



Deutsches Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung



BLK-PROGRAMM  
Demokratie  
lernen & leben

Eckhard Klieme / Hermann Josef Abs / Martina Diedrich

## Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben

### Erster Bericht über die Ergebnisse der Eingangserhebung 2003

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung  
Frankfurt am Main, April 2004



## Inhalt

1	Untersuchungen zur Qualität der Daten .....	3
1.1	Teilnahmequoten: Beschreibende Darstellung.....	3
1.2	Verstehen der Erhebungsinstrumente durch unterschiedliche Schülergruppen .....	5
1.2.1	Politische Kompetenzen .....	6
1.2.2	Soziale und Selbstkompetenzen.....	7
1.2.3	Schulische Partizipation .....	9
2	Erkenntnisse über das Programm.....	9
2.1	Welche Schulen sind im Programm? .....	9
2.1.1	Politische Kompetenzen .....	10
2.1.2	Soziale und Selbstkompetenzen.....	12
2.1.3	Schulische Partizipation .....	12
2.2	Verankerung der Programmziele in den Schulen.....	13
2.3	Was sagt die Teilnahmequote aus über die Implementation des Programms?.....	18
2.3.1	Verteilung nach Fächern .....	18
2.3.2	Größe der Schule .....	20
2.3.3	Kooperation und Kommunikation im Kollegium .....	22
2.3.4	Programmgeschichte .....	24
2.3.5	Bedeutung der Schulleitung für die Beteiligung an der externen Evaluation.....	25
2.3.6	Schulentwicklungsbezogene Aspekte.....	26
2.3.7	Erreichen der für die Rückmeldung notwendigen Mindestbeteiligung .....	28
2.3.8	Bewertung der Analysen zu den Teilnahmequoten .....	29
2.4	Fortbildungsinteressen der befragten Lehrerinnen und Lehrer.....	29
2.5	Erwartungen an die Professionalisierung schulischer Arbeit durch das Demokratieprogramm.....	31
3	Netzwerkarbeit und Unterstützung im Land aus Sicht von Schulleitungen ...	33
3.1	Netzwerkarbeit .....	34
3.2	Unterstützung von Seiten des Landes .....	35
4	Fazit .....	36

Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Eingangserhebung im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben (im Weiteren „Demokratieprogramm“) dargestellt. Dabei wird im ersten Teil beschrieben, inwieweit die Qualität der Daten es rechtfertigt, weiter führende Analysen vorzunehmen: Zum einen werden Teilnahmequoten an den Schulen dargestellt (1.1), zum anderen wird analysiert, wie Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen die Erhebungsinstrumente verstanden haben (1.2). Im zweiten Teil werden verschiedene Analysen präsentiert, die Aussagen über den Stand und Verlauf des Programms an den teilnehmenden Schulen zulassen. Zunächst wird darauf eingegangen, inwieweit die Programmschulen hinsichtlich ihrer Schülerschaft als außergewöhnlich betrachtet werden müssen (2.1). Weiterhin wird die Frage erörtert, inwiefern unterschiedliche Teilziele des Programms bei den Lehrern und Lehrerinnen der teilnehmenden Schulen verankert sind (2.2). Ferner wird untersucht, ob die jeweiligen Teilnahmequote bei der Befragung der Kollegien als Indikator für die Implementierung des Programms gesehen werden kann (2.3). Darüber hinaus werden die geäußerten Fortbildungsinteressen der befragten Lehrerinnen und Lehrer dokumentiert (2.4), sowie innerschulische Bedingungen für Fortbildung und Schulentwicklung aufgezeigt (2.5). Abschließend werden als außerschulische Bedingungen die Wahrnehmung der Netzwerkarbeit im Programm und die Unterstützung auf Landesebene dargestellt (3).

## 1 Untersuchungen zur Qualität der Daten

Die beiden nachfolgenden Abschnitte verfolgen das Ziel darzustellen, inwieweit die Datengrundlage es rechtfertigt, umfassende Analysen zum Stand und Verlauf des Demokratieprogramms sowie zum Prozess der Schulentwicklung an den Programmschulen durchzuführen. Hierzu ist es zum einen erforderlich, dass sich die befragten Personen in hinreichendem Ausmaß an der Befragung beteiligt haben, um auszuschließen, dass die aus den Analysen gefolgerten Aussagen nicht lediglich auf einer kleinen Personengruppe basieren, die sich systematisch von der Gesamtheit unterscheidet. Deshalb werden zunächst die Teilnahmequoten dargestellt, die bei der schriftlichen Befragung erreicht wurden. Zum anderen muss für weiter führende Analysen gesichert sein, dass die Befragten die Erhebungsinstrumente in vergleichbarer Weise verstanden haben. Dies gilt insbesondere für die Schülerinnen und Schüler, die in ihren Lern- und Leistungsvoraussetzungen aufgrund der Einbeziehung aller Schulen mit Sekundarstufe I sehr heterogen sind. Deshalb wird überprüft, wie unterschiedliche Schülergruppen die Fragen aus dem Fragebogen verstanden haben.

### 1.1 Teilnahmequoten: Beschreibende Darstellung

Die schriftliche Erhebung mittels Fragebögen richtete sich an alle Schulen, die im Mai 2003 in das Demokratieprogramm aufgenommen waren. Wie in der 5. Sitzung des Lenkungsausschusses am 7. März 2003 beschlossen, wurden folgende Personengruppen befragt:

- *Schülerinnen und Schüler:* Mit Ausnahme der Förderschulen war für alle Schulen mit Sekundarstufe I eine Befragung von Schülern und Schülerinnen vorgesehen. In der Regel wurden zwei 8. und zwei 10. Klassen nach dem Zufallsprinzip ausgewählt; waren zum Zeitpunkt der Erhebung 10. Klassen nicht verfügbar, wurde auf 9. Klassen ausgewichen.

- *Lehrerinnen und Lehrer*: Es wurde angestrebt, vollständige Kollegien zu befragen. Eine Rückmeldung der Ergebnisse erfolgte zunächst nur dann, wenn sich mindestens 50% der Lehrer/-innen einer Schule an der Erhebung beteiligten.
- *Schulleitungen*: Für die Schulleitungen ist ein eigener Fragebogen entwickelt worden, der neben schulischen Rahmendaten insbesondere die Verankerung des Demokratieprogramms an der Schule sowie die bestehenden Möglichkeiten schulischer Partizipation erfasste. Es wurde angestrebt, dass die Schulleiterin bzw. der Schulleiter den Fragebogen selbst beantwortete; er konnte jedoch an die Stellvertretung oder eine andere Lehrkraft weiter gegeben werden, was in zehn Fällen geschehen ist.

Tabelle 1.1 gibt einen Überblick zu den jeweiligen Inhalten der Befragung sowie den Rücklaufquoten und den damit korrespondierenden seit Dezember 2003 erfolgten Rückmeldungen.

**Tabelle 1.1.** Durchschnittliche Beteiligungsquoten bei der schriftlichen Befragung der Programmschulen.

Befragte Gruppe	Inhalte der Befragung	Anzahl der einbezogenen Schulen	Durchschnittliche Beteiligungsquote	Erforderliche Mindestbeteiligung	Anzahl erfolgter Rückmeldungen
Schüler/-innen	1. Politische Kompetenzen 2. Soziale und Selbstkompetenzen 3. Schul. Partizipation	90	78% (N = 6744)	65%	87
Lehrer/-innen	1. Wahrnehmung des BLK-Programms 2. Schul. Partizipation 3. Integration der Schule in ihr Umfeld	144	56% (N = 3416)	50%	88
Schulleitung	1. Rahmendaten 2. Wahrnehmung des BLK-Programms 3. Schul. Partizipation 4. Integration der Schule in ihr Umfeld	144	95% (N = 137)	100% bei der Schulleitung 50% beim Kollegium <sup>1</sup>	87

Zwar zeigen diese Daten an, dass eine deutliche Mehrheit der Schulen die für eine Rückmeldung erforderlichen Mindestteilnahmekquoten erreicht hat, jedoch belegen sie auch, dass sich die Schulen in diesem Kriterium deutlich unterscheiden (dies gilt insbesondere für die Lehrerbefragung; s.u.). Daraus ergeben sich zwei Fragen, zum einen: Welche Ursachen liegen der unterschiedlichen Beteiligung an den Programmschulen zugrunde? Hierfür kommen sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch Prozessmerkmale wie die Kommunikation im Kollegium in Betracht. Zum anderen: Welche Aussage trifft eine hohe bzw. niedrige Teilnahmekquote über die Gruppe der Antwortenden? Hier können zwei Hypothesen gegenüber

<sup>1</sup> Für die Rückmeldung an die Schulleitung wurde auch eine Mindestbeteiligung des Kollegiums festgesetzt, weil sie zum Großteil Einschätzungen der Schulleitungsfunktion durch die Lehrer/-innen enthielt.

gestellt werden: Geht man davon aus, dass die Teilnahme an der Erhebung wahrscheinlicher wird, je engagierter und je positiver die antwortenden Lehrkräfte gegenüber dem Programm selbst und der Schulentwicklung insgesamt eingestellt sind, so würden bei Schulen mit einer höheren Teilnahmequote die Urteile über das Programm und über den Schulentwicklungsprozess kritischer ausfallen als bei Schulen mit geringerer Teilnahmequote, denn dort antworten verstärkt auch solche Lehrer/-innen, die eher eine kritische Haltung gegenüber diesen Bereichen einnehmen. Auf der anderen Seite könnte man jedoch auch die Hypothese verfolgen, dass die Teilnahmequote selbst ein Indikator ist für die Implementierung des Programms und den Stand des Schulentwicklungsprozesses an der Schule. In diesem Falle würden höhere Teilnahmequoten vermutlich eher mit positiveren Urteilen über diese Bereiche einher gehen. Beide Fragestellungen – sowohl nach den Ursachen für die unterschiedliche Höhe der Teilnahmequoten als auch nach ihrer Bedeutung – werden unten eingehend analysiert (2.3), um daraus Konsequenzen für das Demokratieprogramm, aber evtl. auch andere Modellprogramme ziehen zu können. An dieser Stelle kann zunächst festgehalten werden, dass sich eine Mehrheit der Befragten an der Eingangserhebung beteiligt hat.

## 1.2 Verstehen der Erhebungsinstrumente durch unterschiedliche Schülergruppen

Im Vorfeld der Erhebung und während der Erhebungsphase ist von einzelnen Programmteilnehmenden die Befürchtung geäußert worden, dass die schriftliche Befragung mittels Fragebogen für die Schüler und Schülerinnen aus bildungsferneren Elternhäusern problematisch sein könnte. Dies betreffe insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund, die sich aufgrund geringerer sprachlicher Fertigkeiten mit dem sehr umfangreichen Fragenmaterial überfordert fühlen könnten. Darüber hinaus wurden Zweifel geäußert, ob Schüler/-innen des Hauptschulzweigs in der Lage sein würden, über einen Zeitraum von 90 Minuten ihre Konzentration aufrecht zu erhalten. Eine Schule hat aus diesem Grund die Teilnahme an der Befragung von Schülern und Schülerinnen verweigert.

Um den geäußerten Befürchtungen zu begegnen, haben wir die Fragebögen für Schülerinnen und Schüler vorab in zwei Schulen getestet. Nach der Erhebung wurden die Daten sämtlicher Schüler/-innen nach verschiedenen Gruppen differenziert analysiert. Die statistische Analyse der Antworten auf die im Fragebogen eingesetzten Fragenbatterien bzw. Skalen bietet die Möglichkeit, durch bestimmte Kennwerte zu ermitteln, inwieweit die Fragen hinreichend gut verstanden wurden bzw. ob es dabei zu Verständnisschwierigkeiten gekommen ist. Um diese Kennwerte zu ermitteln, werden jeweils die Fragen, die zu einem Bereich gehören (die also eine *Skala* bilden) gemeinsam analysiert und daraufhin überprüft, ob sie in vergleichbarer Weise beantwortet wurden. Es geht also darum, ob das Antwortverhalten bei verschiedenen Fragen es rechtfertigt, diese tatsächlich als zusammengehörig anzusehen. Oder anders formuliert: Ist es begründet davon auszugehen, dass die Fragen wirklich dasselbe Konstrukt abbilden? – Um dies zu beurteilen, wird im Wesentlichen überprüft, ob Personen, die in bestimmter Weise auf eine Frage geantwortet haben, auch bei den anderen Fragen der Skala in ähnlicher, also konsistenter Weise reagieren. Diese Homogenität bzw. *interne Konsistenz* einer Skala wird zumeist in einem sog. Konsistenzkoeffizienten namens *Cronbach's  $\alpha$*  ausgedrückt. Im Allgemeinen erachtet man Werte

dieses Koeffizienten von über 0.80 als sehr zufrieden stellend, Werte zwischen 0.60 und 0.80 als ausreichend, und Werte unterhalb von 0.60 als unbefriedigend. Allerdings hängt diese Beurteilung auch von der Länge der Skala ab, also der Anzahl der zugehörigen Fragen (im Allgemeinen gilt: je länger die Skala, desto höher wird der Konsistenzkoeffizient).

Wir wollen im Folgenden für einige ausgesuchte Beispiele aus den in der Schülerbefragung behandelten Bereichen – Politische Kompetenzen, Soziale und Selbstkompetenzen und Schulische Partizipation – darstellen, wie die Fragen von unterschiedlichen Schülergruppen verstanden wurden. Wir berichten jeweils, wie das Ergebnis insgesamt ausgefallen ist, im zweiten Schritt berichten wir die Ergebnisse für die Gruppe der Achtklässler, die angeben, zuhause nie oder selten deutsch zu sprechen und deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren wurden. Außerdem stellen wir die Ergebnisse von Hauptschüler/-innen denen der Jugendlichen aus dem Gymnasium gegenüber. Bei den für diese Analysen dargestellten Beispielskalen handelt es sich um Instrumente, die in zwei groß angelegten repräsentativen Erhebungen erfolgreich eingesetzt wurden; es sind dies zum einen die *PISA-Studie*<sup>2</sup>, die neben fachlichen Leistungen auch soziale und Selbstkompetenzen bei 15-Jährigen erfasst hat, sowie zum anderen die Studie *CIVIC Education in 28 Countries*<sup>3</sup>, die ihren Schwerpunkt auf die Erhebung politischer Kompetenzen gelegt hat.

### 1.2.1 Politische Kompetenzen

Aus dem Bereich politischer Kompetenzen werden zwei Kriterien ausgewählt, die beide aus der CIVIC-Studie stammen: Politisches Wissen und Ausländerintegration. In der CIVIC-Studie wurde mithilfe eines Multiple-Choice-Tests das politische Wissen von Jugendlichen erfasst. Für die Zwecke unserer Befragung sind aus diesem Test sieben Fragen, die unterschiedliche Prinzipien von Demokratie repräsentieren, ausgewählt und den Schüler/-innen zur Bearbeitung vorgelegt worden. Die Operationalisierung der einzelnen Prinzipien können der Muster-rückmeldung entnommen werden. In Bezug auf die Frage nach einem differenziellen Umgang unterschiedlicher Schülergruppen mit den Fragen zeigen die Analysen, dass jüngere Schüler/-innen mit Migrationshintergrund ( $M = 3.4$ , d.h. im Durchschnitt wurden von diesen Schüler/-innen, knapp die Hälfte der Fragen richtig beantwortet) sowie Jugendliche aus Hauptschulen ( $M = 3.6$ ) erwartungsgemäß unter dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe ( $M = 5.4$ ) liegen (s. Tabelle 1.2). Die Gymnasiasten ( $M = 6.3$ ) dagegen liegen über dem Gesamtdurchschnitt. Da es sich hierbei um einen Wissenstest handelt, der im weitesten Sinne schulische Leistung erfasst, überrascht dieses Ergebnis nicht, vielmehr kann es als ein Hinweis auf die Funktionalität der Fragen gewertet werden.

Hinsichtlich der internen Konsistenz der Skala Politisches Wissen fällt zunächst auf, dass der Wert bei den Gymnasiasten am geringsten ausfällt. Dies ist aber nur eine scheinbare Verschlechterung der Skalengüte, denn der hohe Mittelwert (durchschnittlich hat diese Gruppe 6.3 von sieben Fragen richtig beantwortet) sowie die relativ geringere Standardabweichung zeigen

---

<sup>2</sup> Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

<sup>3</sup> Für die Ergebnisse deutscher Jugendlicher s. Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

an, dass in dieser Gruppe ein Deckeneffekt vorliegt, der die Varianz einschränkt und damit höhere  $\alpha$ -Werte verhindert. Jugendliche aus den Hauptschulen sowie Achtklässler mit Migrationshintergrund haben ebenfalls ein geringeres  $\alpha$ , jedoch fällt es noch nicht in den kritischen Bereich unterhalb von 0.60. Deshalb kann hier festgehalten werden, dass die Skala zum politischen Wissen von allen Schülergruppen hinreichend verstanden wurde.

**Tabelle 1.2.** Vergleich der Skalenskennwerte beim politischen Wissen für verschiedene Schülergruppen.

Gruppe	Anzahl Schüler/-innen	Ø Anzahl richtig gelöster Antworten	Standardabweichung	Cronbach's $\alpha$
Gesamtstichprobe	6675	5,4	1,80	<b>0,73</b>
8. Klasse, Migrationshintergrund	193	3,4	1,89	<b>0,63</b>
Hauptschule	365	3,6	1,89	<b>0,63</b>
Gymnasium	2204	6,3	1,12	<b>0,59</b>

Gleiches gilt für die Bereitschaft zur Ausländerintegration (s. Tabelle 1.3). Hier wurde danach gefragt, inwieweit Jugendliche bereit sind, ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern die gleichen Rechte und Chancen wie Deutschen zu gewähren und ihnen somit Möglichkeiten der Integration zu öffnen. Es fällt auf, dass jüngere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf dieser Skala den höchsten Mittelwert erzielen ( $M = 3.32$ ). Dieses Ergebnis ist erwartbar, denn es handelt sich bei dieser Gruppe um genau die Personen, nach deren Integration hier gefragt wird (ausländische Mitbürgerinnen und Mitbürger). Dadurch wird zugleich bestätigt, dass sie die Fragen offensichtlich verstanden haben.

**Tabelle 1.3.** Vergleich der Skalenskennwerte bei der Bereitschaft zur Ausländerintegration für verschiedene Schülergruppen.

Gruppe	Anzahl Schüler/-innen	Mittelwert (Antwortformat 4-stufig)	Standardabweichung	Cronbach's $\alpha$
Gesamtstichprobe	6686	2,97	0,76	<b>0,84</b>
8. Klasse, Migrationshintergrund	195	3,32	0,66	<b>0,81</b>
Hauptschule	372	2,93	0,80	<b>0,83</b>
Gymnasium	2204	3,11	0,68	<b>0,84</b>

### 1.2.2 Soziale und Selbstkompetenzen

Aus dem Bereich Sozialer und Selbstkompetenzen wurden zwei Skalen aus der PISA-Studie ausgewählt, um das jeweilige Verständnis unterschiedlicher Schülergruppen zu untersuchen: Perspektivübernahme und Verantwortungsübernahme/Verantwortungsabwehr. Mit der Skala zur Perspektivübernahme wird erfasst, ob Jugendliche sich selbst in der Lage sehen, sich in die Sichtweise anderer hineinzuversetzen und die Dinge von mehreren Seiten zu betrachten.



Hinsichtlich der Mittelwerte der analysierten Schülergruppen finden sich keine nennenswerten Unterschiede; d.h., alle Schülergruppen geben in vergleichbarer Weise an, dass sie versuchen, sich in die Sichtweise anderer hineinzuversetzen (Tabelle 1.4). Betrachtet man die Werte für die interne Konsistenz, so fällt auf, dass bei Jugendlichen aus den Hauptschulen sowie bei Achtklässlern mit Migrationshintergrund ein etwas geringeres  $\alpha$  als bei Gymnasiasten bzw. in der Gesamtstichprobe anzutreffen ist. Es fällt jedoch nicht so stark ab, dass befürchtet werden müsse, sie hätten die Fragen nicht verstanden.

**Tabelle 1.4.** Vergleich der Skalenkennwerte bei der Perspektivübernahme für verschiedene Schülergruppen.

Gruppe	Anzahl Schüler/-innen	Mittelwert (Antwortformat 4-stufig)	Standardabweichung	Cronbach's $\alpha$
Gesamtstichprobe	6730	2,78	0,58	<b>0,74</b>
8. Klasse, Migrationshintergrund	197	2,63	0,61	<b>0,68</b>
Hauptschule	376	2,78	0,60	<b>0,66</b>
Gymnasium	2277	2,84	0,56	<b>0,76</b>

Die Haltungen zur Verantwortungsübernahme bzw. Verantwortungsabwehr wurden mithilfe einer Fallgeschichte untersucht, die es erlaubt zu erfassen, inwieweit Jugendliche bereit sind, sich in problematischen Situationen verantwortlich zu zeigen und sich für die Schwierigkeiten anderer zuständig zu fühlen. Dem steht auf der anderen Seite eine Haltung gegenüber, in der jede Zuständigkeit für andere abgelehnt wird und die Verantwortung für Probleme vollständig bei den Betroffenen gesehen wird.

**Tabelle 1.5.** Vergleich der Skalenkennwerte bei Verantwortungsübernahme (jeweils linke Spalte) und Verantwortungsabwehr (jeweils rechte Spalte) für verschiedene Schülergruppen.

Gruppe	Anzahl Schüler/-innen		Mittelwert (Antwortformat 4-stufig)		Standardabweichung		Cronbach's $\alpha$	
	linke Spalte	rechte Spalte	linke Spalte	rechte Spalte	linke Spalte	rechte Spalte	linke Spalte	rechte Spalte
Gesamtstichprobe	6699	6706	2,73	2,14	0,68	0,66	<b>0,80</b>	<b>0,67</b>
8. Klasse, Migrationshintergrund	195	195	2,76	2,40	0,65	0,68	<b>0,66</b>	<b>0,56</b>
Hauptschule	375	375	2,67	2,47	0,69	0,62	<b>0,63</b>	<b>0,67</b>
Gymnasium	2203	2204	2,82	1,96	0,69	0,65	<b>0,74</b>	<b>0,81</b>

Tabelle 1.5 zeigt zwischen den Mittelwerten der betrachteten Schülergruppen deutliche Unterschiede. Bei der Skala Verantwortungsübernahme liegen die  $\alpha$ -Werte mit 0.63 (Jugendliche aus den Hauptschulen) bzw. 0.66 (Achtklässler mit Migrationshintergrund) deutlich unter dem Wert der Gesamtstichprobe ( $\alpha = 0.80$ ). Bei der Skala Verantwortungsabwehr wird deutlich, dass Jugendliche aus dem Gymnasium offenbar am besten mit den Fragen zurecht gekommen sind ( $\alpha = 0.81$  im Vergleich zu 0.67 in der Gesamtstichprobe). Hier findet sich möglicherweise ein



Hinweis darauf, dass die Einbettung der Fragen in eine Fallgeschichte den Komplexitätsgrad in einer Weise erhöht, die die Jugendlichen vor eine besondere Herausforderung stellt. Die Fragen können dann nicht mehr allgemein beantwortet werden, sondern müssen immer in den Kontext der Geschichte gestellt werden, was zusätzliche kognitive Ressourcen erfordert. Dieser Aufgabe sind die Schülerinnen und Schüler aus Gymnasien offensichtlich besser gewachsen.

### 1.2.3 Schulische Partizipation

Abschließend wird der Bereich schulischer Partizipation betrachtet. Dazu greifen wir erneut auf die CIVIC-Studie zurück. Die Jugendlichen wurden dort danach gefragt, inwieweit sie im Unterricht die Umsetzung demokratischer Prinzipien erleben, d.h. inwieweit sie den Eindruck haben, offen und frei auch kontroverse Meinungen äußern zu können und darin bestärkt zu werden, mit anderen in die Diskussion zu treten. Diese Fragen wurden für die Schülerbefragung in der Eingangserhebung übernommen. Betrachtet man die Mittelwerte unterschiedlicher Schülergruppen bei diesem Kriterium (Tabelle 1.6), so finden sich keine bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich der Ausprägungen ihrer Wahrnehmung. Dies gilt bis auf eine Ausnahme in ähnlicher Weise für die Werte der internen Konsistenz: Die Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen haben mit 0.61 einen etwas schlechteren Wert als die anderen Gruppen, jedoch sinkt dieser auch nicht unter die kritische Grenze von 0.60. Es kann deshalb auch hier festgestellt werden, dass offenbar alle Jugendlichen mit unterschiedlichen Voraussetzungen die Fragen verstanden haben.

**Tabelle 1.6.** Vergleich der Skalenkennwerte bei der Wahrnehmung eines demokratischen Unterrichtsklimas für verschiedene Schülergruppen.

Gruppe	Anzahl Schüler/-innen	Mittelwert (Antwortformat 4-stufig)	Standardabweichung	Cronbach's $\alpha$
Gesamtstichprobe	6644	2,99	0,52	<b>0,68</b>
8. Klasse, Migrationshintergrund	197	2,83	0,59	<b>0,70</b>
Hauptschule	376	2,97	0,48	<b>0,61</b>
Gymnasium	2123	3,05	0,51	<b>0,70</b>

## 2 Erkenntnisse über das Programm

Während durch die bisherigen Analysen abgesichert wurde, dass die Datenbasis die Beantwortung weiter gehende Fragestellungen ermöglicht, sollen im Folgenden erste Erkenntnisse über den Stand des Demokratieprogramms und den Schulentwicklungsprozess der beteiligten Schulen berichtet werden.

### 2.1 Welche Schulen sind im Programm?

Das Demokratieprogramm steht unter dem Anspruch nicht nur die Entwicklung der aktuell beteiligten Schulen zu bewirken, sondern eine Demokratisierung der gesamten Schullandschaft in

Deutschland zu befördern. Aus diesem Grund kommt der Suche nach transferfähigen Modellen und Materialien von Beginn an ein hoher Stellenwert in der Programmgestaltung zu. Die Entfaltung einer solchen generalisierenden Wirkung des Programms scheint allerdings nur dann möglich, wenn es sich bei den teilnehmenden Schulen um eine Stichprobe handelt, die mit den „durchschnittlichen“ Schulen in Deutschland vergleichbar ist. Nur wenn die Voraussetzungen für Schulentwicklungsprozesse in beiden Gruppen (Schulen, in denen etwas erprobt wird und deren Arbeit als transferwürdig erachtet wird, und die Schulen in die hinein transferiert wird) nicht grundlegend verschieden sind, scheint die Annahme einer Modellwirkung der Programmschulen realistisch.

In der ersten Erhebung ist deshalb versucht worden, bestimmte Indikatoren zu integrieren, die eine Beurteilung der Schulen im Hinblick auf ihre Selektivität erlauben. Der Weg, der dazu gewählt wurde, bestand in der Übernahme vorhandener Befragungsinstrumente, die in repräsentativen Untersuchungen (*large-scale-assessments*) erfolgreich eingesetzt wurden. Diese Möglichkeit bestand vor allem bei der Befragung der Schülerinnen und Schüler, da es wie bereits unter 1.2 berichtet für die Jugendlichen der für unsere Befragung relevanten Altersgruppe verschiedene repräsentative, international vergleichende Studien gegeben hat (letztlich war die Verfügbarkeit der Instrumente aus diesen Studien ein gewichtiges Argument für die Auswahl der zu befragenden Altersgruppe).

Im Folgenden berichten wir, wie die befragten Jugendlichen der ersten Erhebung im Rahmen der Evaluation des Demokratieprogramms im Vergleich zu Jugendlichen antworten, die den repräsentativen Stichproben der beiden genannten Studien entstammen. Für diesen Vergleich ist es sinnvoll, aus dem Datensatz jeweils nur die 14-Jährigen (für die Vergleiche mit der CIVIC-Studie) bzw. 15-Jährigen (für die Vergleiche mit der PISA-Studie) auszuwählen, weil es sich dabei um die jeweiligen Zielgruppen der Studien handelt.

### **2.1.1 Politische Kompetenzen**

Wir greifen hier die beiden bereits dargestellten Skalen zum politischen Wissen und zur Ausländerintegration auf (s. S. 6). Politisches Wissen wurde über die Erkennung zentraler Demokratieprinzipien operationalisiert. Tabelle 2.1 kann entnommen werden, in welchem Ausmaß dies den Schüler/-innen der Programmschulen im Vergleich zur repräsentativen Stichprobe gelungen ist. Während die Fragen zu Rechtsgleichheit, Meinungsfreiheit und Partizipation durchschnittlich etwas häufiger richtig gelöst wurden, sind die Prinzipien Repräsentation, Toleranz und Transparenz seltener erkannt worden. Die Frage zum Prinzip des Pluralismus wurde in etwa gleichem Ausmaß wie in der CIVIC-Studie gelöst. Diese Ergebnisse lassen nicht darauf schließen, dass die Schüler und Schülerinnen der Programmschulen ihren Altersgenossen im Hinblick auf politische Kompetenzen voraus sind bzw. für politische Fragen stärker sensibilisiert sind. Hier zeigen sich somit keine Hinweise auf die Herausgehobenheit der Stichprobe im Demokratieprogramm.

**Tabelle 2.1.** Vergleich des politischen Wissens der Jugendlichen aus den Programmschulen und aus der CIVIC-Studie.

Frage zielte auf konkrete Umsetzung des Prinzips	14-Jährige mit richtiger Lösung		Wert aus der CIVIC-Studie (repräsentative Stichprobe)
	N	Anteil	
1. Rechtsgleichheit	2020	80,6%	78,9%
2. Meinungsfreiheit	1657	66,7%	59,6%
3. Partizipation (Teilhabe)	1903	76,6%	71,2%
4. Pluralismus (Wertschätzung unterschiedlicher Meinungen)	2244	89,8%	87,9%
5. Repräsentation (Wahl von Entscheidungsträgern)	1888	76,1%	87,3%
6. Toleranz (Verzicht auf Gewalt gegen Andersdenkende)	1364	55,3%	64,2%
7. Transparenz (Nachvollziehbarkeit von Regelungen)	1795	76,3%	66,0%

Beim Kriterium Ausländerintegration ist die Skala aus der CIVIC-Studie nicht in vollem Umfang übernommen worden; bei drei Fragen können die Antworten jedoch direkt miteinander verglichen werden, wie Tabelle 2.2 entnommen werden kann. Es wird erkennbar, dass die Schülerinnen und Schüler der Programmschulen eine etwas höhere Bereitschaft zur Integration von Ausländern und Ausländerinnen zeigen als die Jugendlichen der repräsentativen Befragung. Ob man diesen Unterschieden eine Bedeutung beimessen möchte, erscheint jedoch fraglich; im Unterschied zu den vorausgegangenen Fragen zum politischen Wissen handelt es sich hier um Einstellungsfragen, die in stärkerem Maße auch von der Kohorte und aktuellen politischen Ereignissen beeinflusst werden. Möglicherweise sind die Jugendlichen aber auch aufgrund der Teilnahme am Demokratieprogramm für das Thema sensibilisiert worden. Die weitere statistische Absicherung der Unterschiede (T-Tests für unabhängige Stichproben) kann erst bei Vorliegen weiterer Kennwerte aus der CIVIC-Studie erfolgen.

**Tabelle 2.2.** Vergleich der Einstellung zur Integration von Ausländer/-innen der Jugendlichen aus den Programmschulen und aus der CIVIC-Studie.

Beispielaussage aus der Skala „Ausländerintegration“	Mittelwert	Wert aus der CIVIC-Studie
Die Kinder von Ausländern sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder in Deutschland.	3,4	3,0
Ausländer sollten genau die gleichen Rechte haben wie jede/r andere in Deutschland.	3,2	2,9
Ausländer, die seit mehreren Jahren in Deutschland leben, sollten an Wahlen teilnehmen dürfen.	3,1	2,8

Antwortformat: „stimme nicht zu“ (1) – „stimme eher nicht zu“ (2) – „stimme eher zu“ (3) – „stimme zu“ (4)  
 Ein Wert oberhalb von 2,5 bedeutet eher Zustimmung, ein Wert unterhalb von 2,5 eher Ablehnung.

### 2.1.2 Soziale und Selbstkompetenzen

Aus diesem Bereich werden die bereits vorgestellten Skalen zur Perspektivübernahme und zur Verantwortungsübernahme bzw. Verantwortungsabwehr analysiert. Für die Perspektivübernahme zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Programmschulen und denen der PISA-Studie: Im ersten Fall beträgt der Mittelwert 2.77, im letzten Fall 2.74 (bei einem vierstufigen Antwortformat, bei dem Werte oberhalb von 2.5 eher Zustimmung, Werte unterhalb von 2.5 eher Ablehnung anzeigen). Auch hier findet sich somit kein Hinweis auf die Herausgehobenheit der Programmschulen.

Gleiches gilt für die Kriterien Verantwortungsübernahme bzw. Verantwortungsabwehr. Tabelle 2.3 zeigt, dass die Unterschiede zwischen den 15-Jährigen im Demokratieprogramm und in der PISA-Studie nur marginal sind. Somit findet sich auch hier kein Anlass, auf systematische Unterschiede der Schulen im Demokratieprogramm zu einer repräsentativen Auswahl von Schulen zu schließen.

**Tabelle 2.3.** Vergleich von Verantwortungsübernahme und Verantwortungsabwehr der Jugendlichen aus den Programmschulen und aus der PISA-Studie.

Skala	Mittelwert	Wert aus der PISA-Studie
Verantwortungsübernahme	2,68	2,53
Verantwortungsabwehr	2,21	2,35

### 2.1.3 Schulische Partizipation

Im Bereich schulischer Partizipation wurde wie bereits dargestellt aus der CIVIC-Studie die Skala zur Wahrnehmung eines demokratischen Unterrichtsklimas in die Eingangserhebung übernommen. Tabelle 2.4 zeigt, wie die Jugendlichen jeweils geantwortet haben. Es finden sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen beiden Gruppen.

**Tabelle 2.4.** Vergleich der des Erlebens von Unterricht der Jugendlichen aus den Programmschulen und aus der CIVIC-Studie.

Aussage im Fragebogen	Mittelwert	Wert aus der CIVIC-Studie
Schüler und Schülerinnen können den Lehrern und Lehrerinnen in politischen Fragen offen widersprechen.	2,68	2,90
Schüler und Schülerinnen werden dazu ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln.	3,28	3,36
Lehrer und Lehrerinnen achten unsere Meinungen.	3,01	3,09
Schüler und Schülerinnen können ihre Meinung im Unterricht sagen, auch wenn diese von der Meinung der meisten Mitschüler abweicht.	3,30	3,32
Lehrer und Lehrerinnen ermutigen uns, über politische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt.	2,74	2,82
Lehrer und Lehrerinnen stellen unterschiedliche Sichtweisen vor.	2,90	2,87

Dieses Ergebnis wie auch die vorherigen erlauben den Schluss, dass die Schüler/-innen der Schulen im Demokratieprogramm mit einer repräsentativen Stichprobe vergleichbar sind. Es gibt deshalb zunächst keinen Anlass für die Annahme, dass es sich um eine herausgehobene Schülerschaft an außergewöhnlichen Schulen handelt. Wünschenswert wäre die Möglichkeit zu einem ähnlichen Vergleich auf Seiten der befragten Lehrerinnen und Lehrer. Diese Gelegenheit bestand nicht, da die derzeit verfügbaren vergleichbaren Studien zum Thema Schulentwicklung häufig auf kleineren Gelegenheitsstichproben basieren und deshalb nicht den Anspruch auf Repräsentativität erheben können. Jenseits eines statistischen Nachweises von Repräsentativität legen die unterschiedlichen Verfahren der Schulauswahl in den Ländern jedoch nahe, dass auf gesamtstaatlicher Ebene keine gemeinsamen Merkmale die teilnehmenden Schulen von anderen Schulen unterscheiden.

## 2.2 Verankerung der Programmziele in den Schulen

Die erste Phase des Programms war insbesondere für den Prozess der *Zielklärung* sowohl für das Gesamtprogramm als auch für die einzelnen Programmschulen vorgesehen<sup>4</sup>. Als Ergebnis dieses Prozesses entstand der *Kriterienkatalog*, der nach Beschluss des Lenkungsausschusses (5. Sitzung vom 07.03.04) als verbindliche Richtlinie für die Aktivitäten im Programm gilt. Abbildung 2.1 können die Zielebenen sowie einzelnen Kriterien entnommen werden.

Zielebene	A. Politische Kompetenzen	B. Soziale und Selbstkompetenzen	C. Schulische Partizipation	D. Integration der Schule in ihr Umfeld
<b>Kriterien</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demokratieverständnis</li> <li>2. Selbstbild politischer Fähigkeiten</li> <li>3. Politische Kontrollüberzeugungen</li> <li>4. Politische Aktivitäten</li> <li>5. Akzeptanz demokratischer Entscheidungen</li> <li>6. Planungs- und Entscheidungsfähigkeit</li> <li>7. Analyse gesellschaftlicher Teilsysteme</li> <li>8. Systemvertrauen</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entwicklung des Gerechtigkeitsverständnisses</li> <li>2. Verantwortungswahrnehmung</li> <li>3. Positive Lebenseinstellung</li> <li>4. Selbstsicherheit in der Gruppe</li> <li>5. Bereitschaft (unterrichtsbezogene) Normen einzuhalten</li> <li>6. Kritikfähigkeit</li> <li>7. Perspektivenübernahme</li> <li>8. Kommunikative Kompetenz</li> <li>9. Konfliktfähigkeit (Toleranz von Ambiguitäten und Differenzen)</li> <li>10. Kooperationsfähigkeit</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wahrgenommene Mitbestimmungsmöglichkeiten</li> <li>2. Anerkennung, Vertrauen, Offenheit</li> <li>3. Partizipationswunsch</li> <li>4. Selbstwirksamkeit</li> <li>5. Übertragene Verantwortung</li> <li>6. Verfahrensklarheit</li> <li>7. Regelklarheit</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflektierte Formen der Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld</li> <li>2. Dauerhafte Kontakte zu vielfältigen Partnern im kommunalen Umfeld</li> <li>3. Wechselseitige Funktionalität von Schule und ihrem Umfeld</li> </ol>

Abbildung 2.1. Vom Lenkungsausschuss verabschiedeter Kriterienkatalog.

<sup>4</sup> vgl. Bericht des DIPF über die Eingangsworkshops zur Evaluation vom Oktober 2003.

Bei der ersten Erhebung im Rahmen der Evaluation sollte u.a. festgestellt werden, inwieweit diese Ziele in den Programmschulen akzeptiert sind. Dies diente zum einen der Versicherung, inwiefern sich die teilnehmenden Schulen tatsächlich mit dem Kern des Programms identifizieren, zum anderen können mögliche Schwerpunkte der inhaltlichen Ausrichtung von Schulen erkannt werden. Die Beurteilung der Ziele durch die Kollegien stellt vor allem für die Gestaltenden des Schulentwicklungsprozesses eine wertvolle Information dar und war deshalb Gegenstand der individuellen Schulrückmeldungen. Hier wird nachfolgend untersucht, ob sich systematische Unterschiede zwischen einzelnen Schulformen erkennen lassen. Diese Perspektive scheint deshalb reizvoll, weil sie möglicherweise Rückschlüsse auf unterschiedliche Zugänge zur Schulentwicklung an unterschiedlichen Schulformen zulässt und damit wiederum Hinweise auf einen differenzierten Beratungsbedarf gibt. Im Sinne der Weiterführung der Arbeit in den Eingangsworkshops kann darüber hinaus überprüft werden, welches Demokratieverständnis in den Programmschulen anzutreffen ist; insbesondere gibt die Erfragung von Zielen Aufschluss darüber, auf welcher Ebene Schulentwicklungsprozesse vorrangig angesetzt werden – vor allem bei den Schülern und Schülerinnen oder auf der Ebene der Schule insgesamt.

Um diese Fragen untersuchen zu können, wurde der Kriterienkatalog für die schriftliche Befragung von Kollegien und Schulleitungen in der Weise ausformuliert, dass jeweils eine Aussage einem Kriterium des Katalogs entsprach (so wurde beispielsweise das Kriterium „Verfahrensklarheit“ durch die Aussage „Wie es in der Schule zu Entscheidungen kommt, ist nachvollziehbar.“ repräsentiert)<sup>5</sup>. Diese Aussagen sollten in einem ersten Schritt darauf hin beurteilt werden, welcher Handlungsbedarf im Hinblick auf dieses Ziel an der Schule gesehen wird (unterschieden nach höchster Priorität, zweithöchster Priorität, keiner Priorität). Im zweiten Schritt konnte eingeschätzt werden, welcher Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Ziel und den konkreten Aktivitäten an der Schule gesehen wird. Da dieser zweite Schritt von einem größeren Teil der Antwortenden ausgelassen wurde, werden im Folgenden lediglich die Ergebnisse des ersten Teils (Einschätzung der Ziele im Hinblick auf den Handlungsbedarf an der Schule) berichtet.

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf diejenigen Schulen, die die Mindestbeteiligung von 50% erreicht haben, denn es kann angenommen werden, dass nur die Ergebnisse dieser Schulen gültige Schlussfolgerungen zulassen. Tabelle 2.5 zeigt neben einem Überblick über die Zielformulierungen, die im Fragebogen für die Schulleitungen und Kollegien aufgeführt sind, wie häufig der jeweilige Handlungsbedarf durch die antwortenden Lehrerinnen und Lehrer mit der Kategorie „Erste Priorität“ eingestuft wurde (die Einschätzungen der Schulleitungen wurden hier nicht einbezogen). Die Tabelle wurde in absteigender Reihenfolge der Nennungen geordnet.

---

<sup>5</sup> Die vollständige Operationalisierung findet sich auf den Internetseiten des Demokratieprogramms: <http://www.blk-demokratie.de/ko-ex-ko-kr.php>



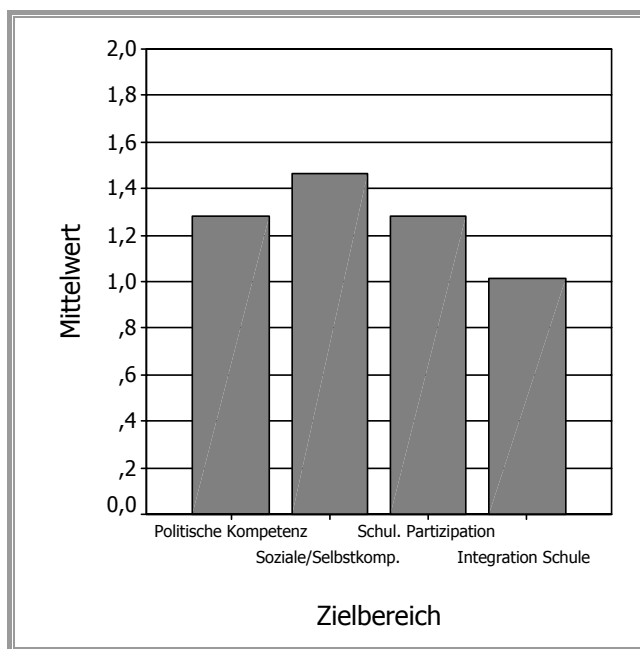
**Tabelle 2.5.** Einschätzung der Ziele des Demokratieprogramms im Hinblick auf den jeweiligen Handlungsbedarf.

Ziele	Anzahl	Nennungen in %
1. Schüler und Schülerinnen können einander zuhören.	1530	69,1
2. Schüler und Schülerinnen beherrschen grundlegende Konfliktregeln.	1509	68,0
3. Schüler und Schülerinnen sind bereit, Normen, die für den Unterricht gelten, einzuhalten.	1437	64,6
4. Schüler und Schülerinnen sind in der Lage, Kritik auf faire Weise ausdrücken.	1424	64,1
5. Schüler und Schülerinnen können sich in die Sichtweise anderer hineinversetzen.	1214	55,5
6. Schüler und Schülerinnen übernehmen Verantwortung, wenn sie eine Gelegenheit dazu erkennen.	1204	55,4
7. Schüler und Schülerinnen sind in der Lage, selbständig zu planen und zu entscheiden.	1190	54,7
8. Schüler und Schülerinnen sind in der Lage Kritik anzunehmen.	1163	52,4
9. In der Schule gibt es klare Regeln.	1133	51,8
10. Schüler/innen sind teamfähig.	1127	51,1
11. Schüler und Schülerinnen können damit umgehen, dass andere von ihnen verschieden sind.	1072	48,6
12. Demokratisch getroffene Entscheidungen werden akzeptiert.	1050	48,6
13. In der Schule herrscht ein offenes, auf wechselseitiger Anerkennung beruhendes Klima.	1034	47,6
14. Schüler und Schülerinnen nehmen die in der Schule bestehenden Mitbestimmungsmöglichkeiten tatsächlich wahr.	940	43,4
15. Schüler und Schülerinnen können ihre Bedürfnisse und Gefühle einander mitteilen.	938	42,9
16. Die Schule bietet den Schülerinnen und Schülern Räume, in denen sie echte Verantwortung wahrnehmen können.	937	42,7
17. Schüler und Schülerinnen glauben daran, dass die Mitglieder einer Gesellschaft durch eigene Aktivität politisch etwas verändern können.	902	42,6
18. Die Schule fördert bei Schülerinnen und Schülern die Überzeugung, mit schwierigen Herausforderungen fertig zu werden.	895	41,8
19. Schüler und Schülerinnen sind dem Leben gegenüber positiv eingestellt.	883	40,5
20. Schüler und Schülerinnen verfügen über ein altersangemessenes Gerechtigkeitsverständnis.	868	40,5
21. Wie es in der Schule zu Entscheidungen kommt, ist nachvollziehbar.	797	37,3
22. Schüler und Schülerinnen fühlen sich in Bezug auf politische Fragen kompetent.	786	37,1
23. Schüler und Schülerinnen sind in der Lage, gesellschaftliche Verhältnisse zu analysieren.	777	36,5
24. Schüler und Schülerinnen sind selbstsicher in Gruppen.	640	30,4
25. Schüler und Schülerinnen haben Vertrauen ins politische System.	630	29,6
26. Die Eltern der Schülerinnen und Schüler werden systematisch in die schulische Arbeit einbezogen	614	28,2
27. Die Schule verfügt über dauerhafte Kontakte zu außerschulischen Partnern.	509	23,7
28. Schüler und Schülerinnen wollen an schulischen Entscheidungen partizipieren.	507	23,6
29. Zwischen Schule und ihrem Umfeld besteht ein Verhältnis wechselseitigen Gebens und Nehmens.	444	21,0



Die Frage, inwieweit mit diesen Zielen die Interessen der Schulen abgedeckt werden, kann nur indirekt beantwortet werden, da in der Befragung aufgrund des Umfangs dieser Liste darauf verzichtet wurde, die Möglichkeit für weitere (offene) Nennungen zu geben. Jedoch bietet die Anzahl fehlender Antworten einen Hinweis darauf, ob die genannten Ziele möglicherweise irrelevant für die Arbeit an den Schulen sind. Denn bei fehlender Relevanz einer Aussage steigt in aller Regel die Zahl derjenigen, die die Beantwortung vollständig auslassen (die also auch nicht von der Möglichkeit Gebrauch machen, „keine Priorität“ anzukreuzen). Die Anzahl fehlender Antworten schwankt hier zwischen 127 im geringsten Fall („Schüler/-innen sind bereit, unterrichtliche Normen einzuhalten“) und 277 im Höchstfall („Schüler/-innen haben Vertrauen ins politische System“); das entspricht 5% bzw. 12%. Diese Zahlen verweisen darauf, dass die Lehrerinnen und Lehrer den angebotenen Zielen insgesamt eine hinreichende Relevanz zumessen.

Um zu beantworten, welche inhaltlichen Schwerpunkte in den Schulen anzutreffen sind, wurden die einzelnen Aussagen der Liste zu vier Bündeln zusammen gefasst, die den vier Zielebenen entsprechen (s. Abbildung 2.1). Die höchste Priorität haben die befragten Lehrerinnen und Lehrer dabei dem Bereich der Sozialen und Selbstkompetenzen bei den Schülerinnen eingeräumt, gefolgt von dem Aspekt der Entwicklung politischer Kompetenzen bei den Schüler/-innen. Nahezu auf derselben Position wurde der Bereich schulischer Partizipation genannt; an vierter Stelle folgte die Integration der Schule in ihr Umfeld. Abbildung 2.2 stellt dieses Ergebnis grafisch dar. Die dargestellten Mittelwerten resultieren aus der rechnerischen Zusammenfassung der Antwortmöglichkeiten „keine Priorität“ (dieser Kategorie wurde der Wert 0 zugeordnet), „zweite Priorität“ (dieser Kategorie wurde der Wert 1 zugeordnet) und „erste Priorität“ (dieser Kategorie wurde der Wert 2 zugeordnet).



**Abbildung 2.2.** Einschätzung der vier Zielbereiche in der Lehrerbefragung.

Tabelle 2.6 zeigt, wie diese vier Schwerpunkte in den unterschiedlichen Schulformen bewertet wurden. Es werden zum einen die Mittelwerte berichtet, zum anderen wurden darauf aufbauend

Rangplätze vergeben, die die Priorisierung der Zielbereiche veranschaulichen sollen. Auffällig an dieser Übersicht ist, dass außer in den Grundschulen und den Förderschulen in allen Schulformen das identische Muster festzustellen ist (1. Soziale und Selbstkompetenzen; 2. Politische Kompetenzen; 3. Schulische Partizipation; 4. Integration der Schule in ihr Umfeld). Auch finden sich in hier keine auffälligen Niveauunterschiede; die einzelnen Zielbereiche werden also in ähnlicher Weise bewertet. Die Grund- und Förderschulen unterscheiden sich insbesondere deshalb vom Rest der Schulen, weil sie den Erwerb politischer Kompetenzen nicht an zweiter, sondern an letzter Stelle nennen. Dieser Bereich scheint von den jeweiligen Lehrer/-innen nicht als vordringlich angesehen zu werden; möglicherweise sehen sie darin eine potenzielle Überforderung ihrer Schülerschaft. Neben diesem Ergebnis muss hervorgehoben werden, dass die Mehrheit der Antwortenden die wichtigsten Ziele im Bereich des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler sieht, worin eine Bestätigung der Ergebnisse aus den Workshops mit Schulvertreter/-innen gesehen werden kann: Dass Demokratieentwicklung etwas ist, was die gesamte Schule und damit vor allem den Bereich schulischer Partizipation betrifft, wird offenbar zunächst nicht so stark gesehen. Die größte Veränderungsbedarf wird bei den Schüler/-innen gesehen. In gleicher Weise bestätigt dieser Befund die Erkenntnis aus den Workshops, dass der Demokratiebegriff in seiner Metaphorisierung vor allem den Aspekt des sozialen Lernens betont<sup>6</sup>. Es muss deshalb kritisch gefragt werden, ob das Programm seinen Anspruch als demokratiebezogenes Schulentwicklungsprogramm, das alle an Schule Beteiligten in den Veränderungsprozess einbeziehen will, auf lange Sicht wirklich einlösen kann. Interessant scheint darüber hinaus die Stellung, die dem Bereich Integration der Schule in ihr Umfeld zugewiesen wird. Es entsteht der Eindruck, dass die Kooperation mit außerschulischen Partnern nicht als Mittel, sondern als Ergebnis von Schulentwicklungsprozessen gesehen wird; d.h., erst wenn erfolgreiche Veränderungsschritte abgeschlossen wurden, kann die Öffnung der Schule erfolgen. Möglicherweise könnte eine gezielte Beratung verdeutlichen, dass in der verstärkten außerschulischen Kooperationen besondere Chancen liegen, um den Entwicklungsprozess an der Schule zu befördern.

**Tabelle 2.6.** Rangplätze und durchschnittliche Einschätzung der Zielbereiche in unterschiedlichen Schulformen.

Zielbereich	HS*	MBG	RS	GeS	GYM	BS	GrS	FÖR
Politische Kompetenzen	2. 1,35	2. 1,29	2. 1,32	2. 1,39	2. 1,27	2. 1,35	4. 0,93	4. 1,10
Soziale und Selbstkompetenzen	1. 1,53	1. 1,46	1. 1,44	1. 1,54	1. 1,33	1. 1,44	1. 1,46	1. 1,61
Schulische Partizipation	3. 1,27	3. 1,23	3. 1,23	3. 1,35	3. 1,27	3. 1,27	2. 1,24	2. 1,34
Integration der Schule in ihr Umfeld	4. 1,14	4. 1,07	4. 1,03	4. 1,05	4. 0,96	4. 0,91	3. 1,05	3. 1,10

\* HS = Hauptschule; MBG = Schule mit mehreren Bildungsgängen; RS = Realschule; GeS = Gesamtschule; GYM = Gymnasium; BS = Berufsschule; GrS = Grundschule; FÖR = Förderschule

<sup>6</sup> vgl. Bericht des DIPF über die Eingangsworkshops zur Evaluation vom Oktober 2003, S. 9/10.

## 2.3 Was sagt die Teilnahmequote aus über die Implementation des Programms?

Bei der Beschreibung der Teilnahmequote (s. Abschnitt 1.1) wurde darauf verwiesen, dass die Unterschiedlichkeit zwischen Schulen in Bezug auf diese Größe selbst ein wichtiges Ergebnis darstellt, das möglicherweise Auskunft über die Implementation des Programms und den Stand der Schulentwicklung gibt. Hierzu wird im Folgenden die Beteiligung an der Lehrerbefragung vertiefend analysiert. Die Teilnahmequote von Lehrerinnen und Lehrern weist im Vergleich zu den anderen Gruppen das höchste Ausmaß an Variabilität auf, was vermutlich auf die Freiwilligkeit der Teilnahme<sup>7</sup> zurückzuführen ist. Dem gegenüber war die Schülerbefragung, wenngleich ebenso freiwillig, durch ein höheres Ausmaß an Verbindlichkeit ausgezeichnet, weil sie durch die Einholung von Elterngenehmigungen und die Einbettung der Untersuchungen in den regulären Unterricht stärker formalisiert ablief. Ähnliches gilt für die Befragung der Schulleitungen, bei denen zu vermuten ist, dass sie sich aufgrund ihrer exponierten Stellung einer Beantwortung des Fragebogens stärker verpflichtet fühlten.

Es werden potenzielle Ursachen in den Blick genommen, die für die unterschiedliche Beteiligung an der Eingangserhebung verantwortlich sein können. Darauf aufbauend wird der Frage nachgegangen, ob die Teilnahmequote selbst als Indikator für die Implementation des Programms gesehen werden kann.

### 2.3.1 Verteilung nach Fächern

Als erste Voraussetzung, die möglicherweise eine Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an der Befragung wahrscheinlich werden lässt, wird der Frage nachgegangen, inwieweit bestimmte Fächergruppen unter den Antwortenden stärker vertreten sind als andere. Angesichts des inhaltlichen Schwerpunkts des Demokratieprogramms lag die Vermutung nahe, dass sich insbesondere Lehrer/-innen aus sozialwissenschaftlichen Fächern für die Befragung interessieren würden. Insgesamt wurden fünf fachliche Ausrichtungen unterschieden:

- ♦ *Sozialwissenschaftliche Fächer:* Politik/Sozialwissenschaften, Geschichte, Sachkunde; 16% der Befragten geben an, eines der genannten Fächer zu unterrichten.
- ♦ *Mathematik und Naturwissenschaften:* Mathematik/Informatik, Physik, Chemie, Biologie; 30% der Befragten geben an, dass sie eines der genannten Fächer unterrichten.
- ♦ *Sprachliche Fächer:* Deutsch und Fremdsprachen; diese werden von 33% der Befragten unterrichtet.
- ♦ *Berufsbildende Fächer:* Hierunter wurden die Angaben „Technische Fächer“, „Kaufmännische Fächer“ und „Sozialpädagogische Fächer“ gefasst; 6% der Lehrerinnen und Lehrer geben an, eines dieser Fächer zu unterrichten.
- ♦ *Religion/Ethik:* Diese Fächergruppe wurde ausgegliedert, um eine bessere Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten: Die unterschiedliche Stellung von Religion/Ethik in den

---

<sup>7</sup> Zwar war die Beteiligung an den verschiedenen Befragungen für die Schulen verpflichtend; auf individueller Ebene war es jedoch jeder Person freigestellt, sich an der Erhebung zu beteiligen (das galt gleichermaßen für Lehrer/-innen wie für Schüler/-innen und die Schulleitungen). Freilich ließe sich fragen, inwieweit Schulen, bei denen überhaupt keine Lehrer/-innen an der Befragung teilgenommen haben, ihrer Verpflichtung im Programm nachgekommen sind.

teilnehmenden Ländern führt zu einem stark divergierenden Anteil von Lehrern/-innen für dieses Fach.

- ♦ *Sonstige Fächer:* In dieser Kategorie sind alle weiteren Angaben (Sport, Kunst/Musik, andere Fächer) zusammengefasst; 16% der Befragten unterrichten eines dieser Fächer.

Um beurteilen zu können, inwieweit bei der genannten Verteilung Lehrer/-innen mit sozialwissenschaftlicher Ausrichtung überrepräsentiert sind, bedarf es der Information, wie die Verteilung fachlicher Schwerpunkte bei Lehrer/-innen insgesamt ausfällt. Eine solche Statistik war für uns auf Bundesebene kurzfristig nicht verfügbar (weder bei der KMK noch beim BMBF noch beim statistischen Bundesamt). Weil es uns auch in den meisten Kultusministerien innerhalb der Berichtsfrist nicht gelungen ist, entsprechende Statistiken zu erhalten<sup>8</sup>, begnügen wir uns im Folgenden mit Formen der behelfsmäßigen Annäherung an das Problem. Zum einen wurde eine Aufstellung der GEW Berlin<sup>9</sup>, zum anderen eine des Hessischen Kultusministeriums<sup>10</sup> herangezogen, von denen die erste einen nach Fächern getrennten Überblick der verfügbaren Vollzeitstellen an allgemein bildenden Berliner Schulen, die andere Zahlenmaterial zur Anzahl der durch Lehrkräfte mit Fakultas vertretenen Fächer nach Fällen in Hessen bietet. Die Angaben zum BLK-Programm beruhen auf einer Abfrage im Fragebogen, bei der die Lehrkräfte ankreuzen konnten, welche Fächer sie unterrichten.

**Tabelle 2.7.** Vergleich der Verteilung nach Fächern zwischen den antwortenden Lehrer/-innen im Demokratieprogramm und der Berliner bzw. hessischen Grundgesamtheit.

Fachliche Ausrichtung	Stichprobe im BLK-Programm	Verfügbare VZE in Berlin	Vertretene Fächer (Fälle) in Hessen
Sozialwissenschaftliche Fächer	16%	19%	19%
Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer	29%	24%	24%
Sprachliche Fächer	33%	31%	29%
Berufsbildende Fächer	4%	5%	4%
Religion/Ethik	12%	1%	7%
Sonstige Fächer	14%	19%	17%

Tabelle 2.7 stellt die jeweiligen Verteilungen einander gegenüber, wobei sich diese Zahlen im Berliner Fall ausschließlich auf die allgemein bildenden Schulen beziehen, während in Hessen alle Schulformen einbezogen sind. Daraus wird ersichtlich, dass sich die jeweiligen Anteile in den drei Gruppen weitgehend entsprechen, abgesehen von einer marginalen Verschiebung von den sozialwissenschaftlichen zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern im Vergleich der beiden ersten Spalten. Eine Ausnahme bilden die Fächer Religion/Ethik: Hier sind in der Stichprobe deutlich mehr Lehrerinnen und Lehrer vertreten als in den beiden Länder-

<sup>8</sup> Lediglich in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Hessen waren solche Zahlen kurzfristig verfügbar, allerdings in sehr unterschiedlicher statistischer Aufbereitung.

<sup>9</sup> Vgl. Broschüre „Qualität der Unterrichtsversorgung 2003/2004“, die uns die GEW Berlin freundlicherweise zur Verfügung gestellt hat.

<sup>10</sup> Unsere Berechnungen beruhen auf Auszügen des data-ware-house im Hessischen Kultusministerium, die uns Herr Fischer-Kottenstede (HKM) freundlicherweise zur Verfügung stellte.

aufstellungen. Möglicherweise hat dies damit zu tun, dass diese Fächer häufiger auch von Lehrkräften ohne eine entsprechende Fakultas unterrichtet werden. Auch wenn bei diesem Vergleich nicht die bundesweite Grundgesamtheit zugrunde gelegt werden kann, erlaubt dieses Ergebnis dennoch, die mehrfach geäußerte Hypothese, dass Lehrkräfte aus sozialwissenschaftlichen Fächern sich verstärkt an der Befragung beteiligt haben, zurückzuweisen.

### 2.3.2 Größe der Schule

Es ist zu vermuten, dass die Teilnahmequote nicht unabhängig von der Größe der Schule ausfällt. So scheint es schwieriger, in größeren Kollegien zwischen allen Gruppen hinreichende Gelegenheit für Gespräche herzustellen, um über Aktivitäten an der Schule wie beispielsweise das Demokratieprogramm zu kommunizieren. Dadurch kommt es an größeren Schulen möglicherweise häufiger als an kleineren vor, dass der Modellversuch und seine Implikationen nicht allen Lehrerinnen und Lehrern so vertraut sind, als dass sie sich an einer schriftlichen Befragung zu diesem Thema beteiligen wollten bzw. sich hinreichend informiert fühlten, um entsprechende Angaben zu treffen. Dagegen bieten kleinere Kollegien günstigere Gelegenheitsstrukturen, in denen Gespräche zwischen den einzelnen Mitgliedern nicht durch eine zu hohe Zahl potenzieller Kommunikationspartner und Themen erschwert werden.

Wir haben deshalb überprüft, welcher Zusammenhang zwischen der Größe der Schule (Anzahl der Mitglieder im Kollegium) und der Teilnahmequote bei der Lehrerbefragung besteht. Dabei zeigt sich: Je größer die Schule, desto niedriger fällt die Teilnahmequote aus. Dieser Zusammenhang ist mit einer Korrelation von  $r = -0.55$  sehr deutlich ausgeprägt. Abbildung 2.3 kann entnommen werden, wie dieser Zusammenhang zu verstehen ist. Dabei sollte auch deutlich werden, dass hier nicht von einer kausalen Beziehung zwischen den beiden Faktoren Schulgröße und Teilnahmequote auszugehen ist. Vielmehr zeigt der Zusammenhang eine systematische Variation an – je größer die Schule, desto geringer die Teilnahmequote. Diese Aussage darf keinesfalls so gedeutet werden, dass die Schulgröße verursachend auf die Teilnahmequote einwirkt.

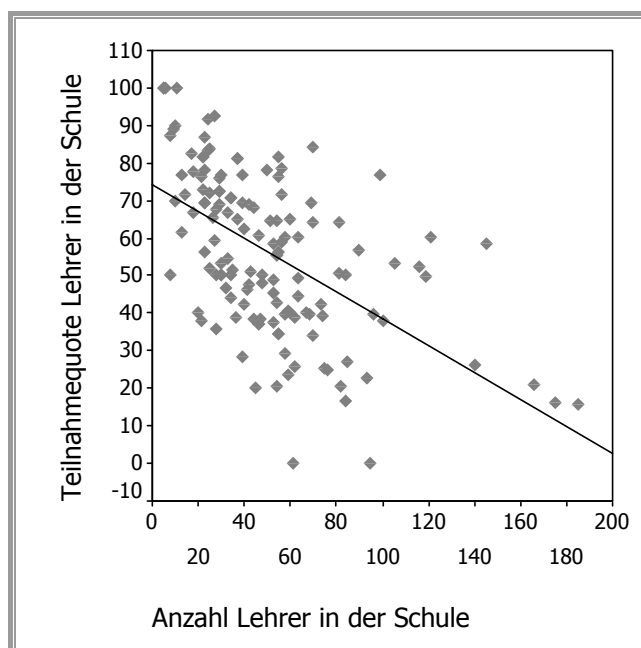


Abbildung 2.3. Zusammenhang zwischen Schulgröße und Teilnahmequote.

Die grauen Marker in Abbildung 2.3 repräsentieren jeweils die spezifischen Werte einer einzelnen Schule. Im Falle einer perfekten Korrelation<sup>11</sup> von  $r = 1.0$  würden alle Punkte genau auf der Geraden liegen. Hier zeigen sich jedoch deutliche Abweichungen der einzelnen Werte, weshalb die Korrelation kleiner als 1.0 ausfällt. Die (sog. Regressions-)Gerade wird dabei so durch die Punktwolke gelegt, dass die Summe der quadrierten Abstände zu den Markern minimal wird. Der gefundene Zusammenhang von  $r = -0.55$  kann dennoch als bedeutsam bezeichnet werden, wobei zu beachten ist, dass er durch die vier vereinzelt Fälle auf der rechten Seite der Grafik verstärkt wird. Deshalb wurde überprüft, wie stark der Zusammenhang ausfällt, wenn die vier „Ausreißer“ auf der rechten Seite sowie die beiden Schulen mit einer Teilnahmequote von 0% (keine Beteiligung) von der Berechnung ausgenommen werden. Die dann erhaltene Korrelation von  $r = -0.48$  kann jedoch immer noch als außerordentlich stark bezeichnet werden.

Es ist anzunehmen, dass die Schulgröße nicht unabhängig von der Schulform ausfällt. So haben Berufsschulen in der Regel ein verhältnismäßig großes, Grundschulen ein eher kleines Kollegium, Es wird deshalb im Folgenden überprüft, ob der Zusammenhang der Schulgröße mit der Teilnahmequote möglicherweise in erster Linie über die Schulform vermittelt wird oder ob es sich dabei um einen eigenständigen Faktor handelt. Dazu wird in Tabelle 2.8 zunächst beschrieben, wie die Teilnahme an der Lehrerbefragung in den einzelnen Schulformen ausgefallen ist.

**Tabelle 2.8.** Durchschnittliche Beteiligungsquoten in den Kollegien differenziert nach Schulform.

Schulform	Anzahl der Schulen dieser Schulform	Anzahl der Lehrer/-innen in dieser Schulform	In zwei Drittel der Schulen liegt die Teilnahmequote zwischen	Durchschnittliche Beteiligungsquote
Hauptschule	9	166	38,3% und 78,5% (SD* = 19,00)	57,0%
MBG/Verbundene Haupt-/Realschule/Sekundarschule	24	451	44,2% und 81,8% (SD = 22,02)	63,0%
Realschule	8	134	42,9% und 82,1% (SD = 16,09)	64,2%
Gesamtschule	27	877	26,1% und 73,1% (SD = 20,31)	47,7%
Gymnasium	26	655	25,4% und 59,6% (SD = 15,50)	44,9%
Berufsschule	16	723	20,9% und 76,7% (SD = 21,63)	49,2%
Grundschule	20	271	53,3% und 96,2% (SD = 17,52)	74,5%
Förderschule	8	139	32,0% und 83,7% (SD = 20,80)	58,0%

\*SD = Standardabweichung.

<sup>11</sup> Die Korrelationskoeffizienten können Werte zwischen 0.0 und maximal 1.0 annehmen.



Mit 44.9% fällt die Beteiligungsquote am Gymnasium deutlich am geringsten aus. Dagegen findet man in den Grundschulen mit durchschnittlich 74.5% die höchste Teilnahmequote. Die Unterschiede zwischen den Grundschulen auf der einen und den Gymnasien auf der anderen Seite konnten statistisch abgesichert werden<sup>12</sup>. Dies gilt in gleicher Weise für die Vergleiche zwischen Gymnasien vs. Schulen mit mehreren Bildungsgängen (63.0%), Grundschule vs. Gesamtschule (47.7%) und Grundschule vs. Berufsschule (49.2%).

Um die Frage zu beantworten, ob der Zusammenhang zwischen Schulgröße und Teilnahmequote in erster Linie über die Schulform vermittelt wird, werden sog. Regressionsanalysen berechnet, die den jeweiligen Anteil der Variabilität in der interessierenden Variable ausweisen, der auf einen bestimmten Faktor zurück geht. Im ersten Schritt wurde deshalb untersucht, welche Bedeutung die Schulformen für die Teilnahmequote unabhängig von der Schulgröße hat. Dazu wurde unterschieden, ob es sich bei der Schule um eine Grundschule, eine Förderschule, eine Berufsschule, ein Gymnasium oder eine Schule mit Sekundarstufe I handelte. Als bedeutsam für die Höhe der Teilnahmequote stellen sich ausschließlich die beiden Faktoren Gymnasium und Grundschule heraus. Sie klären gemeinsam 17% der vorfindbaren Varianz in der Teilnahmequote auf.

Im zweiten Schritt wird die Größe des Kollegiums als weiterer Faktor in die Analyse aufgenommen. Das Verfahren der Regressionsanalyse erlaubt, schrittweise die Faktoren zu identifizieren, die einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Varianz in der interessierenden Frage leisten. Es zeigt sich, dass die *Schulgröße* einen wesentlich höheren Erklärungsgehalt für die Teilnahmequoten besitzt als die Schulformvariablen. Sie allein klärt 29% der vorfindlichen Varianz auf. Daneben bleibt lediglich der Faktor Gymnasium als signifikanter Faktor erhalten; die anderen Schulformen können dann keinen eigenständigen Erklärungsbeitrag leisten. Schulgröße und Schulform (Gymnasium) klären zusammen 34% der Varianz in den Teilnahmequoten auf.

Aus diesem Ergebnis lässt sich noch nicht erkennen, welche Bedingungen die geringere Beteiligung an der Lehrerbefragung in größeren Schulen verursachen. Um zu überprüfen, inwieweit die Kommunikationsstrukturen an der Schule Einfluss darauf nehmen, werden im folgenden Abschnitt Facetten der Kooperations- und Kommunikationsqualität in den Kollegien untersucht.

### 2.3.3 Kooperation und Kommunikation im Kollegium

In diesem Abschnitt werden analog zur Schulgröße die Korrelationen zwischen Aspekten von Kooperation und Kommunikation im Kollegium und der Teilnahmequote betrachtet. Im Einzelnen wurden folgende Aspekte analysiert:

- ♦ *Pädagogische Ziele*: Es wurde danach gefragt, ob das Kollegium in seinen pädagogischen Zielen eher geteilt oder eher vereint ist.
- ♦ *Unterrichtsabsprache*: fächerübergreifender Austausch über den Unterricht; Abstimmung der Hausaufgaben; strukturelle Bedingungen für Möglichkeiten des Austauschs

---

<sup>12</sup> Hierzu wurden univariate Varianzanalysen mit anschließenden Post-Hoc-Tests (Games-Howell) durchgeführt. Der besseren Lesbarkeit halber soll auf eine genaue Darstellung hier jedoch verzichtet werden.



- ♦ *Schulentwicklungsbezogen Kooperation:* Entwicklung gemeinsamer Strategien der Qualitätssicherung und –entwicklung; Erprobung neuer Unterrichtsansätze; Entwicklung eines Schulprofils
- ♦ *Evaluation:* gemeinsame Reflexion und Überprüfung unterrichtlichen Handelns; wechselseitige Unterrichtsbesuche
- ♦ *Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten:* Bedeutung der Kooperation mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten
- ♦ *Gespanntes Klima im Kollegium:* Konflikte und Unstimmigkeiten im Kollegium; wechselseitige Wertschätzung und Anerkennung
- ♦ *Kohäsion im Kollegium:* gleichberechtigter Austausch von Meinungen und Arbeitsergebnissen zwischen verschiedenen Gruppen im Kollegium

Für sich allein stehend scheinen die Zusammenhänge zwischen den genannten Kooperations- und Kommunikationsfacetten mit der Teilnahmequote bedeutsam; die Korrelationskoeffizienten, die zwischen  $r = 0,28$  und  $r = 0,41$  liegen, zeigen zunächst eine systematische Variation in den betreffenden Faktoren an. Nivelliert man jedoch den Einfluss der Schulgröße, so fällt die Höhe der Zusammenhänge deutlich geringer aus, wie Tabelle 2.9 entnommen werden kann (statistisch signifikante Koeffizienten werden in dieser und auch in den nachfolgenden Tabellen kursiv gesetzt, statistisch sehr signifikante fett und kursiv). D.h., bei den Zusammenhängen handelt es sich nur um Abhängigkeiten, die tatsächlich über die Bedeutung der Schulgröße vermittelt werden.

**Tabelle 2.9.** Zusammenhang zwischen Kooperation und Kommunikation im Kollegium mit der Teilnahmequote.

Kooperationsaspekt	Stärke des Zusammenhangs	Zusammenhang unter Konstanthaltung der Schulgröße
Kollegium ist in seinen pädagogischen Zielen eher vereint als geteilt	<i><b>0,31</b></i>	0,06
Unterrichtsbezogene Kooperation im Kollegium	<i><b>0,28</b></i>	0,10
Schulentwicklungsbezogene Kooperation im Kollegium	<i><b>0,41</b></i>	<i>0,21</i>
Evaluationsbezogene Kooperation im Kollegium	<i><b>0,30</b></i>	0,09
Einstellung zur Elternarbeit	<i><b>0,35</b></i>	0,14
Gespanntes Klima im Kollegium	<i><b>-0,28</b></i>	-0,06
Kohäsion im Kollegium	<i><b>0,37</b></i>	0,10

Um zu bestimmen, welcher der aufgeführten Faktoren tatsächlich Erklärungsgehalt für die unterschiedlichen Teilnahmequoten besitzt, bedurfte es einer genaueren Analyse der genannten Zusammenhänge<sup>13</sup>. Dabei hat sich gezeigt, dass ausschließlich die Größe des Kollegiums sowie die *Schulentwicklungsbezogene Kooperation* einen bedeutsamen Anteil der Unterschiedlichkeit in den Teilnahmequoten aufklären können (insgesamt wird ein Varianzanteil von 32% durch diese

<sup>13</sup> Zu diesem Zweck wurden Regressionsanalysen mit schrittweisem Einschluss der Prädiktoren durchgeführt.

beiden Faktoren gebunden). Dieses Ergebnis kann als Hinweis gedeutet werden, dass in größeren Kollegien ein deutlich höherer Aufwand betrieben werden muss, um alle Lehrerinnen und Lehrer mit dem Anliegen eines Modellprogramms zu erreichen und für die Beteiligung an der externen Evaluation zu gewinnen.

#### 2.3.4 Programmgeschichte

Es kann vermutet werden, dass die Art und Weise, wie eine Schule Programmschule wurde, Auswirkungen auf die Bereitschaft zur Beteiligung an der externen Evaluation ausübt. So scheint es nahe liegend, dass eine verstärkte Transparenz im Prozess der Entscheidung für die Programmteilnahme sowie die Möglichkeit für möglichst viele Kollegiumsmitglieder, darauf Einfluss zu nehmen (jenseits der Beschlussfassung im Rahmen einer GLK), die Offenheit für die schriftliche Befragung erhöht. Dagegen dürfte die Wahrnehmung, von der Programmentwicklung an der Schule ausgeschlossen zu sein, eher eine negative Haltung gegenüber der Beteiligung an der externen Evaluation erzeugen.

Wir haben deshalb analog zu Abschnitt 2.3.3 den Zusammenhang zwischen Facetten der Programmgeschichte mit der Teilnahmequote überprüft. Dabei haben wir zunächst die Bekanntheit des Programms einbezogen, und zwar sowohl das Wissen um die Tatsache, dass die Schule Programmschule ist, als auch die Bekanntheit der Ziele des Programms auf verschiedenen Ebenen (Einzelschule, Bundesland, Bundesebene). Darüber hinaus haben wir verschiedene Aspekte der Geschichte des Programms an der Schule betrachtet: Wurden verschiedene Vorschläge diskutiert? Ist die Entscheidung für die Programmteilnahme demokratisch abgelaufen, d.h. transparent und nachvollziehbar? Können sich die Lehrerinnen und Lehrer auf verschiedene Weise an dem Programm beteiligen? Auf welche Initiative hin hat sich die Schule beworben? Außerdem wurde erfragt, ob die Schulleitung das Programm an der Schule bislang unterstützt hat.

**Tabelle 2.10.** Zusammenhänge zwischen Aspekten der Programmgeschichte und der Teilnahmequote.

Facette der Programmgeschichte	Stärke des Zusammenhangs	Zusammenhang unter Konstanthaltung der Schulgröße
Teilnahme am BLK-Programm bekannt	<b>0,29</b>	0,13
Bekanntheit der Ziele des Programms	<b>0,34</b>	0,10
Programmgeschichte: Diskussion verschiedener Vorschläge	<b>0,34</b>	0,13
Programmgeschichte: Demokratische Entscheidung	<b>0,26</b>	0,10
Programmgeschichte: Beteiligungschancen	<b>0,33</b>	0,19
Schulleitung unterstützt Demokratieprogramm	<b>0,47</b>	<b>0,24</b>
Bewerbung aufgrund von Ausschreibung	0,02	0,04
Bewerbung aufgrund von Anfrage des Ministeriums	0,02	-0,06
Bewerbung aufgrund der Initiative der Schulleitung	0,09	-0,04
Bewerbung nach Gründung einer Initiativgruppe	-0,01	0,12
Bewerbung nach Beschluss auf der Gesamtlehrerkonferenz	0,03	0,09
Bewerbung nach Beschluss der Schulkonferenz	0,03	0,03

Es zeigen sich ähnliche Zusammenhänge wie oben bereits berichtet: Auf den ersten Blick scheinen bedeutsame Zusammenhänge zwischen Programmgeschichte und Teilnahmequoten zu bestehen; kontrolliert man jedoch die Bedeutung der Schulgröße, so verlieren diese Zusammenhänge an Signifikanz und Bedeutsamkeit. Zwei Faktoren erweisen sich jedoch als statistisch signifikant; es sind dies die *Wahrnehmung einer unterstützenden Haltung durch die Schulleitung* und die *Wahrnehmung von verschiedenen Möglichkeiten, sich an dem Programm zu beteiligen*. Tabelle 2.10 gibt einen Überblick. Es fällt auf, dass die formelle Art der Bewerbung für eine Programmteilnahme offenbar nicht ins Gewicht fällt.

Mithilfe vertiefender Analysen<sup>14</sup> wurden im Anschluss diejenigen Faktoren identifiziert, die einen robusten Erklärungsgehalt für die Höhe der Beteiligung auf Ebene der Einzelschule besitzen. Beschränkt man die Betrachtung auf die oben aufgeführten Aspekte der schulischen Programmgeschichte, so bewahrt neben der Schulgröße ausschließlich die wahrgenommene Unterstützung für das Programm durch die Schulleitung eine signifikante Bedeutung. Kombiniert man dieses Ergebnis mit den Analysen aus Abschnitt 2.3.3, bei denen sich auch der Aspekt der schulentwicklungsbezogenen Kooperation als bedeutsam erwiesen hatte, so verliert dieser seine Bedeutung; lediglich die beiden Faktoren *Größe der Schule* sowie *Unterstützung des Programms durch die Schulleitung* erklären einen entscheidenden Teil der Unterschiedlichkeit der Teilnahmequoten zwischen Schulen (insgesamt 34% der Varianz). Auf der Grundlage dieser Ergebnisse scheint es angebracht, die Wahrnehmung der Schulleitung durch die Lehrerinnen und Lehrer als möglichen Bedingungsfaktor für die Beteiligung an der externen Evaluation zu betrachten, was im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

### 2.3.5 Bedeutung der Schulleitung für die Beteiligung an der externen Evaluation

Die Kollegien wurden nach ihrer Wahrnehmung der Schulleitung im Hinblick auf verschiedene Aspekte befragt: Gestaltung der sozialen Beziehungen, Gewährung von Möglichkeiten zur Mitbestimmung, Veränderungsbereitschaft, Leitungsstrategien (d.h. Souveränität in schwierigen Situationen und Transparenz von Erwartungen an das Kollegium) sowie Zielorientierung (d.h. Kommunikation und Offenlegung pädagogischer Ziele). Da sich die Unterstützung des Programms durch die Schulleitung als bedeutsamer Faktor zur Erklärung der Unterschiedlichkeit von Teilnahmequoten erwiesen hat, sollte zumindest überprüft werden, ob auch andere Facetten des Leitungsverhaltens einen Einfluss ausüben. Bei entsprechenden Analysen stellt sich heraus, dass zwar jeder der genannten Aspekte für sich genommen in Zusammenhang mit der Teilnahmequote steht. Versucht man jedoch mithilfe von Regressionsanalysen abzugrenzen, wie hoch der mögliche Erklärungsgehalt der verschiedenen Aspekte tatsächlich ausfällt, so zeigt sich, dass allein der Faktor *Unterstützung für das Programm* einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Teilnahmequote leistet. Die Wahrnehmung der anderen genannten Verhaltensbereiche kann die Unterschiedlichkeit der Teilnahmequoten nicht erklären. Dies kann als ein möglicher Hinweis gewertet werden, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden zwischen dem allgemeinen Verhalten der Schulleitung und dem spezifischen, im Bezug auf das Demokratieprogramm gezeigten Verhalten. Aus diesem Grunde sollte mit einer Generalisierung der Bedeutung der Schulleitung für schulische Innovationen eher zurückhaltend umgegangen

---

<sup>14</sup> Regressionsanalysen mit schrittweisem Einschluss der Prädiktoren

werden; bedeutsam scheinen insbesondere die spezifischen, auf die Innovation bezogenen Verhaltensweisen.

### 2.3.6 Schulentwicklungsbezogene Aspekte

Da das Demokratieprogramm den Anspruch eines Schulentwicklungsprogramms erhebt, liegt es nahe, einen Zusammenhang zwischen Einstellungen gegenüber Schulentwicklungsprozessen und der Offenheit für das Demokratieprogramm und damit auch seine externe Evaluation zu vermuten. So kann angenommen werden, dass Schulen, deren Lehrerinnen und Lehrer eine positive Haltung gegenüber der Qualitätsentwicklung vertreten und die entsprechende Erwartungen an das Demokratieprogramm knüpfen, sich durch eine höhere Beteiligung an der Befragung auszeichnen als Schulen, deren Kollegien skeptischer gegenüber Möglichkeiten der Schulentwicklung eingestellt sind. Analog zu dem bisher vorgestellten Verfahren haben wir diese Zusammenhänge überprüft. Dabei haben wir folgende Skalen aus der Befragung einbezogen:

- ♦ *Persönliche Professionalisierungserwartungen an das Programm:* Die Lehrer/-innen wurden danach gefragt, inwieweit sie sich durch das Demokratieprogramm Verbesserungen für ihre persönliche Arbeit erhoffen, so z.B. für das Verhältnis zu den Schüler/-innen oder für die Weiterentwicklung der eigenen Handlungsmöglichkeiten.
- ♦ *Organisationsbezogene Professionalisierungserwartungen an das Programm:* Hierbei ging es darum, ob durch das Demokratieprogramm positive Veränderungen für die gesamte Schule erwartet werden. Gefragt wurde nach Veränderungen der Schulkultur, der Schulorganisation und nach des Verhältnisses zu Kolleg/-innen.
- ♦ *Schulprogrammarbeit als Beteiligungsinstrument:* Mit diesen Fragen sollte erfasst werden, ob im Schulprogramm ein Instrument gesehen wird, das die Beteiligung verschiedener Personengruppen (Eltern, Schülerschaft, Lehrer/-innen) an der Qualitätsentwicklung der Schule ermöglicht und damit Raum für mehr Partizipation eröffnet.
- ♦ *Offenheit für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung:* Diese Skala deckt die Bereitschaft zur Qualitätsentwicklung durch verschiedene Instrumente ab: Kollegiale Beratung bzw. Super-/Intervision, Selbst- und Fremdevaluation, gemeinsame Reflexion über Veränderungen. Darüber hinaus wird die eigene Bereitschaft zur Unterstützung schulischer Veränderungen erfragt.
- ♦ *Eingeschränkter Handlungsspielraum:* Es wurde ebenfalls danach gefragt, ob dem Prozess der Schulentwicklung möglicherweise bestimmte Barrieren im Wege stehen. Dazu zählen die Einengung von Handlungsmöglichkeiten aufgrund zu vieler Vorschriften und Regelungen, offene und verdeckte Konflikte sowie die Unterdrückung kritischer Meinungen.

Tabelle 2.11 gibt einen Überblick zu den vorfindlichen Zusammenhängen der genannten Aspekte mit der Teilnahmequote. Lässt man die Schulgröße außer Acht, so scheinen alle Skalen systematisch mit der Beteiligung an der externen Evaluation zu variieren. Kontrolliert man dagegen die Schulgröße, so weisen noch die *Persönlichen und Organisationsbezogenen Professionalisierungserwartungen an das Programm* sowie die *Offenheit für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung* einen bedeutsamen Zusammenhang mit den Teilnahmequoten auf.

**Tabelle 2.11.** Zusammenhänge zwischen schulentwicklungsbezogener Haltung und der Teilnahmequote.

Facetten der Haltung gegenüber Schulentwicklung	Stärke des Zusammenhangs	Zusammenhang unter Konstanthaltung der Schulgröße
Persönliche Professionalisierungserwartungen	<b>0,36</b>	0,20
Organisationsbezogene Professionalisierungserwartungen	<b>0,32</b>	0,18
Schulprogrammarbeit als Beteiligungsinstrument	<b>0,28</b>	0,13
Offenheit für Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung	<b>0,23</b>	0,18
Eingeschränkter Handlungsspielraum	<b>-0,27</b>	-0,11

Vor dem Hintergrund die vorgestellten Ergebnisse wird in einem letzten Schritt überprüft, welche der bisher als relevant identifizierten Faktoren für eine Erklärung der Unterschiedlichkeit von Teilnahmequoten tatsächliches Gewicht besitzen. Dabei erweisen sich drei Faktoren als bedeutsam: *Größe der Schule*, *Unterstützung des Demokratieprogramms durch die Schulleitung*, und *Schulform: Gymnasium*. Diese drei Faktoren klären 39% der gefundenen Unterschiedlichkeit in den Teilnahmequoten auf.

Versucht man dieses Ergebnis im Hinblick auf die künftige Implementierung von Innovationen an Schulen zu deuten, so lassen sich möglicherweise folgende Schlussfolgerungen ziehen: An größeren Schulen scheint es schwieriger, eine Mehrheit der Kolleginnen und Kollegen für die Teilnahme an einer schriftlichen Befragung im Rahmen externer Evaluation zu gewinnen. Dieser Faktor allein ist von so hoher Bedeutung, dass die Qualität der Kooperation und Kommunikation im Kollegium ihn nicht kompensieren kann. Angesichts der verfügbaren Informationen kann nur darüber spekuliert werden, ob es sich hierbei möglicherweise um ein Phänomen sozialer Verantwortungsdiffusion handelt, also der Ablehnung von Engagement für eine Sache aufgrund des Eindrucks, dass genügend andere Personen hier die Verantwortung übernehmen könnten. Besonders groß ist die Schwierigkeit, Unterstützung für die externe Evaluation zu finden, an Gymnasien. Hier ist die Bereitschaft zur Beteiligung an schriftlichen Befragungen deutlich geringer ausgeprägt als in anderen Schulformen. Es fällt auf, dass es sich hier um zwei formale Organisationsmerkmale handelt, die die Teilnahmequote deutlich beeinflussen, die jedoch nicht veränderlich sind; es scheint besonders wichtig, diese Größen bei Schulentwicklungsvorhaben besonders zu berücksichtigen. Neben der Schulgröße und der Schulform scheint die Wahrnehmung einer unterstützenden Haltung durch die Schulleitung wesentlich dafür zu sein, dass sich Lehrerinnen und Lehrer an der Befragung beteiligen. Möglicherweise übernimmt die Schulleitung hier eine gewisse Vorbildfunktion, die die Überzeugung stiftet, dass es sich bei dem Programm um eine „gute Sache“ für die Schule handelt, die der umfassenden Unterstützung bedarf. Auffällig dabei ist, dass diese „Signalwirkung“ an Verhaltensweisen gebunden zu sein scheint, die sich ganz konkret auf das Programm beziehen; eine allgemeine Wirkung geht von der positiven Wahrnehmung der Schulleitung auf die Beteiligungsbereitschaft der Kollegien nicht aus.

### 2.3.7 Erreichen der für die Rückmeldung notwendigen Mindestbeteiligung

Im Vorfeld der Erhebungen wurde festgelegt, dass für eine Rückmeldung der Ergebnisse aus der Lehrerbefragung sich mindestens 50% der Lehrerinnen und Lehrer einer Schule beteiligen mussten. Diese Begrenzung ist deshalb sinnvoll, weil bei einer Beteiligung unterhalb von 50% die Ergebnisse nicht mehr als stellvertretend für ein gesamtes Kollegium gelten können; die Aussagen repräsentieren vielmehr Meinungen einer bestimmten Gruppe, die sich systematisch von ihren Kolleginnen und Kollegen unterscheidet. Die Rückmeldung der Ergebnisse auf einer solchen Basis erscheint nicht statthaft, weshalb auf sie verzichtet wurde. In 88 von 144 Fällen (das entspricht 61%) wurde die Mindestbeteiligung von 50% erreicht. Nun ist zu fragen, inwieweit zwischen denjenigen Schulen, die diese Quote erreicht haben, und denjenigen, die darunter geblieben sind, systematische Unterschiede hinsichtlich struktureller und organisatorischer Rahmenbedingungen bestehen. Potenziell kommen hier die gleichen Faktoren für die Analyse in Frage, die in Abschnitt 1.2 diskutiert wurden.

**Tabelle 2.12.** Unterschieden zwischen Schulen mit und ohne Erreichen der Mindestbeteiligung.

Faktor	Teilnahmequote	Anzahl Schulen	Mittelwert	Standardabweichung
Schulgröße (Anzahl der Lehrer/-innen im Kollegium)	mind. 50%	88	41,59	28,50
	unter 50%	50	66,64	35,41
Schulleitung unterstützt das Programm	mind. 50%	88	3,67	0,30
	unter 50%	50	3,32	0,45
Erwartungen an das Programm	mind. 50%	88	3,33	0,24
	unter 50%	50	3,20	0,19
Bekanntheit der Ziele des Programms	mind. 50%	88	2,71	0,41
	unter 50%	50	2,50	0,35
Programmgeschichte: Diskussion verschiedener Vorschläge	mind. 50%	88	2,64	0,55
	unter 50%	50	2,31	0,48
Programmgeschichte: vielfältige Beteiligungschancen	mind. 50%	88	3,46	0,28
	unter 50%	50	3,23	0,33
Einstellung zur Qualitätsentwicklung	mind. 50%	88	3,13	0,18
	unter 50%	50	3,03	0,14
Schulentwicklungsbezogene Kooperation	mind. 50%	88	2,69	0,38
	unter 50%	50	2,43	0,30
Einstellung zur Elternarbeit	mind. 50%	88	3,33	0,20
	unter 50%	50	3,22	0,20
Kohäsion im Kollegium	mind. 50%	88	2,47	0,27
	unter 50%	50	2,32	0,25

Um die Zusammenhänge zu prüfen, wurden Gruppenmittelwertvergleiche<sup>15</sup> für Schulen mit einer Teilnahmequote von über bzw. unter 50% durchgeführt. Wie aufgrund der oben dargestellten Befunde zu erwarten, finden sich in den ausgesuchten Faktoren systematische Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. In Tabelle 2.12 werden diejenigen (statistisch signifikanten)

<sup>15</sup> T-Tests für unabhängige Stichproben; Gruppentrennwert: Beteiligungsquote mindestens 50%.



Ergebnisse dargestellt, bei denen der Unterschied zwischen den beiden Gruppen mindestens eine halbe Standardabweichung beträgt. Es wird deutlich, dass sich die Schulen, die die Mindestquote nicht erreicht haben, insgesamt durch ein leicht geringeres Maß an Kooperation und Kommunikation, eine tendenziell weniger positive Haltung gegenüber dem Demokratieprogramm sowie geringere Beteiligungsmöglichkeiten an der Programmentwicklung auszeichnen.

### **2.3.8 Bewertung der Analysen zu den Teilnahmequoten**

Abschließend soll ein kritischer Blick auf die Aussagekraft der obigen Befunde geworfen werden. Eine Schwierigkeit in den Analysen besteht darin, dass grundsätzlich nur diejenigen Lehrerinnen und Lehrer einbezogen werden können, die sich an der Befragung beteiligt haben. Über die Gruppe der Nichtteilnehmenden steht keinerlei Information zur Verfügung. In unseren Analysen haben wir deshalb versucht, Faktoren auf *schulischer Ebene* im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Beteiligung an der externen Evaluation zu analysieren. Damit werden jedoch keine Aussagen über die *individuellen* Motive der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer getroffen; diese Ebene ist nicht Gegenstand dieser Auswertung. Dementsprechend wird es auch nicht möglich sein, die Gründe für eine Verweigerung einzelner Personen zu erfahren. Es können jedoch Rückschlüsse gezogen werden, welche schulischen Rahmenbedingungen eine möglichst hohe Beteiligung begünstigen.

Vor dem Hintergrund der berichteten Analysen ist es auch möglich, zu einer Entscheidung über die eingangs kontrastierten Hypothesen zu gelangen. Die Vermutung, dass sich insbesondere engagierte Lehrkräfte mit positiven Haltungen gegenüber Schulentwicklung an der Befragung beteiligen, scheint nicht tragfähig, denn dann würden geringere Teilnahmequoten eher mit positiveren Einschätzungen einher gehen. Tatsächlich verhält es sich umgekehrt, weshalb die Teilnahmequote als ein eigener Indikator für die Implementation des Demokratieprogramms an der Schule gesehen werden kann. Eine höhere Beteiligung an der Eingangserhebung geht mit einer größeren Offenheit für Qualitätsentwicklung einher; dazu zählt offenbar auch die Bereitschaft, sich an Befragungen im Rahmen einer externen Evaluation zu beteiligen.

## **2.4 Fortbildungsinteressen der befragten Lehrerinnen und Lehrer**

Grundlage für die Erfassung der programmspezifischen Fortbildungsinteressen bildete eine Liste geplanter Fortbildungsveranstaltungen, die als Teil des Fortbildungskonzepts der Koordinierungsstelle dem Lenkungsausschuss (5. Sitzung vom 07.03.04) vorgestellt wurde. Im Rahmen der Eingangserhebung konnten die Lehrer/-innen der beteiligten Schulen angeben, zu welchen der genannten Themen sie sich Weiterbildungen wünschen. In Tabelle 2.13 werden die Ergebnisse zu dieser Abfrage in absoluten Zahlen nach Bundesländern getrennt wiedergegeben. Diese Form der Aufbereitung ermöglicht den Verantwortlichen in den Ländern und in der Koordinierungsstelle, die bereits artikulierten Fortbildungsinteressen in ihrem Umfang einzuschätzen.



**Tabelle 2.13.** Ausgewählte Fortbildungswünsche nach Bundesländern.

	BW	BE	BB	HB	HH	HE	MV	RP	SN	ST	SH	TH
Anzahl Fragebögen	131	604	238	252	175	721	205	328	219	205	120	218
Interkulturelle Kompetenz	34	132	22	71	42	180	36	60	22	24	19	30
Kooperatives Lernen	43	266	111	92	70	226	75	118	108	93	40	74
Mediation, Konfliktlösung	62	230	77	100	64	306	66	143	87	97	47	89
Organisationsentwicklung für Schulen	23	104	54	32	24	112	37	43	23	27	15	32
Partizipationsformen in der Schule	20	74	11	25	20	101	19	57	20	18	17	12
Projektlernen	36	242	93	92	41	241	76	78	73	63	41	52
(Selbst-)Evaluation	15	60	26	15	14	77	14	46	21	19	13	29
Selbstwirksamkeit	12	40	16	22	19	72	16	22	28	21	8	26
Verantwortungslernen	50	162	75	89	80	216	52	144	64	66	55	67
Verständnisintensives Lernen	30	117	80	51	30	107	54	69	66	66	19	67
Zivilcourage	35	159	53	87	71	178	76	114	71	54	52	49

Über den Umfang von Fortbildungsinteressen hinaus ist auch die relative Gewichtung der Themen von Bedeutung. In Tabelle 2.14 wird zusammengefasst, wie viel Prozent der Lehrer/-innen sich jeweils Fortbildungen zu einem bestimmten Thema wünschen. Wie aufgrund der Prioritätensetzung in den Zielen des Programms zu erwarten, werden dabei Schwerpunkte im Bereich der sozialen Kompetenz (Mediation, Verantwortungslernen, Zivilcourage) und im Bereich der Lehr- und Lernmethoden (Kooperatives Lernen, Projektlernen) sichtbar. Der Bereich Partizipation und Schulentwicklung ist auch hier – erheblich deutlicher als bei der Prioritätensetzung in Bezug auf Ziele des Programms – schwächer ausgeprägt. Zwischen den einzelnen Schularten bestehen zum Teil erhebliche Unterschiede. In der Tabelle wurde für jedes Fortbildungsthema das prozentual höchste und niedrigste Interesse über alle Schularten hinweg fett markiert.

Die Tabelle erlaubt keine Aussage darüber, wie spezifische Fortbildungsinteressen zustande kommen. Zu vermuten ist, dass die Etablierung des Programms in den Schulen einer unter mehreren Faktoren ist, ein anderer Faktor könnte im aktuellen (teilweise schulartspezifischen) Problemdruck bestehen, dem Lehrer/-innen sich in ihrer täglichen Arbeit ausgesetzt sehen. Dennoch muss von Seiten des Demokratieprogramms die Frage gestellt werden, wie die Ausgestaltung des Programms in den Schulen auf die Lehrer/-innen einwirkt. Um diese Frage nicht für jede Fortbildung einzeln zu beantworten wird im folgenden Abschnitt die allgemeinere Frage nach den Bedingungen gestellt, unter denen Lehrer eine hohe Professionalisierungserwartung mit dem Programm verbinden. Über Korrelationsrechnungen wurde vorab

kontrolliert, dass positive Zusammenhänge zwischen den einzelnen Fortbildungswünschen und der Professionalisierungserwartung von Lehrer/-innen bestehen.

**Tabelle 2.14.** Gewichtung ausgewählter Fortbildungswünsche nach insgesamt und nach Schulformen in Prozent.

	<i>Gesamt</i>	HS*	MBG	RS	GeS	Gym	BS	GrS	FÖR
Anzahl Fragebögen	3415	166	451	134	877	655	723	271	139
Interkulturelle Kompetenz	19,7%	19,3%	14,0%	<b>13,4%</b>	<b>22,7%</b>	17,7%	22,0%	22,5%	17,3%
Kooperatives Lernen	38,5%	<b>43,4%</b>	41,8%	35,8%	35,8%	42,0%	<b>35,3%</b>	42,1%	36,0%
Mediation, Konfliktlösung	40,1%	42,8%	41,6%	48,5%	38,2%	<b>31,3%</b>	42,9%	44,3%	<b>54,0%</b>
Organisationsentwicklung für Schulen	15,4%	<b>12,7%</b>	13,1%	<b>12,7%</b>	13,9%	17,9%	<b>18,4%</b>	14,0%	13,7%
Partizipationsformen in der Schule	11,5%	<b>14,5%</b>	7,8%	<b>7,5%</b>	12,4%	12,7%	10,9%	14,0%	11,5%
Projektlernen	33,0%	<b>35,5%</b>	30,7%	42,5%	33,4%	32,7%	33,1%	33,6%	<b>26,6%</b>
(Selbst-)Evaluation	10,2%	10,8%	6,2%	9,7%	10,4%	<b>13,7%</b>	11,9%	<b>5,5%</b>	5,8%
Selbstwirksamkeit	8,8%	9,6%	<b>11,8%</b>	7,5%	7,3%	10,7%	8,3%	<b>6,6%</b>	7,9%
Verantwortungslernen	32,8%	<b>42,8%</b>	33,1%	32,1%	33,1%	33,4%	31,0%	<b>29,9%</b>	30,9%
Verständnisintensives Lernen	22,1%	19,3%	<b>27,8%</b>	21,6%	19,2%	26,4%	20,3%	<b>18,8%</b>	22,3%
Zivilcourage	29,3%	33,7%	<b>36,2%</b>	34,3%	29,1%	25,6%	27,2%	<b>25,5%</b>	32,4%

\* HS = Hauptschule; MBG = Schule mit mehreren Bildungsgängen; RS = Realschule; GeS = Gesamtschule; GYM = Gymnasium; BS = Berufsschule; GrS = Grundschule; FÖR = Förderschule

## 2.5 Erwartungen an die Professionalisierung schulischer Arbeit durch das Demokratieprogramm<sup>16</sup>

Während in den vorangegangenen Abschnitten jeweils Ergebnisse und Zusammenhänge auf der Ebene von Gruppen (z.B. Schüler mit Migrationshintergrund, Schulen mit niedriger Teilnahmequote, Lehrer in einem Bundesland) betrachtet wurden, geht es in diesem Abschnitt darum, ein Ergebnis auf Individualebene zu analysieren. Es wird der Frage nachgegangen, wodurch die Erwartung einzelner Lehrer/-innen hinsichtlich der professionellen Entwicklungsmöglichkeiten im Demokratieprogramm bedingt sind. Wir haben diese Frage ausgewählt, weil die Erwartung, im Rahmen des Demokratieprogramms eine Professionalisierung der Schule und der eigenen Arbeit zu erreichen, uns als eine grundlegende Bedingung dafür erscheint, diese Professionalisierung auch tatsächlich zu erreichen. Das Konstrukt, welches im Folgenden als abhängige Variable im Zentrum steht, wird durch diese Skala repräsentiert:

<sup>16</sup> Die in diesem Abschnitt dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf 51 Schulen, die über folgende Voraussetzungen verfügen: 1. Teilnahmequote bei der Lehrerbefragung über 50%; 2. Unterricht in Sekundarstufe I; 3. Bereits erfolgte Schulprogrammarbeit. Diese Einschränkungen sollten die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse absichern bzw. waren für weitere Analysen erforderlich.

- ♦ *Programmbezogene Professionalisierungserwartung* (7 Items,  $\alpha = 0.86$ ): Gefragt wurde nach der Einschätzung der Bedeutung des Programms für die eigene Arbeit und die Schule, insbesondere der Erwartungen, durch das Programm die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, die Organisation der Schule weiterzuentwickeln und mit Kollegen besser zusammenzuarbeiten.

Zur Erklärung der Unterschiedlichkeit in den vorgefundenen Lehrerangaben zu ihrer *Programmbezogenen Professionalisierungserwartung* ziehen wir insbesondere die folgenden Faktoren heran:

- ♦ *Wissen über die Ziele des Demokratie-Programms* (3 Items,  $\alpha = 0.86$ ): Selbsteinschätzung zur Kenntnis von Programmzielen auf der Ebene der Schule und darüber hinaus
- ♦ *Demokratische Entwicklung des Programms in der Schule* (7 Items,  $\alpha = 0.87$ ): Partizipationsmöglichkeiten, Transparenz und Pluralismus im bisherigen Verlauf des Programms an der Schule
- ♦ *Offenheit für Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung* (6 Items,  $\alpha = .76$ ): Kollegiale Beratung bzw. Supervision, Selbst- und Fremdevaluation, gemeinsame Reflexion über Veränderungen als sinnvolle Instrumente der Arbeit, sowie die Bereitschaft zur Unterstützung schulischer Veränderungen

Wir gehen davon aus, dass diese Faktoren sowohl auf der Individualebene als auch auf der Schulebene wirksam sein können. D. h. es wird als möglich betrachtet, dass beispielsweise nicht nur die individuelle *Offenheit für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung* wirksam auf die individuelle *Professionalisierungserwartung* wirken kann, sondern dass es einen Effekt der zusammengefassten mittleren *Offenheit für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung* der Lehrer/-innen einer Schule auf die individuelle *Professionalisierungserwartung* des einzelnen Lehrers gibt<sup>17</sup>. Deshalb bietet sich das Verfahren der Mehrebenenanalyse an, bei dem diese beiden Ebenen gleichzeitig auf eine abhängige Variable bezogen werden können. Die Ergebnisse werden in Tabelle 2.15 zusammengefasst.

**Tabelle 2.15.** Mehrebenenanalyse zur Programmbezogenen Professionalisierungserwartung.

Unabhängige Variablen	Einflussstärken ( $\beta$ -Koeffizienten) der unabhängigen Variablen auf die <i>Programmbezogene Professionalisierungserwartung von Lehrer/-innen</i> als abhängiger Variable							
	getrennte Betrachtung der unabhängigen Variablen						Gemeinsame Betrachtung der unabhängigen Variablen	
	Schulebene	Individual-ebene	Schulebene	Individual-ebene	Schulebene	Individual-ebene	Schulebene	Individual-ebene
<i>Wissen über Ziele des Demokratie-Programms</i>	<b>.28</b>	<b>.20</b>					.077	.075
<i>Demokratische Entwicklung des Programms in der Schule</i>			<b>.41</b>	<b>.38</b>			<b>.24</b>	<b>.24</b>
<i>Offenheit für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung</i>					<b>.67</b>	<b>.54</b>	.26	<b>.41</b>
aufgeklärte Varianz	11%		19%		22%		35%	

<sup>17</sup> Technisch gesprochen gehen wir davon aus, dass ein bedeutsamer Anteil der Gesamtvarianz durch Varianz zwischen den Schulen zu Stande kommt (in diesem Fall beträgt die Intra-class-correlation = 0.19)

Es zeigt sich, dass jeder der ausgewählten Faktoren in der isolierten Betrachtung auf beiden Ebenen einen signifikanten Einfluss auf die *Programmbezogene Professionalisierungserwartung* hat. In der Zusammenschau zeigen sich jedoch differenziertere Verhältnisse. Es wird deutlich, dass lediglich die gemeinschaftliche Wahrnehmung der *Demokratischen Entwicklung des Programms in der Schule* einen bedeutsamen Einfluss auf Schulebene hat, die übrigen Faktoren erweisen sich als wirksam auf der individuellen Ebene. Zur Kontrolle wurden in weiteren Analysen auf der Schulebene die Schulgröße und Schulart als unabhängige Variablen eingeführt, die jedoch ohne nennenswerten Einfluss auf die hier betrachtete abhängige Variable blieben. Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung der Prozesse, wie das Demokratieprogramm an den einzelnen Schulen aufgebaut wurde, für die kommende Arbeit. Es verweist auch darauf, dass vermutlich viel Energie notwendig sein wird, um Schulen, die „schlecht aufgestellt“ sind, nachträglich auf einen Weg zu bringen, der für die Beteiligten Erfolg erwartbar werden lässt.

Zunächst überraschen mag, dass das selbstberichtete Wissen über die Ziele des Programms von so geringer Bedeutung ist. Als mögliche Erklärung bietet sich hier ein Bezug zur Zusammenfassung der Länderberichte durch die Koordinierungsstelle an, dort heißt es unter Punkt 6.2. mit Bezug auf die Schulen allgemein: „[...] eine Zielklärung scheint nicht wirklich erfolgt.“ Und im Weiteren wird von der Unklarheit berichtet, was „Demokratie lernen und leben in der einzelnen Schule heißt“. Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht erstaunlich, dass sich das Wissen um Ziele als wenig wirkmächtig erweist. Vielleicht muss aber auch die generelle Wirkmächtigkeit von Zielen in Frage gestellt werden. Dann wäre Schulentwicklung weniger als ein Prozess zu sehen, in dem Ziele umgesetzt werden, sondern als ein Prozess, der von sozialen Dynamiken bestimmt ist (worauf die relativ höhere Bedeutung der *demokratischen Entwicklung des Programms in der Schule* hinweist).

Als einflussstärkste Variable auf der Individualebene behauptet sich die *Offenheit für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung*, weshalb sich weitere Analysen der Frage zuwenden sollten, wie diese Variable bedingt ist. Wenn man aus der Skala *Programmbezogene Professionalisierungserwartung* diejenigen Items isoliert, die sich auf die Professionalisierung der Schule als Organisation und der Zusammenarbeit im Kollegium beziehen, und diese als abhängige Variable setzt, dann wird auch der Einfluss der gemeinschaftlichen Wahrnehmung der Offenheit für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung auf Schulebene signifikant (jedoch sinkt dann wegen der geringeren Skalengüte die aufgeklärte Varianz auf 32%). Insgesamt erscheint es jedoch plausibel, dass die gemeinschaftliche *Offenheit für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung* insbesondere dann von Bedeutung ist, wenn nicht nur Individuen sich professionalisieren sollen, sondern dieser Anspruch an die ganze Schule herangetragen wird.

### **3 Netzwerkarbeit und Unterstützung im Land aus Sicht von Schulleitungen**

Während die bisherigen Analysen sich jeweils auf die einzelnen Schulen bzw. auf die Einstellungen und Verhaltensweisen von Menschen in Schulen bezogen, soll in diesem abschließenden Abschnitt der Rahmen, den die Prozesse in den Schulen von Seiten der Länder erhalten, in zwei kleinen Ausschnitten in den Blick genommen werden.

### 3.1 Netzwerkarbeit

Die Wahrnehmung der Netzwerkarbeit wurde im Rahmen des Fragebogens für Schulleiter und Schulleiterinnen erhoben. Weil zum Zeitpunkt der Befragung nicht in allen Ländern nach einem Netzwerkkonzept gearbeitet wurde und in einigen Ländern sich die Netzwerke erst in der Aufbauphase befanden<sup>18</sup>, war mit einer geringen Resonanz zu Fragen der Netzwerkarbeit zu rechnen. Deshalb enthielt der Fragebogen eine Filterfrage zur grundsätzlichen Beteiligung an einem Netzwerk. Von 137 Schulleitern /Schulleiterinnen, die an der Befragung teilnahmen, haben 130 diese Frage beantwortet, 63 davon geben an, in einem Netzwerk mit anderen Schulen zu kooperieren. Die folgenden Fragen zur Beurteilung der Netzwerkarbeit waren nur von diesen Personen zu beantworten.

Arbeitet Ihre Schule im Rahmen des Demokratie-Programms auf der Ebene eines Sets oder Netzwerks mit anderen Schulen zusammen?			
Bundesland	Antwortende Schulleiter je Bundesland	Antwort nein	Antwort ja
BW	6	4	2
BE	20	14	6
BB	10	6	4
HB	12	3	9
HH	5	3	2
HE	18	15	3
MV	7	2	5
RP	14	6	8
SN	10	-	10
ST	10	4	6
SH	6	1	5
TH	11	8	3
<b>Gesamt</b>	<b>129</b>	<b>66</b>	<b>63</b>

Zur Beurteilung der Netzwerkarbeit wurden zwei Skalen gebildet

- ♦ *Qualität der Netzwerkarbeit (6 Items,  $\alpha = 0.83$ ):* Dieser Aspekt wurde über Fragen nach der Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit, dem Informationsfluss innerhalb des Sets/ Netzwerks und den Möglichkeiten des Austauschs mit anderen Schulen erfasst.
- ♦ *Bedeutung des Netzwerks für die Schule (5 Items,  $\alpha = 0.72$ ):* Hier ging es darum, ob die Netzwerkarbeit, die Arbeit in der Schule unterstützt oder ob die Schulen im Netzwerk als zu heterogen empfunden werden, so dass der Aufwand für die Projektgruppe /Steuergruppe dem möglichen Ertrag nicht entspricht.

Zwischen den Ergebnissen zu beiden Skalen besteht eine hohe, sehr signifikante Korrelation von 0.54, was darauf hinweist, dass die Bedeutung, die Schulleiter der Netzwerkarbeit beimessen, zu einem wesentlichen Anteil durch die Qualität der Netzwerkarbeit beeinflusst werden kann. Einschränkend ist nochmals darauf hinzuweisen, dass die hier vorgenommene Analyse auf der Aussage von Schulleitern/-innen beruht. Es kann also durchaus sein, dass eine sehr aufwendige Netzwerkarbeit von Steuergruppenmitgliedern als qualitativ hochwertig empfunden wird, und gleichzeitig dem Schulleiter/ der Schulleiterin unbekannt ist, oder unbedeutend erscheint. Da jedoch am Beispiel der Teilnahmequote die hohe Bedeutung gezeigt werden konnte, die der Unterstützung durch Schulleiter/-innen für das Programm zukommt, darf es als positives

<sup>18</sup> Vgl. Zusammenfassung der Länderberichte für den Zeitraum vom 01.01.03 bis zum 30.07.03 durch die Koordinierungsstelle, Punkt 2.2. Auch der DIPF-Bericht über die Eingangsworkshops zur Evaluation vom Oktober 2003, S. 35, ließ am Beispiel der Erwartungen von Steuergruppenmitgliedern an die Nutzung von Ergebnissen aus der Eingangserhebung erkennen, dass die Arbeit in Netzwerken zum Berichtszeitraum noch keinen hohen Stellenwert besitzt.

Merkmal von Netzwerkarbeit gelten, wenn es gelingt die Schulleitungen einzubeziehen. Auch deshalb rückt in der folgenden, abschließenden Analyse die Bedeutung, die der Schulleiter für das Programm in der Schule wahrnimmt, ins Zentrum.

### 3.2 Unterstützung von Seiten des Landes

Da die Konzepte der Länder im Hinblick auf die Netzwerkarbeit unterschiedlich sind, liegt die Frage nahe, inwieweit Netzwerkarbeit durch andere Formen der Unterstützung auf Landesebene ersetzt werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage betrachten wir die Zusammenhänge zwischen Netzwerkarbeit, Unterstützung auf Landesebene und der Bedeutung, die der Schulleiter dem Programm für die Schule beimisst. Um entsprechende Zusammenhänge beurteilen zu können, müssen an dieser Stelle zwei weitere Skalen eingeführt werden.

- ♦ *Bedeutung des Programms für die Schule (5 Items,  $\alpha = 0.81$ ):* Hierzu wurde erfragt, ob die Aktivitäten im Rahmen des Programms etwas mit der pädagogischen Arbeit in der Schule zu tun haben und als relevant (z.B. für die Planung von Fortbildungen) eingeschätzt werden.
- ♦ *Unterstützung auf Landesebene (4 Items,  $\alpha = .79$ ):* Dieses Konstrukt wurde durch Fragen nach der Erreichbarkeit und der Unterstützung durch Verantwortliche auf Landesebene (Netzwerkkoordination, Setkoordination) sowie nach der Attraktivität des Fortbildungsangebots abgebildet.

Tabelle 3.1 zeigt die vorhandenen Zusammenhänge. Für sich betrachtet besteht eine signifikante, positive Korrelation zwischen der wahrgenommenen *Bedeutung des Netzwerks für die Schule* und der *Bedeutung des Programms für die Schule*. Da der Zusammenhang zur *Unterstützung auf Landesebene* jedoch stärker ist, erscheint es angebracht, den Zusammenhang unter Konstanthaltung dieses Faktors zu betrachten. Es zeigt sich, dass die Korrelation (und somit auch ein vermeintlicher Effekt) statistisch nicht abgesichert werden kann. Inhaltlich kann dies so interpretiert werden, dass die Netzwerkarbeit eine Form ist, die Unterstützung des Landes für das Programm in der Schule umzusetzen, die durch andere Formen kompensiert werden kann. Einschränkend ist zu sagen, dass dieses Ergebnis nur auf den Daten der Schulleiterbefragung beruht und weitere positive Effekte der Netzwerkarbeit (z.B. Motivation der Steuergruppenmitglieder) nicht in den Blick nimmt.

**Tabelle 3.1.** Die Urteilsfragen zur Netzwerkarbeit lassen sich zu zwei Konstrukten zusammenfassen.

	Stärke des Zusammenhangs mit der <i>Bedeutung des Programms für die Schule</i>	Zusammenhang unter Konstanthaltung der <i>Unterstützung auf Landesebene</i>
Qualität der Netzwerkarbeit	0,10	0,01
Bedeutung des Netzwerks für die Schule	0,28	0,23
Unterstützung auf Landesebene	<b>0,30</b>	—



## 4 Fazit

In den folgenden Absätzen werden jeweils Aussagen des Berichts zusammengefasst und offene Fragen für die Fortführung des Demokratieprogramms formuliert.

1. Während in der Schülerbefragung eine befriedigende Teilnahmequote erreicht wurde, bietet das Ergebnis für Lehrer/-innen und Schulleiter/-innen ein sehr heterogenes Bild. Es konnte gezeigt werden, dass die Teilnahmequote neben der Schulgröße auch mit einer Reihe von Faktoren zusammenhängt, die auf die Verankerung des Programms in der Schule verweisen. Offen bleibt die Frage, wie das Programm mit der Tatsache umgehen soll, dass an einigen Schulen offenbar eine Verankerung des Programms nur unbefriedigend gelingt.
2. Das gute Verständnis der Erhebungsinstrumente bei Schülern und Schülerinnen, lässt den Eindruck zurück, dass Programmbeteiligte, die im Zusammenhang der Instrumentenentwicklung ein weitgehendes Nicht-Verstehen durch die Schüler und Schülerinnen prognostizierten, die Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen teilweise unterschätzten.
3. Während die gemeinsamen Workshops von Koordinierungsstelle und DIPF in den Bundesländern den Eindruck entstehen ließen, dass Netzwerkarbeit in den meisten Ländern als Instrument der Programmarbeit etabliert ist, zeigen die Befragungsergebnisse, dass bei einer Mehrheit der Schulleiter/-innen zum Zeitpunkt der Erhebung noch kein Verständnis für Netzwerke als Arbeitsform vorliegt. Angesichts der Bedeutung des Schulleiterhandelns, wie sie exemplarisch für die Frage der Teilnahme an der Befragung gezeigt werden konnte, drängt sich die Frage auf, wie Schulleiter/-innen für Chancen der Netzwerkarbeit sensibilisiert und wie die Arbeit in Netzwerken im Hinblick auf Schulleiter/-innen professionalisiert werden kann.
4. Netzwerkarbeit erscheint als ein mögliches Mittel, die Unterstützung des Landes für das Programm in den Schulen erfahrbar werden zu lassen. Da die wahrgenommene Unterstützung des Landes für die Bedeutung des Programms in der Schule bedeutsam ist, sollte nach weiteren Wegen (z.B. Schulaufsicht) gesucht werden wie diese Unterstützung deutlich werden kann.
5. Die Auswertung zu Zielprioritäten und Fortbildungswünschen bei Lehrer/-innen geben Anlass zur Sorge, dass das Demokratieprogramm in den Schulen zu sehr auf den Bereich der sozialen Kompetenz fokussiert wird. Wesentliche Zielsetzungen des Programms (Akzeptanz und Verständnis von Demokratie, Engagement in gesellschaftlichen Handlungsfeldern, tatsächliche Mitgestaltung der schulischen Wirklichkeit) werden offensichtlich in vielen teilnehmenden Schulen nicht in dem Maße als Probleme und Gestaltungsfelder wahrgenommen, dass Sie tatsächlich prioritären Handlungsdruck erzeugen.

Die Ergebnisse könnten positiv gewertet werden, weil der Blick der Beteiligten in Schule nicht auf eine kurzfristige Prävention, und somit auf die Symptome gesellschaftlichen Wandels beschränkt ist. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass die Schwerpunktsetzung auf den Bereich der sozialen Kompetenzen, ebenfalls durch die Erfahrung eines Symptoms – nämlich des Disziplinproblems – zustande kommt. Da schulisches Handeln immer Handeln unter Druck ist,



wird verständlich, dass die Beteiligten vor allem dort zu Veränderung und Engagement bereit sind, wo Gefährdung der eigenen Routinen, Anpassungsdruck und wegbrechende Ressourcen dies am stärksten erfordern. Unter den Bedingungen aufwändiger curricularer und schulorganisatorischer Reformen sowie Deputatserhöhungen in vielen Bundesländern ist es deshalb beachtlich, dass sich überhaupt so viele Lehrkräfte aus Idealismus und Reflexion ihrer Erfahrungen für die schulübergreifenden Ziele des Modellprogramms engagieren. Dass die Förderung von demokratischer Handlungskompetenz und demokratischer Schulkultur dabei insbesondere als Förderung sozialer Kompetenzen aufgefasst wird, ist insofern als Teilerfolg auf einem längeren Weg zu begrüßen.

Nach einer weitergehenden Interpretation bilden die Muster der Familie und anderer Gemeinschaften des Nahraums eine entscheidende Orientierung für diejenigen, die in Schule arbeiten. Entsprechend wird das eigene Handeln wesentlich aus einer interpersonalen Perspektive reflektiert, Demokratie wird dann auf Mittun, soziale Kompetenzen und die Tugenden der Gemeinschaft reduziert. Demokratiepädagogisch wird dies begründet, indem das Verständnis von Demokratie als Lebensform gleichsam als Grundlage für Demokratie in Staat und Gesellschaft gilt. Die relative Vernachlässigung des verrechtlichten Charakters von Demokratie, d.h. der transpersonalen Zusammenhänge der Gesellschaft, könnte aber in der Konfrontation mit tatsächlicher Politik eben die Enttäuschung hervorrufen, die eigentlich durch das Modellprogramm mit bekämpft werden soll. Dabei ist zu bedenken, dass Enttäuschungen auch durchaus entwicklungsfördernd sein können, wenn es Räume gibt, in denen eine Bearbeitung entsprechender Enttäuschungserfahrungen vorgesehen ist. Für die aktuelle Konzeption des Programms „Demokratie lernen und leben“ lassen sich zwei Fragen festhalten:

1. Wie wird die Entwicklungsaufgabe, sich als aktive/r Bürger/-in in ein reflektiertes Verhältnis zum demokratischen Rechtsstaat zu setzen, demokratiepädagogisch im Modellprogramm aufgegriffen?
2. Wie kann in das Konzept demokratischer Schulentwicklung integriert werden, dass die Herausbildung und Identifikation mit einer transpersonalen Perspektive nicht nur eine Entwicklungsaufgabe für Heranwachsende ist, sondern ebenso eine Aufgabe für die Institution Schule und alle, die in ihr arbeiten?