ausländerfeindlichkeit“**

**7 Items (Cronbachs  $\alpha = .88$ )**

**Skala „Rechtsextremismus“**

**6 Items (Cronbachs  $\alpha = .78$ )**

**Skala „Gewaltbereitschaft“**

**9 Items (Cronbachs  $\alpha = .89$ )**

## 2. Schwerpunkt: Schulqualität

**Skala „Schulspaß“**

**6 Items (Cronbachs  $\alpha = .68$ )**

**Skala „Schulunlust“**

**6 Items (Cronbachs  $\alpha = .72$ )**

**Skala „Schulstress/ Schulangst“**

**6 Items (Cronbachs  $\alpha = .72$ )**

**Skala „Soziale Lehrqualität“**

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

**Skala „Schulattraktivität“**

**6 Items (Cronbachs  $\alpha = .77$ )**

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

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

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

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

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

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

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

Englisch: Note 3

Französisch: Note 4 und

Latein: Note 5

wie folgt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

$$s_A = 0.0 \text{ €}$$

sowie für Gruppe B

$$s_B = 800,- \text{ €}$$

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wir möchten jedoch zumindest die im Rahmen dieses Datenreports genutzten Testverfahren namentlich benennen. Rufen Sie sich zunächst einmal die Beispielseite zu Anfang des Reports in Erinnerung. Grundsätzlich testen wir zwei verschiedene Ergebnisformen auf ihre Signifikanz hin: Zum einen untersuchen wir, ob sich Merkmalsverteilungen in ihren prozentualen Häufigkeiten signifikant unterscheiden (siehe Feld 2), zum anderen fragen wir danach, ob sich Mittelwerte signifikant voneinander unterscheiden (siehe Feld 4). Für die Signifikanzprüfung der Mittelwerte haben wir den „t-Test“ (bzw. eine einfaktorielle ANOVA) genutzt; für den Test der Signifikanz von Prozentsatzunterschieden zwischen zwei Variablen mit jeweils mehreren Kategorien haben wir den „Chi-Quadrat-Test“ angewendet.

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

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

## 1. Problem: Das Signifikanzniveau

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

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

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

## 2. Problem: Das Auswahlproblem

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

## 3. Problem: Das Problem der Ergebniswertung

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

## V. EINE KLEINE LITERATURAUSWAHL

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

