

### Bericht der Evaluation des Schulprogramms der Carl-von-Linné-Schule

Prof. Dr. Vera Husfeldt  
Annerose Moras

#### Vorwort

Als die Carl-von-Linné-Schule im Juni 2003 als eine der ersten Sonderpädagogischen Förderzentren in Berlin ihr Schulprogramm vorlegte, war das für uns ein wichtiger Schritt, die vielen Projekte, Maßnahmen und Vorhaben – laufende und geplante – zu bündeln, die schulische Arbeit zusammenzufassen und mit Perspektive zu versehen. Über einen schulinternen Prozess (Steuerungsgruppe), begleitet von externer Beratung (LISUM) und Fortbildungen, von fast drei Jahren konnte dann das Produkt „Schulprogramm“ vorgelegt, publiziert und dann sowohl schulintern (Gremien) als auch öffentlich (Veranstaltungen) diskutiert werden. Mit Vorlage des Programms war klar, dass der Prozess der Weiterentwicklung zu etablieren sei. Ein Schulprogramm darf nicht statisch, es muss immerfort im Fluss sein. So gab sich die Schule erneut eine Steuerungsgruppe mit Vertreterinnen und Vertretern

aus allen Bereichen und zur Koordination einen Evaluationsbeauftragten. Ziel ist die regelmäßige Durchführung der internen Evaluation um das Schulprogramm weiterzuentwickeln, sei es laufende Schwerpunkte zu bewerten, überkommene zu verwerfen oder neue in das Programm aufzunehmen, jeweils im Konsens mit den Eltern-, Schüler- oder Lehrgremien. Da der Blick in das eigene Innere aber mitunter gewissen Einseitigkeiten unterliegen kann; man durch berufliche Vorerfahrungen, berufsbezogene Haltungen, manchmal vielleicht auch zu eingefahrene Ansichten bzw. zu spezifische Sichtweisen hat, war uns eine umfassende externe Evaluation gleichermaßen wichtig.

Jemand Kompetentes zu finden, der sich der empirischen Schulforschung und dann noch mit einem so speziellen bzw. neuen Thema wie der externen Evaluation befasst, war ein wenig schwierig. Erschwerend kam dazu, dass die Carl-von-Linné-Schule das Schulprogramm in

Gänge zur Evaluation stellte. Angesichts der komplexen Struktur der Schule und ihrer Größe sicher ein ehrgeiziges Vorhaben. An dieser Stelle sei darum Herrn Dr. Peek gedankt, der mich auf Frau Prof. Husfeldt (Universität Göttingen) aufmerksam machte. Frau Prof. Husfeldt war erfreulicherweise für unser Anliegen zu gewinnen und so vergingen von der Idee bis zum Beginn der Umsetzung nur 4 Monate! Hierbei ist auch das enorme Arbeitspensum, das die wissenschaftliche Mitarbeiterin Frau Moras (Berlin), über einen Werkvertrag engagiert absolvierte, herauszuheben. Effizient, kritisch und kompetent arbeitete sie sich in das komplexe Geflecht des Förderzentrums und seiner Schulen ein.

Erfreulich ist die Tatsache, dass alle Gruppen (Eltern, Schüler, Lehrer, Erzieher, Therapeuten) in den Prozess der Evaluation einbezogen wurden. Erfreulich, dass Prof. Husfeldt und Frau Moras alle Gruppen vorher über die Evaluation in den Gremien unterrichteten und nach Beendigung desgleichen die Ergebnisse vortrugen und zur Diskussion stellten. So war stets Öffentlichkeit und Transparenz hergestellt.

Dank an dieser Stelle sei dem Förderkreis der Schule gezollt, der gleichermaßen schnell für unser Vorhaben zu begeistern war und den Großteil der Finanzierung über Sponsorenmittel zur Verfügung stellte. Nun liegen die Ergebnisse vor. Wie geht es weiter? Im nächsten Jahr wird der Bericht der externen Evaluation durch den ersten Bericht der internen Evaluation ergänzt. Die Ergebnisse des jetzt vorliegenden Berichtes werden von uns analysiert und die kritischen Anmerkungen aufgegriffen. Ihnen gilt es eine positive Zielsetzung zu geben, um die inhaltliche Arbeit der Schule weiter zu verbessern. Es wäre mein Wunsch, die Ergebnisse dieser Ableitungen dann in 2 Jahren überprüfen zu lassen, um festzustellen, ob unsere Schlüsse und die umgesetzten Konsequenzen daraus die richtigen waren. Verhehlen will ich zum Schluss nicht, dass die Schule sich aber auch über das hohe Maß der Zufriedenheit von Elternschaft und Schülerschaft mit uns gefreut hat. Das soll Ansporn und Verpflichtung gleichermaßen sein!

Berlin, im März 2005

Peter Friedsam, Schulleiter

## Inhalt

Vorwort.....	14
1 Evaluation des Schulprogramms der Carl-von-Linné-Schule.....	17
2 Konzept der Evaluation .....	18
3 Schulprogramm: Ziele und Funktionen.....	20
3.1 Was ist ein Schulprogramm? Begriffsklärung.....	21
3.2 Funktion des Schulprogramms.....	24
Funktionen des Schulprogramms für die Einzelschule .....	24
Funktionen des Schulprogramms für die Öffentlichkeit.....	25
Funktionen des Schulprogramms für die Schulaufsicht .....	25
4 Aufbau des Schulprogramms, Kriterien der formalen Beurteilung ....	26
4.1 Deskriptive Analyse des Schulprogramms .....	27
4.2 Inhaltliche Analyse des Schulprogramms.....	31
5 Ergebnisse der Befragung.....	34
5.1 Auswahl von Maßnahmen .....	34
5.2 Durchführung der Befragung .....	36
5.3 Beschreibung der Gruppen .....	39
Schüler und Eltern.....	39
Mitarbeiter .....	41
5.4 Ergebnisse der Befragung.....	43
Gesamtnote.....	43
Allgemeine Einschätzung der Schule.....	44
Orientierung / Profil der Schule .....	46
Umsetzung der Aufgaben durch die Schule.....	48
Unterricht.....	51
Schülerorientierung .....	53
Kooperation zwischen den Mitarbeitern .....	54
Förderpläne .....	56
Veränderungen in der Schule .....	59
Kooperation zwischen Eltern und Schule.....	61
Freizeitangebot .....	62
<b>6 Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>	
Abschließende Kommentierung der Ergebnisse .....	62
Literatur .....	64
Glossar .....	67
Anhang.....	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>

## 1 Evaluation des Schulprogramms der Carl-von-Linné-Schule

Um den Schulentwicklungsprozess und die Schulprogrammarbeit an Berliner Schulen voranzutreiben und zu unterstützen, nahm die Projektgruppe „Schulqualität in Berlin“ (SQIB) bereits im Jahr 1999 ihre Arbeit auf. Sie sollte in einem ersten Schritt Konzeptionen zur Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Evaluation erstellen und die damit einhergehenden und notwendig werdenden Veränderungen in den unterschiedlichen Institutionen des Landes Berlin koordinieren und steuern. Als ein Ergebnis haben 57 Schulen, darunter die Carl-von-Linné-Schule, im Rahmen eines Pilotprojekts (Juni 2000 bis Juni 2003) ein Schulprogramm entwickelt.

Mit der Initiierung der Schulprogramme durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin wird eine Begutachtung ihrer formalen und inhaltlichen Qualität vorausgesetzt. Die Frage aber, wer was nach welchen Kriterien, in welcher Weise und zu welchem Zweck bewertet, bleibt bestehen. Wer evaluiert? Im Schulgesetz

des Landes Berlin (SCHULG VOM 26. JANUAR 2004) sind sowohl die interne Evaluation (§9 Abs. 2), als fester Bestandteil der Schulprogramme, als auch die externe Evaluation (§9 Abs. 3) vorgesehen. Als ideal wird die Kombination beider Formen der Evaluation angesehen. Dahinter steht die Idee eines die interne Evaluation ergänzenden Korrektivs von außen, das „blinde Flecken“ aus einer distanzierten Perspektive und Position heraus „ausleuchten“ kann, um sie den Organisationsmitgliedern bewusst zu machen. Damit sollen Entwicklungsimpulse gegeben und auf die Stärken, Schwächen, Erfolge, Fehlentwicklungen oder Leerstellen in innerschulischen Prozessen hingewiesen werden (vgl. SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, BREMEN 2000).

Aufgrund der Anzahl der zu berücksichtigenden Programme konnte die inhaltliche Bewertung der entstandenen Schulprogramme der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport am Ende des Pilotprojektes nicht so detailliert sein, und der schulspezifische Kontext konnte nicht in großem Umfang berücksichtigt werden (vgl. SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT,

BERLIN 2004). Deshalb erhoffte sich die Carl-von-Linné-Schule durch eine externe Evaluation darüber hinausgehende Aufschlüsse über die Qualität der bisher geleisteten Arbeit. In streng theoretischem Sinne handelt es sich dabei um eine *externe Selbstevaluation*, d.h. die Schule selbst gibt Auskunft an externe Personen. Gegenüber rein externen, vergleichenden Studien der Administration oder Forschung hat diese Form den Vorteil, dass der Gegenstand der Untersuchungen sich ausschließlich auf eine Schule und ihre Gegebenheiten bezieht.

Wir haben also als „Kritische Freunde“ das Schulprogramm evaluiert und hoffen, dem laufenden Dialog an der Schule um die Merkmale von Schulqualität, Entwicklung und Sicherung verbindlicher Standards neue Erkenntnisse und Impulse zur Verfügung stellen zu können und ihn zu bereichern.

Wir beginnen den Bericht mit einer kurzen Schilderung des Konzepts der Evaluation und fahren mit einer Begriffsklärung und der allgemeinen Darstellung der Funktionen von Schulprogrammen fort. Aus beidem ergibt sich unmittelbar der Aufbau eines

Schulprogramms, der wiederum in die Kriterien der formalen Beurteilung überführt wird. Zur Beurteilung der Qualität des Schulprogramms führen wir eine deskriptive und eine inhaltliche Analyse durch. Für die Beurteilung der praktischen Umsetzung der im Schulprogramm genannten Zielsetzungen und Maßnahmen wurde eine umfangreiche Befragung durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Befragung werden im Anschluss diskutiert und mögliche Deutungen angeboten. Der Bericht endet mit einer abschließenden Kommentierung.

## 2 Konzept der Evaluation

Als Auftraggeberin ist die Schulleitung der Carl-von-Linné-Schule mit der Bitte um eine Evaluation des im Jahr 2003 festgeschriebenen Schulprogramms an das Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZeUS) der Georg-August-Universität Göttingen herangetreten. Die Finanzierung erfolgte über den Förderkreis der Schule. Die Carl-von-Linné-Schule ist eine Schule für Körperbehinderte und Sonderpädagogisches Förderzentrum in Berlin-Lichtenberg. Sie bildet über 400 Schülerinnen

und Schüler in vier Schulformen aus.

Die Ziele der Evaluation lassen sich in drei Punkten beschreiben:

- **Beurteilung der Qualität** des Schulprogramms
- **Beurteilung der praktischen Umsetzung** einer Auswahl der im Schulprogramm festgelegten Maßnahmen
- **Erstellen eines Evaluationsberichtes** als Grundlage für eine Weiterentwicklung des Schulprogramms.

Im ersten Schritt wird anhand formaler Kriterien ein Abgleich mit den in unterschiedlichen Bundesländern entwickelten Leitfäden und Kriterien zur Erstellung von Schulprogrammen durchgeführt. Dieser Schritt verläuft zunächst nur auf der Basis der vorliegenden Dokumentation und ohne Einbeziehung von Ergebnissen aus empirischen Untersuchungen an der Schule. Anhand unterschiedlicher vorliegender Dokumentationen über die Entwicklung von Schulprogrammen aus den Bundesländern wird zunächst die Gliederung und inhaltliche Schwerpunktsetzung eines „idealen“ Schulprogramms generiert, an dessen formalen und inhaltlichen Kriterien das vorliegende Schulprogramm dann ge-

messen wird. Die inhaltliche Evaluation wird hier begonnen und dann durch die Evaluation konkreter Maßnahmen empirisch untermauert (vgl. Kapitel 4).

Damit kann die externe Bewertung eines von der Schule selbst vorgelegten Schriftstücks mit der Beschreibung ihrer geplanten schulischen Aktivitäten und deren Relevanz für die Schulentwicklung sowie die Beurteilung der Stringenz von niedergeschriebenen Planungsstrukturen, wie sie durch HOLTAPPELS & MÜLLER (2002) in Hamburg, BURKHARD (2002) in Nordrhein-Westfalen und MOHR & SCHWIPPERT (IN VORBEREITUNG) im Rahmen der IGLU-Studie für mehrere Schulen vergleichend vorgenommen wurde, zumindest um den Aspekt der tatsächlichen Situation an der Schule und die Umsetzung (einer Auswahl) der Maßnahmen vor Ort ergänzt werden.

In einem zweiten Schritt konnte mit der Befragung der Schüler, Eltern und Mitarbeiter die praktische Umsetzung (einer Auswahl) der im Schulprogramm genannten Maßnahmen überprüft werden. In Zusammenarbeit mit der Schulleitung, der AG „Interne Evaluation“ und weiteren Praktikern an der Schule wurden auf

die wesentlichen Schwerpunkte des Schulprogramms abgestimmte Fragebögen entwickelt. Dadurch konnten alle beteiligten Personen mit spezifisch für ihre Gruppe entwickelten Fragebögen zur Implementation der Maßnahmen und zum mit der Schulentwicklungsarbeit verbundenen oder zumindest beabsichtigen „Kulturwechsel“ befragt werden. Im Vorfeld der Befragung wurde mit Vertretern aller Gruppen ausführlich über die Erhebung gesprochen, um Verunsicherungen bezüglich der Anonymität und der Weitergabe der Daten weitgehend einzuschränken und die Rücklaufquote positiv zu beeinflussen (vgl. Kapitel 5).

### 3 Schulprogramm: Ziele und Funktionen

Die gegenwärtigen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussionen be-

schreiben die Einzelschule als den entscheidenden Ort der Schulentwicklung. Damit wird den Mitarbeitern der Schulen, als Experten ihres eigenen Handlungsfeldes, eine aktive Rolle bei der Schulentwicklung zugewiesen. Die damit angestrebten innerschulischen Prozesse gezielt zu planen und zu unterstützen, scheint mehr als sinnvoll.

Ein weiterer Grund, sich diesem Thema zu nähern, ergibt sich durch das seit dem 26. Januar 2004 geltende neue Schulgesetz des Landes Berlin, das alle Schulen dazu verpflichtet, durch die Erstellung eines Schulprogramms die (vielfach begonnenen) Initiativen der Schulentwicklung schriftlich zu fixieren.

### §8 Schulprogramm

*(1) Jede Schule gibt sich ein Schulprogramm. In dem Schulprogramm legt die einzelne Schule dar, wie sie den Bildungs- und Erziehungsauftrag und die Grundsätze seiner Verwirklichung ausfüllt. Dabei soll sie den besonderen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler sowie den besonderen Merkmalen der Schule und ihres regionalen Umfelds in angemessener Weise inhaltlich und unterrichtsorganisatorisch Rechnung tragen. Das Schulprogramm muss Auskunft geben, welche Entwicklungsziele und Leitideen die Planungen der pädagogischen Arbeiten und Aktivitäten der Schule bestimmen, und muss die Handlungen der in der Schule tätigen Personen koordinieren.*

(SCHULG VOM 26. JANUAR 2004)

### 3.1 Was ist ein Schulprogramm? Begriffsklärung

In einem ersten Schritt sollen an dieser Stelle die Begriffe *Schulprofil*, *Leitbild*, *Schulkonzept* und *Schulprogramm* voneinander abgegrenzt werden. Die angestreb-

te trennscharfe Definition der Begriffe soll sowohl der transparenten Bewertung des vorliegenden Schulprogramms dienen als auch der Schule beim Fortschreiben des Schulprogramms Orientierung geben.

*Das Schulprogramm ist der Ausdruck des ganzen Gesichts der Schule. Das Profil bezieht sich auf Teile des Gesichts, die besondere Farbe, das vorstehende Kinn. (PHILIPP & ROLFF, 1998, S. 17)*

Jede Schule verfügt über ein individuelles *Profil*, in dem sie sich von anderen Schulen unterscheidet. Hierin werden bestimmte Schwerpunktsetzungen, Traditionen mehr oder weniger organischen Wachstumsprozesses ei-

nen oder sonstige Besonderheiten kultiviert. Dieses Profil muss nicht unbedingt explizit entwickelt und dokumentiert worden sein. Vielmehr ist es das Ergebnis einer Schule, es ist situationsgebunden und in einem hohen Maß

von Personen und Personenkonstellationen abhängig. Erst wenn diese besondere Orientierung das Produkt von angestrebten Zielen oder planvoll entfalteten Konzepten ist, wenn also das Profil bewusst entwickelt, verschriftlicht und in gemeinsamen Vereinbarungen und Zielsetzungen der Schulgemeinschaft verankert wird, kann von einem *Schulkonzept* gesprochen werden (MOHR & SCHWIPPERT, IN VORBEREITUNG, S. 3).

Ein *Leitbild* soll kurz und treffend formuliert sein. Es sollte nicht mehr als zehn Leitsätze umfassen und diese jeweils kurz erläutern. Eine Vielzahl von Leitsätzen verkompliziert die Aussage und verwischt das besondere Leitbild einer Schule, das ja einprägsam und unverwechselbar sein sollte. Ein Leitbild soll Ausdruck des gemeinsamen Grundes und des Zukunftswillens einer Schule sein. Im Leitbild werden die Grundideen artikuliert, nach denen sich eine Schule ausrichten will, nach innen wie nach außen (PHILIPP & ROLFF, 1998, S. 14).

Im *Schulprogramm* werden über die schriftlichen Zielsetzungen eines *Schulkonzepts* hinaus, zukunftsorientierte konkrete Maß-

nahmen zur Erreichung der Ziele und ein dafür festgelegter Arbeitsplan dokumentiert und beschrieben. Die den angestrebten Erfolg kennzeichnenden Indikatoren sind dort fixiert und durch eine Evaluation überprüfbar. Maßnahmen zur Verwirklichung festgelegter Ziele werden inhaltlich festgeschrieben und zeitlich definiert, indem der vorgesehene Ablauf im Schulprogramm festgeschrieben wird.

Das Schulprogramm ist im Ideal also ein Instrument zur schulinternen abgestimmten Weiterentwicklung der einzelnen Schule und zur Verbesserung ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Es soll schulintern bereits Gekläartes (vorläufig) festschreiben, weitere Verständigungs- und Klärungsprozesse anregen und insgesamt dazu beitragen, systematischer und effektiver, d.h. auch für die Beteiligten befriedigender, an der Gestaltung der Gesamtentwicklung der Schule zu arbeiten.

Die dazu notwendige planvolle pädagogische Schulgestaltung beruht auf dem kontinuierlichen



Bemühen um Übereinstimmung in grundsätzlichen Zielen und Handlungsweisen. Die erarbeitete gemeinsame Leitlinie zur Planung und Realisierung des Unterrichts und der Erziehung wird für alle Beteiligten verbindlich im Schulprogramm festgelegt – solange, bis eine Revision oder Fortschreibung erfolgt.

Die folgende Tabelle soll die Begriffsklärung verkürzt darstellen. Die Anforderungen an die Schule steigen von links nach rechts und die Aspekte der jeweils linken Spalte sind im rechts daneben aufgeführten Entwicklungspapier zumeist implizit ent-

halten. Somit zeigt die Tabelle von links nach rechts eine hierarchische Verschachtelung von Konzeptionen auf, deren anspruchsvollste Form hier das Schulprogramm darstellt. In der Praxis ist diese hierarchische Abfolge jedoch nicht streng bindend. Auch kann sich beispielsweise an einer Schule im Zuge der Entwicklung des Schulprogramms durch die damit verbundenen neuen Anforderungen schließlich ein völlig verändertes Profil der Schule herausbilden (MOHR & SCHWIPPERT, IN VORBEREITUNG, S. 4).

Tabelle 1 Begriffsklärung zu den verschiedenen Formen der Schulentwicklung nach Mohr & Schwippert

	<i>Schulprofil</i>	<i>Leitbild</i>	<i>Schulkonzept</i>	<i>Schulprogramm</i>
<i>enthaltene Aspekte</i>	Schwerpunktsetzungen, Traditionen und Besonderheiten	pädagogisches Grundverständnis	pädagogisch-konzeptionelle Darstellung und Zielsetzungen	pädagogisch-konzeptionelle Darstellung, Zielsetzungen, Maßnahmen und Evaluation
<i>Form der Ausarbeitung</i>	oftmals eher implizit / nicht zwangsläufig schriftlich	schriftlich / plakative, prägnante Kurzform	schriftlich	schriftlich / ganzheitlich / eher ausführlich, mit Arbeitsplan

### 3.2 Funktion des Schulprogramms

Schulprogramme sind Entwicklungs- und Steuerungsinstrument in einem. Den Schulentwicklungsprozess für die Schule selbst, die (schulische) Öffentlichkeit, den Schulträger und die übergreifenden Steuerungsebenen transparent zu machen, ist ein Teil der Informationsfunktion des Schulprogramms.

Daneben dient das Schulprogramm der Prozessdokumentation. In Form einer ständigen Rückkopplungsschleife ist es in festgesetzten Zeiträumen fortzuschreiben. Damit handelt es sich um ein Entwicklungspapier, das den aktuellen Entwicklungs- und Planungsstand aufzeigt und gleichzeitig den Raum für die Weiterentwicklung der Schule und die Evaluation des Erreichten lassen muss.

Im Folgenden werden weitere Funktionen, aufgeteilt nach Adressaten, dargelegt, ohne jedoch einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

### Funktionen des Schulprogramms für die Einzelschule

- Beleben und Weiterentwickeln der innerschulischen Zusammenarbeit
- Anlass oder Impuls zur innerschulischen Verständigung über Ziele, Inhalte und Wege der schulischen Arbeit
- zielorientiertes und kooperatives Handeln
- Orientierung für die Arbeit im Schulalltag
- Sichern und Verbessern der Qualität der pädagogischen Arbeit
- erhöhte Wirksamkeit schulischer Maßnahmen
- demokratische Mitverantwortung
- Identifikation mit der Schule
- Festschreibung des Fortbildungsbedarfs
- Etablieren regelmäßiger Formen der Ergebnisüberprüfung und -bewertung der schulischen Arbeit
- (für die Schulleitung) Führungs- und Planungsinstrument, Schaffen von Transparenz und Verbindlichkeiten, Fördern des effektiven Einsatzes der schulischen Ressourcen

Es wird damit ein schriftlich fixiertes Handlungskonzept im Sinne eines Arbeitsprogramms mit der

Beschreibung der Verantwortlichkeiten und der Terminsetzung für die Durchführung und Evaluation der jeweiligen Maßnahmen beschrieben. Die Schule soll mit ihm als handlungsfähige pädagogische Einheit agieren können, indem alle ihre unterschiedlichen Kompetenzen einbringen und von den Kompetenzen aller profitieren, um die schulische Arbeit eigenverantwortlich zu steuern sowie neu auftretende Probleme und Aufgaben selbst zu meistern.

### **Funktionen des Schulprogramms für die Öffentlichkeit**

- Mittel der Selbst- und Außen- darstellung der Schule
- Inhaltliche Zusammenhänge wahrnehmen und an Gestaltung der Schule als einem sozialen Lebens- und Arbeitsraum mitwirken
- Kooperationsmöglichkeiten mit außerschulischen Partnern

Dem Gebrauch des Schulprogramms zu Informations- und Werbezwecken gegenüber Eltern, künftigen Schülern und deren Eltern, aber auch gegenüber anderen Interessierten wird mehr und mehr Bedeutung zukommen. Abzuwarten bleibt, ob und in welchem Maße eine ehrliche Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten der Schule dann zu-

gunsten einer positiveren Darstellung für die Öffentlichkeit behindert wird.

### **Funktionen des Schulprogramms für die Schulaufsicht**

- Sachbezogene Kommunikation
- Vergleich mit anderen Schulen
- Maßgröße für die Überprüfung und Bewertung der schulischen Arbeit
- Planungs- und Entwicklungsarbeit der Schule

Das angestrebte flächendeckende Vorhandensein von Schulprogrammen wird den Schulträgern einen differenzierten Überblick über die Leistungen, Bedürfnisse und Potentiale der Schulen ermöglichen und komplettiert in Ergänzung zu Schulleistungsmessungen das für die Entwicklung des Bildungssystems notwendige Steuerungswissen. Wie schon bei der Veröffentlichung des Schulprogramms bleibt bei der Weitergabe an den Schulträger abzuwarten, ob und wie sich der offene Umgang mit selbst erkannten Defiziten und das mögliche Nichterreichen von Zielen auf die Zusammenarbeit mit der Steuerungsinstanz und dann weiter auf den folgenden Schulentwicklungsprozess auswirken werden.

#### 4 Aufbau des Schulprogramms, Kriterien der formalen Beurteilung

Obwohl immer mehr Bundesländer ihre Schulen auffordern, ein Schulprogramm zu erstellen, existieren weder für die Struktur des Aufbaus noch für die Wahl der Entwicklungsschwerpunkte verbindlich vereinbarte Kriterien über die Bundesländergrenzen hinweg. Es existieren lediglich Empfehlungen zur Erstellung (z.B. SCHRATZ, 2003; PHILIPP & ROLFF, 1998) oder bundeslandinterne Leitfäden bzw. Gesetzestexte. Welche Kriterien sind dann aber für die Einschätzung der Qualität eines Schulprogramms geeignet? Grundsätzlich lässt sich eine Beurteilung der formalen Aspekte und der inhaltlichen Gesichtspunkte unterscheiden.

Sowohl bei der formalen Gliederung als auch beim Analyseraster für die inhaltliche Ausrichtung der Schwerpunkte orientieren wir uns, im Sinne einer möglichen Vergleichbarkeit der Ergebnisse, an SCHRATZ (2003), HOLTAPPELS & MÜLLER (2002), BURKARD (2002), MOHR & SCHWIPPERT (IN VORBEREITUNG), sowie den Empfehlungen des Niedersächsi-

schen Kultusministeriums (1998) und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (2004).

In einem ersten Schritt wurde das Schulprogramm im Ganzen analysiert. Dazu wurden einige Rahmenmerkmale, wie Umfang und Gliederung aufgenommen. Der Schwerpunkt lag bei den auf der Theorieebene als Mindestanforderungen an Schulprogramme betrachteten und in den landesspezifischen Richtlinien stets geforderten zentralen Aspekten eines Schulprogramms. Diese bilden das Grundgerüst des Analyserasters und wurden hinsichtlich ihrer Logik, Transparenz und ihres Konkretisierungsgrades beurteilt:

- **Bestandsanalyse**  
Ausgangsbedingungen / besondere Situation der Schule, Handlungsrahmen / pädagogisches Grundverständnis des Kollegiums, Stärken und Schwächen
- **Beteiligte und Arbeits- und Organisationsformen des Entwicklungsprozesses**  
Zusammenarbeit verschiedener Personengruppen, Organisationsformen

- **Schwerpunktsetzungen**  
Aussagen zu pädagogischen Leitzielen und Gestaltungsansätzen
- **geplante Maßnahmen / Arbeitsprogramm**  
inhaltliche, methodische und organisatorische Schwerpunkte der Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie angestrebte Kooperations- und Partizipationsstrukturen, Vorhaben der Weiterentwicklung
- **Evaluation**  
Formen und Verfahren interner Evaluation

In einem zweiten Schritt wurden die inhaltlichen Aspekte der schulspezifischen Schwerpunktsetzung einer Analyse unterzogen, also die formale Kategorie hinsichtlich ihrer inhaltlichen Bearbeitung näher betrachtet.

#### **4.1 Deskriptive Analyse des Schulprogramms**

Das der Bewertung zugrunde liegende Schulprogramm der Carl-von-Linné-Schule wurde im Juni 2003 erstellt. Es umfasst 39 Seiten und zeichnet sich durch eine übersichtliche Gliederung aus. Dies ermöglicht den schnellen Zugriff auf einzelne Punkte der Ausarbeitung.

Die den Ausführungen vorangestellte Präambel erwähnt die der Arbeit an der Schule zugrunde liegenden Prinzipien einer engagierten und professionellen Arbeit, die durch vielfältige Formen der Kooperation und Kommunikation gekennzeichnet sein und auf der Grundlage eines humanistischen und ganzheitlichen Menschenbildes realisiert werden soll.

Die damit eingeführten Grundmotive werden im Leitbild aufgegriffen und beschreiben dort die Basis für die pädagogische Arbeit. Dabei werden Bedingungen und Merkmale der Komponenten des Leitbildes beschrieben und notwendig werdende Änderungen der Handlungs- oder Organisationsgrundlagen an der Schule aufgezeigt. Von den insgesamt sechs Komponenten richten sich *Prinzip der Ganzheitlichkeit*, *Interdisziplinärer Ansatz* und *Innovation durch Fortbildung* an die Mitarbeiter der Schule und entwerfen damit das Fundament der Bemühungen um Schulentwicklung. Diese inneren Grundsätze ergänzend richten sich *Erziehung zur Selbstbestimmung*, *Kompetenzförderung* und *Förderung der Mobilität* eher an die Schüler als Adressaten. Sie bezeichnen bei

den Schülern anzustrebende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich einerseits aus den Grundideen ableiten und andererseits mit deren Realisierung einhergehen. Dabei wird explizit auf die Besonderheit der Schule als Schule für Körperbehinderte eingegangen. Alle Komponenten beziehen sich, wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen, aufeinander und entwerfen eine Basis, auf der die Entwicklungsschwerpunkte verortet werden können, bzw. aus der sie sich zwingend ergeben. So ist „interdisziplinäres Arbeiten“ eine Notwendigkeit, um die angestrebte „Gleichrangigkeit kognitiver, sozialer und emotionaler Lernziele“ mit dem Ziel der „Selbstbestimmung körperbehinderter Schüler“ sicherzustellen. Die Richtung der konkreten Maßnahmen wird mit dem Anbieten von „unterschiedlichen Lernorten“, „Lerntechniken und Methoden“ vorgegeben. Das Leitbild erscheint damit sowohl prägnant, in sich gut strukturiert als auch anschlussfähig.

Wir kommen nun zur deskriptiven Analyse der im vorangegangenen Gliederungspunkt festgelegten Kategorien. Das Schulprogramm widmet sich mit dem Punkt Rahmenbedingungen im weitesten

Sinne den Inhalten, die mit einer *Bestandsanalyse* angesprochen werden sollen. Die Schule stellt ihr Einzugsgebiet vor. Es werden die geografische Herkunft und die Schädigungsbilder der Schülerschaft beschrieben, daran anschließend wird die Schulstruktur, die Verteilung der Schüler in dieser Struktur und die erlangten Abschlüsse dargestellt. Unerwähnt bleiben soziale Merkmale und andere Besonderheiten des Schulverlaufs (z.B. Fehlzeiten, Fluktuationen und Wiederholerquoten), die die besondere Situation der Schüler und der Schule differenzierter beschreiben würden. Indem die Mitarbeiter lediglich als Funktionsgruppen vorgestellt, jedoch nicht quantifiziert werden, ergibt sich unserer Einschätzung nach kein dichtes Bild der Schulsituation im Schulprogramm. Diese Informationen sind allerdings in den Jahrbüchern der Schule veröffentlicht und somit, nicht zuletzt auch über das Internet, frei zugänglich. Trotzdem sollten sie bei einer Fortschreibung des Schulprogramms in angemessenem Rahmen ergänzt werden, nicht zuletzt, um die Ableitung inhaltlicher Schwerpunkte expliziter und transparenter zu machen und die schon gute Aus-

gangsposition der Schule genügend zu würdigen.

Gleiches gilt für die im Schulprogramm gar nicht erwähnte Kategorie der *Beteiligten und Arbeits- und Organisationsformen des Entwicklungsprozesses*. Zwar werden im Punkt Schulprofil zahlreiche Handelnde erwähnt, allerdings nicht in Zusammenhang mit dem Verlauf der Schulprogrammentwicklung. Unserer Meinung nach sollte auf eine Beschreibung der momentanen Positionen im Schulentwicklungsprozess nicht verzichtet werden, zumal entsprechende protokollierte Beschlüsse aus den internen Konferenzen der Schule dazu vorliegen. Eine kurze und nachvollziehbare Schilderung der Beteiligungen (und Methoden) des bisherigen Verlaufs der Schulentwicklung würde die Erarbeitung des im Leitbild niedergelegten pädagogischen Grundverständnisses noch nachvollziehbarer und plausibler machen. Die im Leitbild sehr gut gelungene Verknüpfung von Bedingungen und Zielen sollte hierauf übertragen werden. Dann könnten die der Schule zur Verfügung stehenden Ressourcen und die sich daraus ergebenden Handlungsoptionen und deren Ge-

wichtung zueinander deutlicher in Beziehung gesetzt werden.

Der schon angesprochene Punkt *Schulprofil* soll das Besondere einer Schule festhalten. Im vorliegenden Fall ist es mit vier Seiten sehr umfangreich. Die Zuordnung zu den Bereichen Schulleben und Erziehungsarbeit, Kooperationspartner, Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung ist hilfreich. Viele der hier dargelegten Aspekte sind jedoch eher einer *Bestandsaufnahme* zuzuordnen. Sie beschreiben Maßnahmen, die regelmäßig an der Schule verwirklicht werden. Ein Schulprofil ist aber, zumindest von theoretischer Seite aus, etwas anderes (vgl. Kapitel 3.1). Im Schulprofil werden die herausstehenden Besonderheiten und Traditionen einer Schule beschrieben, die sich von anderen Schulen deutlich unterscheiden und damit zum Erkennungsmerkmal einer Schule gehören. Unter der Überschrift Schulprofil sollte mit Blick auf das Unverwechselbare der Schule eine besondere Schwerpunktsetzung deutlich werden. Im Fall der Carl-von-Linné-Schule ist jedoch zu berücksichtigen, dass sie sich gerade durch die im Schulprofil angesprochenen Maßnahmen

tatsächlich von anderen Schulen für Körperbehinderte absetzt.

In der Kategorie *Schwerpunktsetzungen* greifen wir auf die im Schulprogramm genannten 19 Entwicklungsschwerpunkte zurück. Damit liegt die Schule weit über dem in anderen Studien ermittelten Durchschnitt. Da ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Ziele und der Qualität des Schulprogramms nicht nachgewiesen werden konnte, muss aber nicht radikal gekürzt werden (vgl. MOHR & SCHWIPPERT, IN VORBEREITUNG). Mit 4 Schulformen, ca. 400 Schülern und Eltern, ca. 100 Lehrern und ca. 70 Erziehern sowie zahlreichen Außenkontakten gibt es wohl vielfältige Konstellationen, in denen Schulentwicklungsarbeit geleistet werden kann, ohne sich zu verzetteln. Gleichwohl besteht die Gefahr einer Überforderung.

Die in den Komponenten des Leitbildes aus den Zukunftsvisionen abgeleiteten Handlungsziele werden in den Schwerpunkten nachvollziehbar aufgegriffen und verbindlich formuliert. Die pädagogischen Ziele werden in Zielsetzungen den jeweiligen Schwerpunkten zugeordnet.

In insgesamt 75 *geplanten Maßnahmen* wird ein ehrgeiziges Ar-

beitsprogramm entworfen. Es gelingt die logische Ableitung der Maßnahmen aus den Schwerpunkten. Sie erscheinen mehrheitlich erforderlich für die Zielerreichung. Bei einem Drittel der Maßnahmen müssen allerdings wegen des geringen Grades der Konkretisierung Probleme bei der Umsetzung befürchtet werden.

Inwiefern die für die Maßnahmen vorgesehenen Zeitpläne realistisch sind, wurde im Rahmen dieser Untersuchung nicht betrachtet. Lediglich das Fehlen eines festen Realisierungszeitraumes wurde bei der Bewertung der einzelnen Maßnahmen berücksichtigt. Bei den Schwerpunkten „Erstellung von Förderplänen“ und „Weiterentwicklung der Kooperation mit den europäischen Partnerschulen“ tritt eine zwingende zeitliche Reihenfolge der Maßnahmen auf. Für die weitere Schulentwicklung möchten wir darauf hinweisen, nicht zu große Zeitabschnitte im Voraus zu planen. Zwar besteht zu jedem Zeitpunkt die Möglichkeit der Revision von Maßnahmen, diese sollte aber stärker das Produkt einer fest geplanten Evaluation und Reflexion des Bisherigen sein, als ein reines Reagieren auf Dringlichkeiten.

Die Kategorie „wer?“ wurde nicht zur Bewertung der Zuständigkeiten herangezogen, da in ihr eher die Personengruppen beschrieben werden, auf die sich die jeweiligen Maßnahmen beziehen. Nicht zuletzt die Verbindlichkeit der Zielsetzungen wäre durch eine namentliche Ergänzung von Ansprechpartnern zumindest für die Entwicklungsschwerpunkte zu erhöhen. Weitere Vorteile wären die bessere Möglichkeit zur Information über die Maßnahmen und das leichtere Anbieten von Mitarbeit.

Als äußerst positiv ist die Zuordnung von Indikatoren zu allen Maßnahmen anzusehen. Bei nur einem Viertel der Maßnahmen sollten die Indikatoren für die erfolgreiche Umsetzung überarbeitet werden. Nicht überraschen kann, dass es häufig zu Überschneidungen von mangelnder Konkretisierung und wenig aussagekräftigen Indikatoren kommt.

Generell wurde die Hälfte der Maßnahmen durchweg positiv bewertet. Nur sehr wenige erscheinen in ihrem bisherigen Stadium der Ausarbeitung gar nicht zur Umsetzung der Ziele geeignet.

Ein Gliederungspunkt *Evaluation* existiert nicht im Schulprogramm.

Allerdings sind mit den für jede Maßnahme ausgestellten Indikatoren und der Maßnahme „Vorbereitung / Durchführung / Evaluation von Sitzungen, AGs, schulinternen Fortbildungen“ konkrete Ziele formuliert. Eine AG „Interne Evaluation“ existiert an der Schule und allein die Existenz dieses Berichtes bestätigt die Einsicht in die Chancen von regelmäßigen Überprüfungen der Zielerreichungen und das Bemühen um diese. An dieser Stelle sei auf eine Erhebung der AG „Interne Evaluation“ der Schule verwiesen, die im Herbst 2004 alle Maßnahmen des Schulprogramms hinsichtlich des Grades ihrer Umsetzung evaluiert hat. Diese Arbeit sollte nach einer Reflexion der Ergebnisse fortgesetzt werden, weitere Absichten sollten verbindlich im (neuen) Schulprogramm festgeschrieben werden.

#### **4.2 Inhaltliche Analyse des Schulprogramms**

Im folgenden Abschnitt werden die bereits formal beurteilten Maßnahmen bezüglich ihrer inhaltlichen Ausrichtung betrachtet. Dabei haben wir uns an dem von SÖRENSEN, KERN UND PISCHON (2004) im Rahmen des SQIB-Projektes entwickelten Bewertungsschema, am Niedersächsi-

schen Leitfaden zur Schulprogrammentwicklung (1998) und an der Untersuchung von MOHR & SCHWIPPERT (IN VORBEREITUNG) orientiert. Als übergeordnete Felder wurden Unterrichtsentwicklung, Schulleben, Organisations- und Personalentwicklung eingeführt. Ihnen wurden die für die Maßnahmen vorgeschlagenen Themen als Ankerpunkte zugeordnet und dabei zu acht Kategorien zusammengefasst. Sie bilden damit ein maximales Gerüst für die inhaltliche Gestaltung der Schulprogramme.

Die Themenfelder und zugeordneten Kategorien:

- **Unterrichtsentwicklung**
  - Neue Lehrformen / Organisation von Unterricht
  - Kognitive Lehrinhalte
  - Methodenkompetenz
  - Differenzierung
  - Medienerziehung
- **Schulleben**
  - Sozio-emotionales Lernen
- **Organisationsentwicklung**
  - Kooperation / Kommunikation<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Die Kategorie Kooperation / Kommunikation ist nicht absolut von den Themen Schulleben und Personalentwicklung zu trennen.

### ▪ Personalentwicklung

- Fortbildung

In einem ersten Schritt sind die im Schulprogramm genannten Maßnahmen neu den oben genannten Themen und Kategorien zugeordnet worden (siehe Tabelle 1 im Anhang). Wir haben uns dabei nicht an der im Schulprogramm vorgegebenen Zuordnung, sondern an den Schemata aus der Literatur orientiert. Der überwiegende Teil der Maßnahmen ordnet sich dabei den durch die Schwerpunkte aufgezeigten thematischen Feldern zu. Lediglich die Schwerpunkte „Förderung der Eigenständigkeit und aktiven Beteiligung der Schüler“ und „Ganztagsschule“ überspannen 3 der 4 Themen.

Die Maßnahmen verteilen sich nach dieser Zuordnung nicht gleichmäßig über die Kategorien. Vielmehr wird der Bereich der Unterrichtsentwicklung mit über der Hälfte der Maßnahmen deutlich akzentuiert. Mit 24 % aller Maßnahmen in der Kategorie *Neue Lehrformen / Organisation von Unterricht*, 13 % bei *Differenzierung*, 11 % bei *Medienerziehung* und jeweils 4 % in den Kategorien *Kognitive Lehrinhalte* und *Methodenkompetenz* ordnen sich wiederum ein Großteil dem

Ziel der Flexibilisierung von Lehr-Lern-Formen unter. Damit wird eine deutliche Verschiebung der Aufmerksamkeit weg vom Lehrenden hin zum Schüler als zentrale und in hohem Maße autonome Person in möglichst vielfältigen Lernarrangements belegt. Schülerorientierung in der Methodenauswahl und Selbständigkeit der Schüler beim Lernen werden angestrebt. Dazu sollen fächerverbindende und fächerübergreifende Organisationsformen installiert werden. Das Fördern des Erkennens von Zusammenhängen, des Transfers von Wissen und des Zugreifens aus verschiedenen Perspektiven auf ein Thema soll vor allem über Fächergrenzen hinweg, mit Hilfe verschiedenster Medien, realisiert werden.

Mit 27 % der Maßnahmen ist der zweite Schwerpunkt auf den Bereich Organisationsentwicklung und damit auf die Förderung von neuen Kooperations- und Kommunikationsstrukturen gelegt. Die damit verbundene weitere Öffnung von Schule sowohl nach innen, also das Einbeziehen aller Gruppen (Schüler, Eltern und pädagogisches Personal) in die

Gestaltung von Schule, als auch nach außen, setzt die langjährige Praxis der Schule fort.

Der Personalentwicklung wird mit 11 % der Maßnahmen Rechnung getragen. Dies ist eine mehr als logische Konsequenz aus der von großem Mut zu Innovationen sprechenden angestrebten Umgestaltung der Organisation von Unterricht und Schule und wird auch als solche begründet.

Mit lediglich 5 % der Maßnahmen erscheint der Bereich Schulleben mit der Kategorie sozio-emotionales Lernen wenig berücksichtigt. Es ist anzunehmen, dass nach einer Phase der Schaffung der organisatorischen Voraussetzungen, wie sie mit einem Großteil der Maßnahmen im Feld Unterrichtsentwicklung angestrebt wird, und einer erfolgreichen Weiterqualifizierung des Personals durch die geplanten Personalentwicklungsmaßnahmen eine Verschiebung hin zu diesem Bereich einsetzt. Sie ist zumindest zu wünschen.

Es gelingt der Schule mit den Maßnahmen die im Leitbild aufgezeigte Entwicklung zu untermauern und ein Profil herauszuarbeiten.

### 5 Ergebnisse der Befragung

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse des zweiten Evaluationsschrittes, der Beurteilung der praktischen Umsetzung des Schulprogramms vorgestellt. Bevor auf die Ergebnisse der Befragung eingegangen wird, werden die inhaltliche Ausrichtung und die Durchführung der Befragung dargestellt sowie die befragten Gruppen beschrieben.

#### 5.1 Auswahl von Maßnahmen

Von Beginn an bestand seitens der Schule der Wunsch, einige der im Schulprogramm verankerten Maßnahmen zu evaluieren. Eine vollständige Bewertung der Durchführung war sowohl zeitlich als auch konzeptionell nicht zu gewährleisten. Gleichzeitig lagen zu Beginn der Planung der Befragung die Ergebnisse einer Erhebung der AG „Interne Evaluation“ über den Status aller Maßnahmen vor, auf die in diesem Zusammenhang Bezug genommen werden konnte. Die AG wurde gebeten, eine Auswahl unter den Entwicklungsschwerpunkten zu treffen, wobei durch uns keine Kriterien vorgegeben wurden. Lediglich eine Empfehlung zur maximal im Rahmen dieses

Projektes zu evaluierenden Anzahl an Schwerpunkten wurde ausgesprochen. Die Auswahl der AG wurde dann durch die Schulleitung nach ihrer Priorität geordnet. Am Ende lagen acht Entwicklungsschwerpunkte vor, von denen die folgenden sieben<sup>2</sup> bei der Konzeption der Befragung zumindest in Teilaspekten, d.h. mit einer Auswahl der ihnen zugeordneten Maßnahmen, berücksichtigt wurden:

- Öffnung von Unterricht
- Weiterentwicklung des Freizeitangebotes im Rahmen der Ganztagschule
- Praxisnahe Vorbereitung auf die Möglichkeiten der beruflichen Ausbildung
- Erstellen von Förderplänen
- Förderung der Fremdsprachenkompetenz
- Weiterentwicklung der Kooperation mit den europäischen Partnerschulen
- Weiterentwicklung des unterrichtsimmanenten Therapieangebots

---

<sup>2</sup> Der Entwicklungsschwerpunkt *Intensivierung der computerunterstützten Kommunikation durch Talker* wurde nicht berücksichtigt, da er in seiner Ausgestaltung eher außerschulische Kontakte und Beratungsangebote berücksichtigt und deshalb durch eine Befragung der schulzugehörigen Gruppen nur unzureichend zu evaluieren gewesen wäre.

Mit diesem Auswahlverfahren sollte auch sichergestellt werden, dass die Erkenntnisse aus der Befragung auf andere Maßnahmen bzw. Entwicklungsschwerpunkte übertragbar sind und evtl. im Rahmen von internen Erhebungen wiederholt werden können.

Nachdem die Entwicklungsschwerpunkte feststanden, fanden zu jedem Schwerpunkt Gespräche mit den jeweiligen Ansprechpartnern statt. In diesen Gesprächen konnten die Erfahrungen bei der Durchführung der einzelnen Maßnahmen, Hindernisse, angedachte Fortschreibungen und Wünsche für zu evaluierende Aspekte angesprochen werden. Außerdem fanden Gespräche mit Eltern und Schülern statt.

Am Ende ergaben sich folgende Themen für die Befragung:

- **Allgemeine Aspekte der Schule**  
Allgemeine Einschätzung der Schule, Gesamtnote, Orientierung der Schule, Anforderungen an die Schule, Aufgaben der Schule, Veränderungen in der Schule, Kooperation zwischen Eltern und Schule, Schülermitbestimmung
- **Öffnung von Unterricht**

Unterricht und Lernen des gesamten Kollegiums, eigener Unterricht, Kooperation zwischen den Kollegen, Schülerorientierung des Kollegiums bzw. Verhältnis zwischen den Schülern, Lehrern und Erziehern

- **Praxisnahe Vorbereitung auf die Möglichkeiten der berufl. Ausbildung / Erstellung von Förderplänen**

Neues Förderplanformular bzw. Förderpläne der Schülerfirmen

- **Weiterentwicklung des Freizeitangebotes in der Ganztagschule**

Wahrnehmung der Prozesse, Freizeitangebot

- **Weiterentwicklung des unterrichtsimmanenten Therapieangebotes**

Wahrnehmung der Prozesse

- **Förderung der Fremdsprachenkompetenz / Weiterentwicklung der Kooperation mit den europäischen Partnerschulen**

Förderung der Fremdsprachen- und Medienkompetenz

Außerdem bestand ein großes Interesse seitens der Schule, alle Gruppen zu befragen. Nur die Schüler der 1. und 2. Klassen der Grundschule und der Schule für

Lernbehinderte wurden wegen des noch nicht abgeschlossenen Lese-Schreib-Lehrganges nicht befragt.

In einem nächsten Schritt wurden die konkreten Fragestellungen entwickelt. Neben selbst entwickelten Fragestellungen wurden auch Fragen bzw. Frageblöcke des IFS-Schulbarometers<sup>3</sup> (INSTITUTS FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG, 2000) verwendet, auch um einen externen Vergleich der Ergebnisse zu ermöglichen.

Es wurden unterschiedliche Fragebogenversionen sowohl für unterschiedliche Gruppen von Schülern, als auch für die Mitarbeiter erstellt. Diese Unterschiede sind zum einen inhaltlich begründet und zum anderen sollte die Bearbeitungszeit für alle Befragten in einem zumutbaren Umfang bleiben. Um Vergleiche zwischen den Gruppen anstellen zu können, sind diese Variationen aber auf ein Minimum beschränkt

worden. Um die zeitliche Belastung für die Schüler übersichtlich zu halten, wurden für die verschiedenen Altersstufen unterschiedlich umfangreiche Fragebogenversionen erstellt.

Am Ende ergaben sich fünf Versionen des Schülerfragebogens und jeweils eine Version des Lehrer-, Erzieher- und Therapeutenfragebogens sowie des Elternfragebogens. Über die genaue Aufteilung der Themen auf die Versionen der Fragebögen gibt die Tabelle 2 im Anhang Auskunft.

### **5.2 Durchführung der Befragung**

Die Befragung fand vom 6. bis 17. Dezember 2004 statt. Die Schüler konnten durch die Unterstützung der Klassenlehrer und Erzieher befragt werden, die die Bögen in ihren Klassen verteilten, die Befragung im Rahmen des Unterrichtes ermöglichten und den Schülern bei Rückfragen zur Verfügung standen. Die Fragebögen der Eltern wurden über die Klassen an die Schüler verteilt und in geschlossenen Umschlägen wieder in der Schule abgegeben. Die Fragebögen der Mitarbeiter wurden direkt an sie verteilt.

<sup>3</sup> Das IFS-Schulbarometer ist ein Instrument zur Erfassung von Schulwirklichkeit. Es bietet der einzelnen Schule die Möglichkeit, eine innerschulische Bestandaufnahme verschiedener schulischer Bereiche aus Lehrer-, Schüler und Elternsicht durchzuführen. Zusätzlich bietet es die Möglichkeit, diese Bestandaufnahme mit Daten aus einem repräsentativen Bundesdurchschnitt zu vergleichen. (Institut für Schulentwicklungsforschung, 2000, S. 9)

Die Datenstruktur deutet darauf hin, dass nur einzelne bis gar keine Probleme bei der Bearbeitung der Fragebögen auftraten. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der befürchteten Überforderung der Schüler und der noch sehr geringen Erfahrungen mit der Befragung von Sonderschülern ein positives Ergebnis.

Die Anonymität der Schüler und Eltern wurde insofern gewährleistet, als die angelegten Klassenlisten uns zu keinem Zeitpunkt zugänglich waren. Zudem steht der Datensatz der Schule nicht zur Verfügung. Ein Vergleich der Antworten mit den Klarnamen war und ist also zu keinem Zeitpunkt möglich. Die Klassenlisten ermöglichen einen eventuellen Vergleich der jetzt vorliegenden „Ausgangsdaten“ mit Angaben, die zu einem späteren Zeitpunkt erhoben werden können.

Die Anonymität der Mitarbeiter wurde bei gleichzeitig gewährter Option eines Längsschnittvergleichs über individuell gegebene Codes, die nur uns vorliegen, gewährleistet.

Mit Beendigung des Befragungszeitraumes ergab sich ein äußerst positiver Rücklauf, der allein schon als Indiz für die Akzeptanz der Befragung und das Schulklima gewertet werden kann (siehe Tabelle 2).

Mit 95 % haben fast alle Schüler an der Befragung teilgenommen. Der überaus große Rücklauf der Eltern mit 75 % liegt weit über unseren Erwartungen. Er schwankt zwischen den Schulformen mit 70 bis 79 % gering, wobei erwartungsgemäß mit steigendem Alter der Schüler die Rücklaufquote sinkt.

Tabelle 2 Rücklauf der Befragung der Carl-von-Linné-Schule

<i>Gruppe</i>		<i>an der Befragung haben teilge- nommen...</i>	<i>von insge- samt ...</i>	<i>damit ... %</i>
<i>Schüler...</i>	der Grundschule	72	73	98.6
	der Sekundarstufe I	110	117	94.0
	der Schule f LB	66	69	95.7
	der Schülerfirmen	66	73	90.4
	<i>insgesamt</i>	<i>314</i>	<i>332</i>	<i>94.6</i>
<i>Mitarbeiter</i>	Lehrer / Referendare	67	94	71.3
	Erzieher / Betreuer	30	65	46.2
	Therapeuten	10	13	76.9
<i>Eltern ...</i>	der Grundschule	99	125	79.2
	der Sekundarstufe I	81	117	69.2
	der Schule f LB	65	86	75.6
	der Schülerfirmen	54	73	74.0
	<i>insgesamt</i>	<i>299</i>	<i>401<sup>4</sup></i>	<i>74.6</i>

<sup>4</sup> Die höhere Anzahl der ausgegeben Elternfragebögen im Vergleich zu den Schülerfragebögen beruht auf dem Umstand, dass die Eltern der ersten und zweiten Klassen im Gegensatz zu ihren Kindern befragt wurden.

Bei den Mitarbeitern<sup>5</sup> ergibt sich kein so einheitliches Bild. Mit 71 bzw. 77 % liegen die Lehrer und Therapeuten im Schnitt der Eltern. Die Erzieher fallen im Vergleich dazu mit 46 % ab. Hier ist anzumerken, dass im Folgenden im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Erzieher immer nur von knapp der Hälfte aller an der Schule beschäftigten Erzieher gesprochen werden kann<sup>6</sup>. Es bleibt zu hoffen, dass bei späteren Befragungen eine höhere Beteiligung seitens der Erzieher erreicht werden kann. Einer Einschränkung unterliegen auch die Ergebnisse der Therapeuten, da sie mit 13 Mitarbeitern eine zahlenmäßig kleine Gruppe darstellen.

### **5.3 Beschreibung der Gruppen**

Im folgenden Abschnitt werden die befragten Gruppen beschrieben. Wir werden nicht auf alle

Aspekte eingehen und verweisen für die vollständigen Angaben auf die umfangreichen Tabellen im Anhang.

#### **Schüler und Eltern**

In Vorbereitung der Datenauswertung wurden die Datensätze der Schüler und Eltern in einen gemeinsamen Datensatz überführt, indem Paare aus dem Schülerfragebogen und dem dazugehörigen Elternfragebogen gebildet wurden. Im Ergebnis entstanden 378 Fälle. Die Verteilung auf die Klassenstufen und Schulformen sind in der Tabelle 3 dargestellt.

<sup>5</sup> Im Folgenden werden wir bei den Mitarbeitergruppen vereinfacht von den Lehrern sprechen und damit die Referendare einschließen; ebenso werden die Betreuer zur Gruppe der Erzieher gerechnet.

<sup>6</sup> In den nach der Befragung durchgeführten Gesprächen mit kleineren Erziehergruppen wurde als häufigstes Argument gegen eine Teilnahme die befürchtete Nicht-Anonymität der Befragung genannt. Diese Befürchtungen wurden während der Durchführung nicht an uns herangetragen und konnten so nicht mehr zerstreut werden.

Tabelle 3 Verteilung der Schüler- und Elternfragebögen auf die Schulformen

Klassen- stufe	Schüler und / oder Eltern der ...				insge- samt
	Grundschu- le	Sekundar- stufe I	Schule f LB	Schülerfir- men	
1	20		6		26
2	20		5		25
3	17		8		25
4	17		10		27
5	23		14		37
6	19		7		26
7		29	10		39
8		34	19		53
9		24		25	49
10		25		26	51
11				20	20
<i>insgesamt</i>	116	112	79	71	378
	30.7 %	29.6 %	20.9 %	18.8 %	100.0 %

Innerhalb der Schulformen verteilen sich die Schüler fast konstant auf die Geschlechter, wobei ein Drittel Mädchen und zwei Drittel Jungen die Carl-von-Linné-Schule besuchen (siehe Tabelle 4). Allerdings schwankt die Geschlechterverteilung innerhalb

der Schulformen zwischen den Klassenstufen extrem. So weißt z.B. die Klassenstufe 4 der Schule für Lernbehinderte ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis auf, die Klassenstufe 5 derselben Schulform aber einen Jungenanteil von 91 %.

Tabelle 4 Verteilung der Geschlechter in den Schulformen

	Jungen (in %)	Mädchen (in %)
<i>Schüler...</i> der Grundschule	70.4	29.6
der Sekundarstufe I	57.5	42.5
der Schule f LB	64.5	35.5

der Schülerfir- men	62.1	37.9
<i>insgesamt</i>	<i>63.0</i>	<i>37.0</i>

**Mitarbeiter**

Wir haben die Mitarbeiter gebeten anzugeben, in welcher Schulform sie hauptsächlich arbeiten. Die Therapeuten bleiben aufgrund ihrer geringen Fallzahl in diesem Punkt unberücksichtigt. 16 % der Lehrer und 13 % der Erzieher machten keine Angabe. Die auswertbaren Antworten ergaben eine ungleiche Verteilung,

wobei in beiden Gruppen die Grundschule und die Sekundarstufe I stärker vertreten sind (siehe Tabelle 5). Inwiefern diese Verteilung auch der Studentafel entspricht, oder ob einzelne Schulformen über- bzw. unterrepräsentiert sind, bleibt zu klären. Der geringe Anteil der Lehrer der Schule für Lernbehinderte sollte bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden

Tabelle 5 Verteilung der Lehrer und Erzieher auf die Schulformen

<i>In welcher Schulform arbeiten Sie hauptsächlich?</i>	<i>Lehrer (in %)</i>	<i>Erzieher (in %)</i>
Grundschule	31.6	30.8
Sekundarstufe I	42.1	26.9
Schule f LB	10.5	19.2
Schülerfirmen	15.8	23.1
<i>insgesamt</i>	<i>100.0</i>	<i>100.0</i>

Tabelle 6 Funktionen der Lehrer (Mehrfachnennungen möglich)

<i>Welche Funktionen nehmen Sie an der Schule ein?</i>	<i>Lehrer (in %)</i>
Klassenlehrer	58.8
Mitglied in gewählten Schulgremien / Mitglied der erweiterten Schulleitung / Fachbereichsleiter	20.6
Ambulanzlehrer / Integrationslehrer	32.4
Fachlehrer	67.6

## Evaluation Schulprogramm

In einem weiteren Punkt erfragten wir verschiedene Funktionen der Lehrer und Erzieher an der Schule. 20 % der teilnehmenden Erzieher sind Mitglieder in gewählten Schulgremien, der erweiterten Schulleitung oder Bereichsprecher. Dies entspricht auch dem Anteil unter den Lehrern (siehe Tabelle 6). Die hohe Beteiligungsquote der Klassenlehrer ist vor allem für den Fragekomplex der Förderpläne günstig, da die Förderpläne von Klassenlehrern erstellt werden.

Für die Angaben zur Vollzeit- oder Teilzeittätigkeit der Mitarbeiter verweisen wir auf den Anhang.

An dieser Stelle möchten wir noch auf die Dauer der Tätigkeit an der Carl-von-Linné-Schule

eingehen (siehe Tabelle 7). Aus den diesbezüglichen Angaben lassen sich keine Rückschlüsse auf das Dienstal- bzw. das Lebensalter der Mitarbeiter ziehen, gleichwohl gestatten die Daten einen Rückschluss auf die Vertrautheit mit den schulischen Besonderheiten und dem Schulentwicklungsprozess, der offiziell 2001 begonnen hat. Bei den Lehrern kann man von einer fast gleichmäßigen Verteilung auf die drei Zeiträume der Schulzugehörigkeit sprechen, bei den Erziehern und Therapeuten überwiegen die Mitarbeiter mit mindestens 5-jähriger Schulzugehörigkeit deutlich. Zu klären bleibt, ob dies u. a. positive Effekte auf den Grad der Zusammenarbeit bzw. die Integration in den Schulentwicklungsprozess hat.

Tabelle 7 Dauer der Tätigkeit an der Schule

<i>Wie viele Jahre arbeiten Sie an der Schule?</i>	<i>Lehrer (in %)</i>	<i>Erzieher (in %)</i>	<i>Therapeuten (in %)</i>
Jahren seit weniger als 5	37.9	17.9	10.0
5 bis 10 Jahre	25.8	53.6	0.0
Jahren seit mehr als 10	36.4	28.6	90.0
<i>insgesamt</i>	<i>100.0</i>	<i>100.0</i>	<i>100.0</i>

#### **5.4 Ergebnisse der Befragung**

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Befragung vorgestellt. Da nicht auf alle Daten eingegangen werden kann, verweisen wir auf die vollständigen Darstellungen im Anhang.

##### **Gesamtnote**

Wir beginnen mit den Ergebnissen der Gesamtnote, die im positiven Bereich der Notenskala liegen und damit den guten Eindruck aller Befragten von der Schule wiedergeben (siehe Tabelle 8). Es zeigen sich dennoch teils deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen. So bewerten die Eltern und Lehrer mit „gut“, die Therapeuten mit einem „gut“ bis „befriedigend“, die Schüler mit einem eher „befriedigend“ und Erzieher mit „befriedigend“.

Dabei sind die Bewertungen innerhalb der Gruppen und Schulformen überwiegend homogen. Lediglich die Schüler der Grundschule und der Schule für Lernbehinderte und die Erzieher geben heterogenere Urteile ab. Bei den Schülern gibt es allerdings keinen Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klassenstufe und der Bewertung der Schule, bei den Eltern sehr wohl. Im Vergleich mit den Ergebnissen der Befragungen des Instituts für Schulentwicklungsforschung (2000) werten die Lehrer und Therapeuten der Carl-von-Linnè-Schule positiver als die Lehrer der IFS-Durchschnittsschule, die Erzieher deutlich negativer. Allerdings werden durch das IFS lediglich Lehrer befragt und damit Berufsgruppenunterschiede nicht berücksichtigt.

# Evaluation Schulprogramm

Tabelle 8 Gesamtbeurteilung der Schule  
 (1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft  
 6= ungenügend)

<i>Gruppe</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Standardabweichung</i>
<i>Schüler...</i> der Grundschule	2.79	1.10
der Sekundarstufe I	2.86	0.96
der Schule f LB	2.51	1.47
der Schülerfirmen	2.48	0.86
<i>insgesamt</i>	<i>2.70</i>	<i>1.07</i>
<i>Mitarbeiter</i> Lehrer / Referendare	2.18	0.50
Erzieher / Betreuer	3.04	1.04
Therapeuten	2.40	0.52
<i>Eltern ...</i> der Grundschule	1.69	0.72
der Sekundarstufe I	2.41	0.96
der Schule f LB	1.85	0.78
der Schülerfirmen	2.33	0.94
<i>insgesamt</i>	<i>2.03</i>	<i>0.90</i>

## Allgemeine Einschätzung der Schule<sup>7</sup>

Die allgemeine Wahrnehmung der Schule wurde nicht nur durch die Gesamtnote erfragt, sondern durch detailliertere Fragen begleitet. Die positive Bewertung der Schule bestätigen bzw. be-

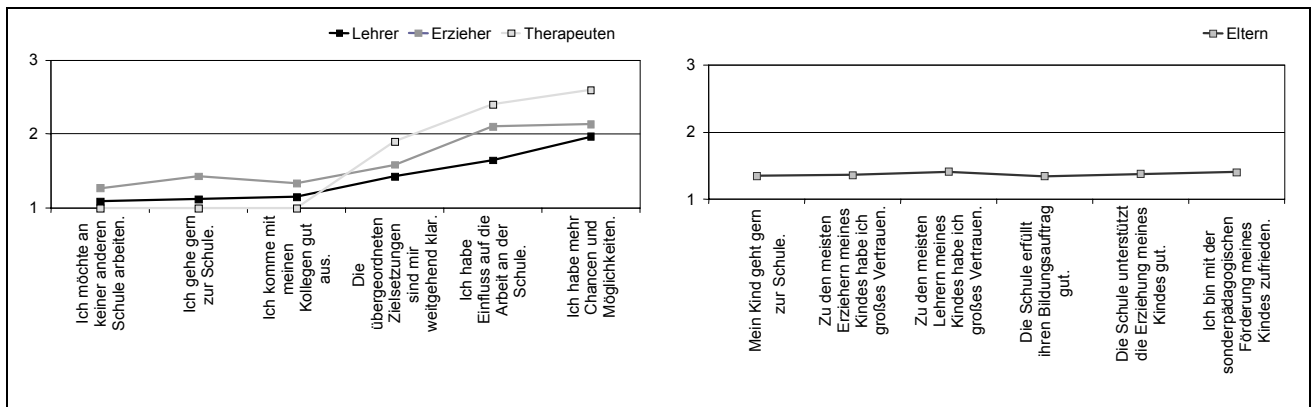
gründen sich in diesen allgemeinen Einschätzungen der Schule, die an dieser Stelle exemplarisch dargestellt werden sollen (für die vollständigen Ergebnisse, auch der hier unberücksichtigten Items vgl. Anhang).

<sup>7</sup> Es wurden leicht modifizierte Items des IFS-Schulbarometers eingesetzt.

Die Zufriedenheit ist bei allen Mitarbeitern und Eltern sehr groß (siehe Abbildung 1). Die Mitarbeiter nehmen aber die Veränderungen ihrer Chancen und Möglichkeiten seit Beginn der Schul-

entwicklung und den Einfluss auf die eigene Arbeit sehr unterschiedlich und nicht durchgehend positiv wahr.

Abbildung 1 Allgemeine Einschätzung der Schule durch Mitarbeiter und Eltern (1 = trifft voll zu 2 = trifft teilweise zu 3 = trifft gar nicht zu)

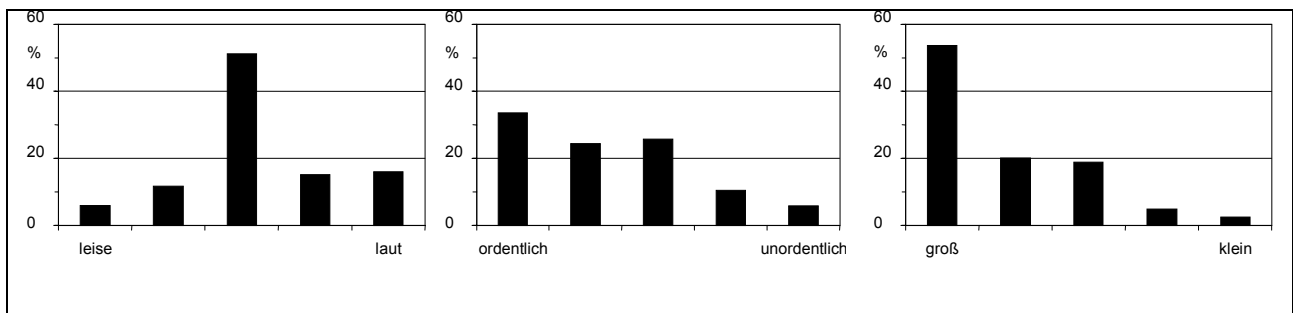


Die allgemeine Einschätzung der Schule durch die Eltern bestätigt die überaus positive Gesamtbeurteilung und übertrifft in dieser Deutlichkeit die Ergebnisse der IFS-Befragungen.

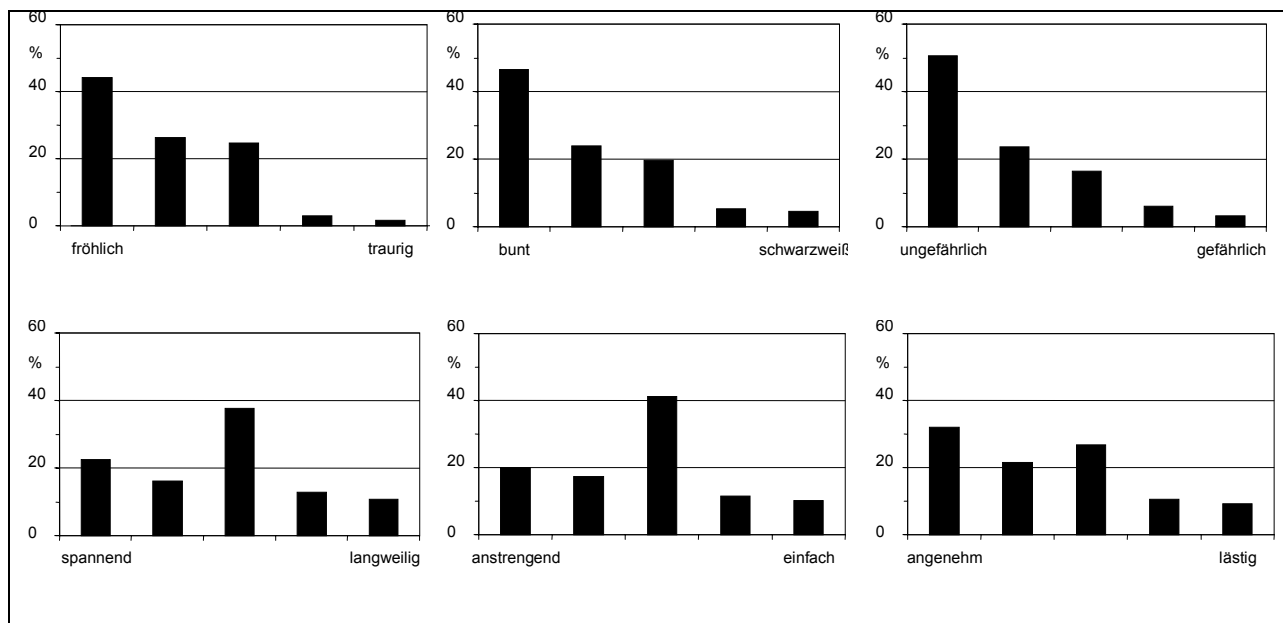
positive Wahrnehmung (siehe Abbildung 2). Die Schüler empfinden ihre Schule als weder laut noch leise, eher ordentlich, fröhlich und bunt. Genauso wie auch von den Eltern beschrieben, empfinden die meisten Schüler keine Unter- oder Überforderung an ihrer Schule.

Die Schüler wurden gebeten der Schule Eigenschaften zuzuordnen. Auch hier zeigt sich eine

Abbildung 2 Beschreibung der Schule durch die Schüler



## Evaluation Schulprogramm



### Orientierung / Profil der Schule

Es galt einzuschätzen, wie viel Wert die Schule nach Meinung der Befragten auf die genannten Dinge legt. Dabei wurden Begriffe des IFS-Schulbarometers und Zielsetzungen aus dem Leitbild des Schulprogramms berücksichtigt. Im Folgenden werden wir nur die Items kommentieren, die sich zu den Skalen *Kognitive Lerninhalte*<sup>8</sup> und *Ganzheitliches Lernen*<sup>9</sup> zusammenfassen ließen (für

die vollständigen Ergebnisse, auch der hier unberücksichtigten Items vgl. Anhang).

Wie in Abbildung 3 gut nachvollzogen werden kann, schätzen die Erzieher die Orientierung der Schule am kritischsten ein und bezeichnen, wie auch die Lehrer, in beiden Bereichen noch Potentiale der Schularbeit.<sup>10</sup> Vergleicht man die dabei beschriebenen Themen mit den im Schulprogramm verankerten Maßnahmen, so ergibt sich eine große Übereinstimmung mit diesen. Vor allem im Bereich des *Ganzheitlichen Lernens* werden die Ziel-

<sup>8</sup> Die Skala *Kognitive Lerninhalte* fasst 7 Items zusammen. Es ergaben sich die folgenden internen Konsistenzen:  $\alpha = .69$  (Mitarbeiter),  $\alpha = .74$  (Eltern) und  $\alpha = .63$  (Schüler). Die Skala weist damit innerhalb der Schüler keine befriedigende interne Konsistenz auf. Da sie aber bei den Mitarbeitern und Eltern stabil ist, wird sie auch für die Schüler gebildet und berichtet.

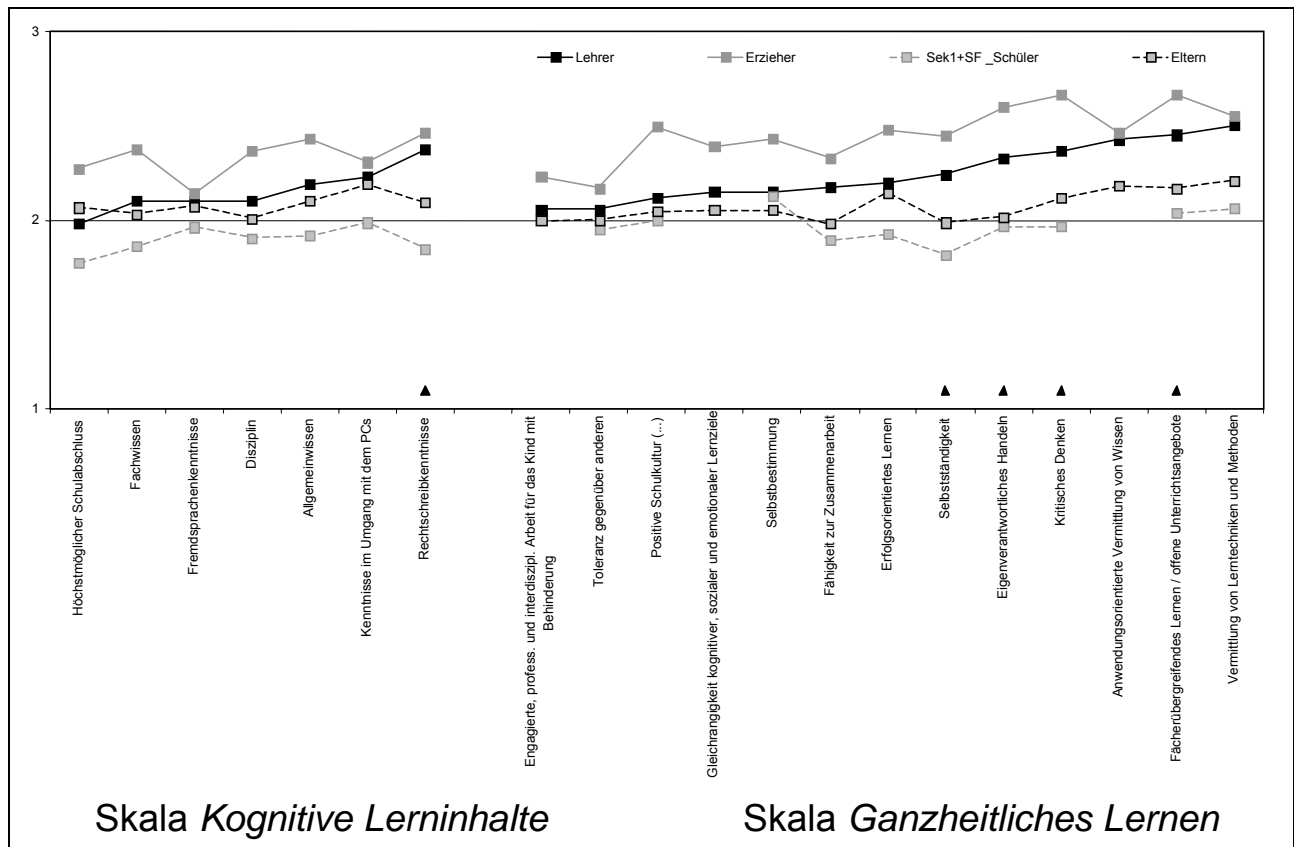
<sup>9</sup> Die Skala *Ganzheitliches Lernen* fasst 13 Items zusammen, wobei die Skala bei den Schülern drei Items weniger umfasst. Es ergaben sich die folgenden internen Konsistenzen:  $\alpha = .83$  (Mitarbeiter),  $\alpha = .90$  (Eltern) und  $\alpha = .77$  (Schüler).

<sup>10</sup> Die Ergebnisse der Therapeuten werden hier nicht diskutiert, da sie eine weitere Antwortoption (Das kann ich nicht einschätzen.) hatten und sich dadurch noch geringe Fallzahlen im Bereich der gültigen Antworten ergeben haben (für die Ergebnisse vgl. Anhang).

setzungen der Schulentwicklungsarbeit vom Kollegium als notwendig betrachtet und entspre-

chende Maßnahmen scheinen hier den Rückhalt des Kollegiums zu haben (siehe Abbildung 4).

Abbildung 3 Einschätzung der Orientierung / des Profils der Schule  
(1 = Da wird zu viel Wert darauf gelegt. 2 = Das ist in Ordnung. 3 = Da wird zu wenig Wert darauf gelegt.)



Die Eltern sind mit der Gewichtung der Inhalte zufrieden. Vor allem im Bereich des *Ganzheitlichen Lernens* wird kein so großer Handlungsbedarf von ihnen festgestellt wie von den Lehrern und Erziehern.

Die Schüler<sup>11</sup> tendieren eher dazu einzelne Bemühungen der Schule als zu stark wahrzunehmen.

Für die in Abbildung 3 mit einem Dreieck gekennzeichneten Items ist eine Abweichung von mindestens 0,6 Skalenpunkten zwischen den Werten der Schüler und der Erzieher festzuhalten. Die Darstellung der Skalenwerte in Abbildung 4 verdeutlicht, dass sie im Großen und Ganzen aber die Zufriedenheit ihrer Eltern mit der Orientierung der Schule teilen.

<sup>11</sup> Zu diesem Themenkomplex sind lediglich die Schüler der Sekundarstufe I und der Schülerfirmen befragt worden.

## Evaluation Schulprogramm

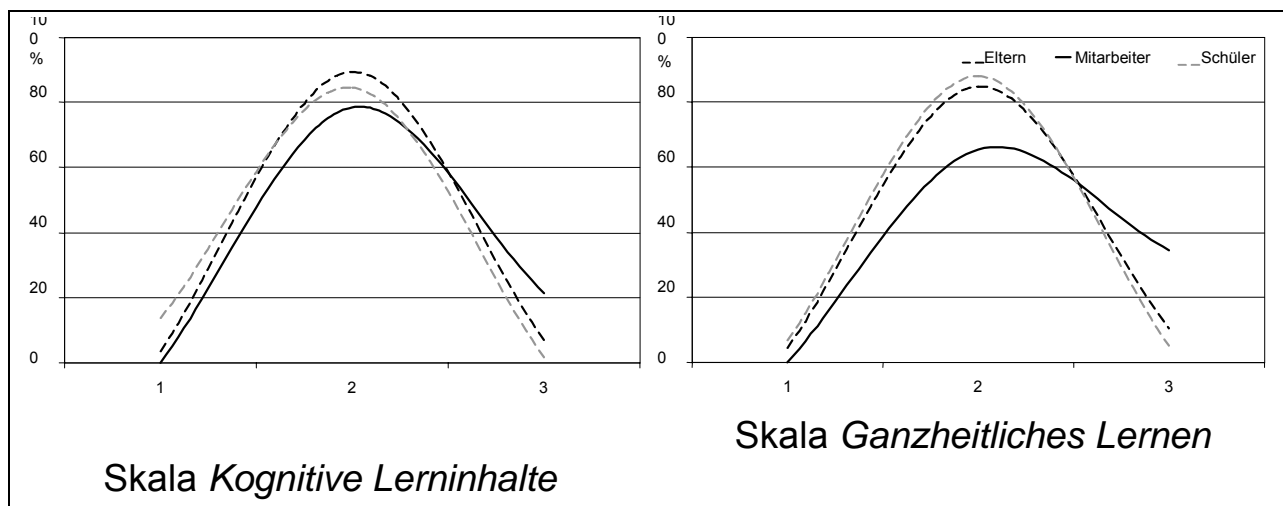
Im weiteren Schulentwicklungsprozess sollte darauf geachtet werden, dass vom Kollegium angestrebte Veränderungen von

allen Gruppen als notwendig und sinnvoll betrachtet werden und deren Unterstützung haben.

Abbildung 4

Skalen zur Orientierung / Profil der Schule<sup>12</sup>

(1 = Da wird zu viel Wert darauf gelegt. 2 = Das ist in Ordnung. 3 = Da wird zu wenig Wert darauf gelegt.)



### Umsetzung der Aufgaben durch die Schule

<sup>12</sup> Für die Skalenwerte wurden die Antworten auf die einzelnen Items der Skala addiert und dann durch die Anzahl der Items der Skala dividiert, also die durchschnittliche Antwort gebildet. Damit ergeben sich Skalenwerte, die die gleichen Ausprägungen wie die Einzelitems annehmen können.

Unmittelbar daran schließt sich die Bewertung der von der Schule geleisteten Arbeit an. Wiederum wurden Inhalte des IFS-Schulbarometers und zusätzlich Zielsetzungen der Maßnahmen des Schulprogramms berücksichtigt. Im Folgenden werden wir nur die Items kommentieren, die sich zu den Skalen *Kognitive Fertigkeiten*<sup>13</sup>, *Metalernen*<sup>14</sup> und *Sozio-emotionales Lernen*<sup>15</sup> zusammenfassen ließen (für die vollständigen Ergebnisse, auch der hier unberücksichtigten Items vgl. Anhang).

Die Erzieher schätzen die geleistete Arbeit mit Beurteilung zwischen „befriedigend“ und „ausreichend“ am kritischsten ein. Die Lehrer werten mit „gut“ bis „befriedigend“ zwar weniger kritisch, teilen aber die Unzufriedenheit vor allem im Bereich der Methodenvermittlung, des *Metalernens*.<sup>16</sup> Die mit den Skalen be-

schriebenen Inhalte werden in den Maßnahmen des Schulprogramms noch wenig berücksichtigt (vgl. Kapitel 4.2). Die Unzufriedenheit des Kollegiums vor allem im Bereich des *Metalernens* sollte in der weiteren Schulentwicklungsarbeit in konkrete Maßnahmen zu diesen Aufgaben münden (siehe Abbildung 5 und 6). Die Eltern sind in allen drei Bereichen mit der geleisteten Arbeit zufrieden.<sup>17</sup>

<sup>13</sup> Die Skala *Kognitive Fertigkeiten* fasst 4 Items zusammen. Es ergaben sich die folgenden internen Konsistenzen:  $\alpha = .67$  (Mitarbeiter) und  $\alpha = .78$  (Eltern).

<sup>14</sup> Die Skala *Metalernen* fasst 8 Items zusammen. Es ergaben sich die folgenden internen Konsistenzen:  $\alpha = .89$  (Mitarbeiter) und  $\alpha = .94$  (Eltern).

<sup>15</sup> Die Skala *Sozio-emotionales Lernen* fasst 5 Items zusammen. Es ergaben sich die folgenden internen Konsistenzen:  $\alpha = .83$  (Mitarbeiter) und  $\alpha = .91$  (Eltern).

<sup>16</sup> Die Ergebnisse der Therapeuten werden hier nicht diskutiert, da sie eine weitere Antwortoption (Das kann ich nicht ein-

schätzen.) hatten und sich dadurch noch geringe Fallzahlen im Bereich der gültigen Antworten ergeben haben (für die Ergebnisse vgl. Anhang).

<sup>17</sup> Die Eltern wurden darüber hinaus gebeten die Anforderungen, die an Schulen gestellt werden, für ihre Schule zu gewichten (für diese Ergebnisse vgl. Anhang).

# Evaluation Schulprogramm

Abbildung 5 Einschätzung der Umsetzung der Aufgaben durch die Schule  
(1 = sehr gut bis 5 = mangelhaft)

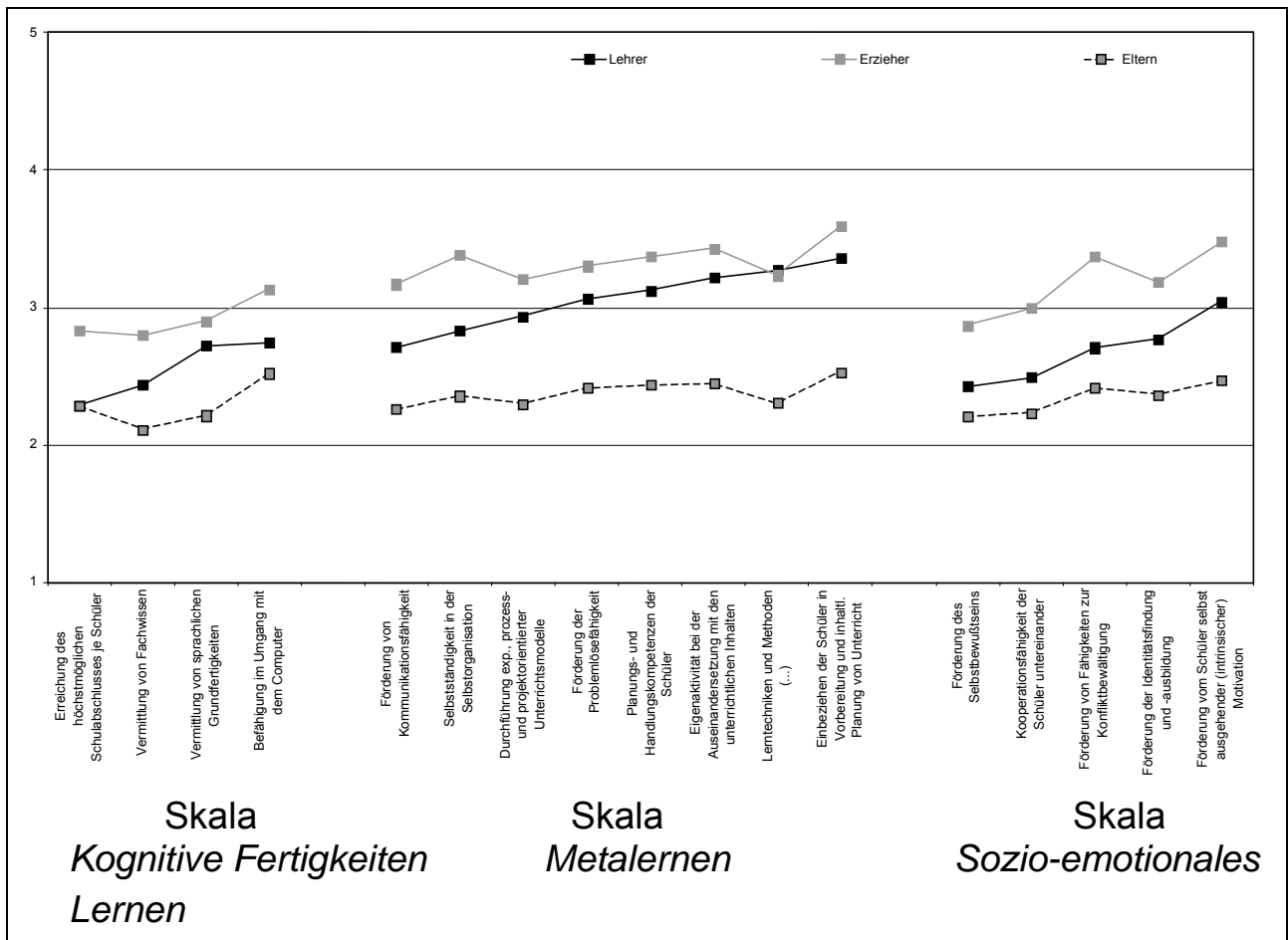
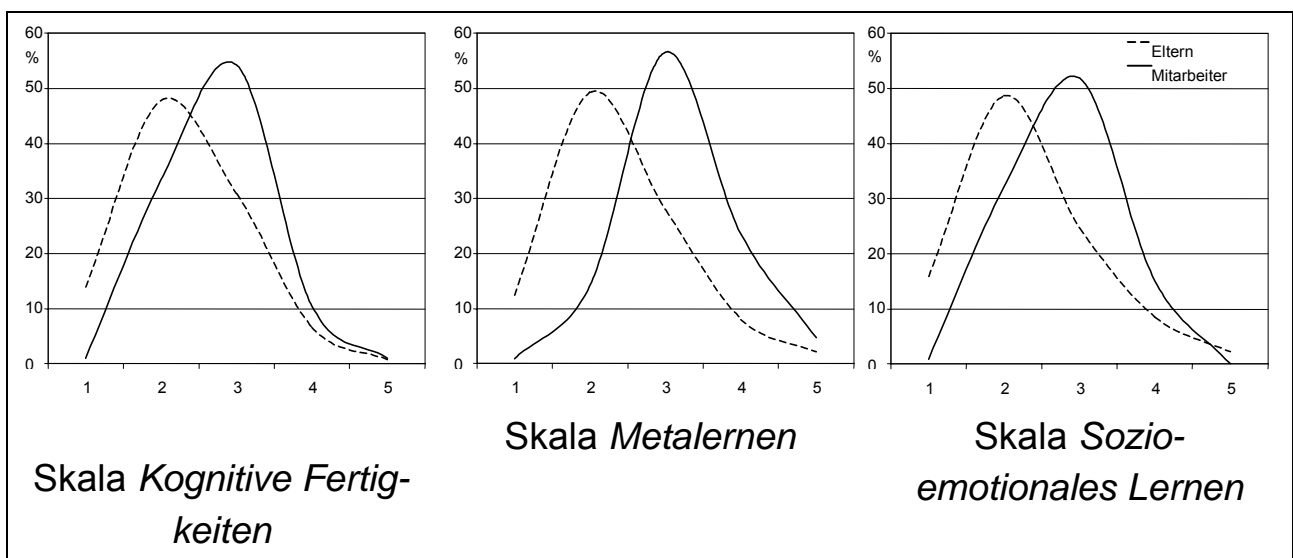


Abbildung 6 Skalen zur Umsetzung der Aufgaben durch die Schule<sup>18</sup>  
(1 = sehr gut bis 5 = mangelhaft)



<sup>18</sup> Für die Skalenwerte wurden die Antworten auf die einzelnen Items der Skala addiert und dann durch die Anzahl der Items der Skala dividiert, also die durchschnittliche Antwort gebildet. Damit ergeben sich Skalenwerte, die die gleichen Ausprägungen wie die Einzelitems annehmen können.

## Unterricht

Nachdem zunächst auf die Ergebnisse der allgemeinen Einschätzung der Schule eingegangen worden ist, folgen nun die Ergebnisse zum Thema Unterricht. Da ein inhaltlicher Schwerpunkt im Schulprogramm die Unterrichtsentwicklung ist, wurden die Lehrer und Schüler zu ihrer Wahrnehmung des Unterrichts befragt. Dabei wurden sowohl Items des IFS-Schulbarometers eingesetzt, als auch Zielsetzungen der Maßnahmen des Schulprogramms berücksichtigt.<sup>19</sup> Die Lehrer sollten darüber hinaus den von ihnen angestrebten Unterricht beschreiben. Damit ergibt sich die Möglichkeit eines Ist-Soll-Abgleichs. Auch diesen Aspekt werden wir hier nur in Auszügen diskutieren und verweisen ebenfalls auf den Anhang.<sup>20</sup>

Nachstehend werden wir die Items kommentieren, die sich zu den Skalen *Lehrerzentrierter Un-*

*terricht*<sup>21</sup> und *Schülerzentrierter Unterricht*<sup>22</sup> zusammenfassen ließen, wobei sich erstere nur für die Lehrer als stabil erweist (vgl. Abbildungen 7 und 8).

Betrachtet man die Ergebnisse, so ist auffällig, dass nach Aussagen der Lehrer „manchmal“ noch *lehrerzentrierter Unterricht* stattfindet, dafür aber *schülerzentrierter Unterricht* „sehr oft“ bis „manchmal“ also überwiegend. Die Wahrnehmung der Schüler ist hingegen genau umgekehrt, vor allem den geschlossenen Unterricht nehmen sie als viel häufiger wahr. Näher liegen die Einschätzungen beider Gruppen bei der Wahrnehmung offener Unterrichtsangebote. Bei Fragen zu individuellen Hilfestellungen der Lehrer gehen sie aber wieder stärker auseinander. Die Schüler

<sup>19</sup> Die Ergebnisse zum Unterricht des Kollegiums werden hier nicht diskutiert (für diese Ergebnisse vgl. Anhang).

<sup>20</sup> Die Lehrer wurden darüber hinaus gebeten den Unterricht des gesamten Kollegiums und ihre Nutzung der Lernwerkstatt einzuschätzen (für diese Ergebnisse vgl. Anhang).

Die Schüler sollten zusätzlich Aussagen zu ihrer Fremdsprachen- und Medienkompetenz beurteilen (auch für diese Ergebnisse vgl. Anhang).

<sup>21</sup> Die Skala *Lehrerzentrierter Unterricht* fasst 4 Items zusammen. Es ergaben sich die folgenden internen Konsistenzen:  $\alpha = .56$  (Lehrer). Für die Schüler konnte keine Skala *Lehrerzentrierter Unterricht* gebildet werden. Die Skala weist damit zwar auch innerhalb der Lehrer keine befriedigende interne Konsistenz auf. Wir haben sie dennoch gebildet und berichtet, um einen Vergleich mit der anderen Unterrichtsskala zu ermöglichen.

<sup>22</sup> Die Skala *Schülerzentrierter Unterricht* fasst 12 Items zusammen, wobei die Skala bei den Schülern vier Items der Lehrerskala nicht umfasst, da sie ihnen nicht zur Einschätzung vorlagen, und ein Item zusätzlich, das wiederum den Lehrern nicht vorlag. Es ergaben sich die folgenden internen Konsistenzen:  $\alpha = .74$  (Lehrer) und  $\alpha = .70$  (Schüler).

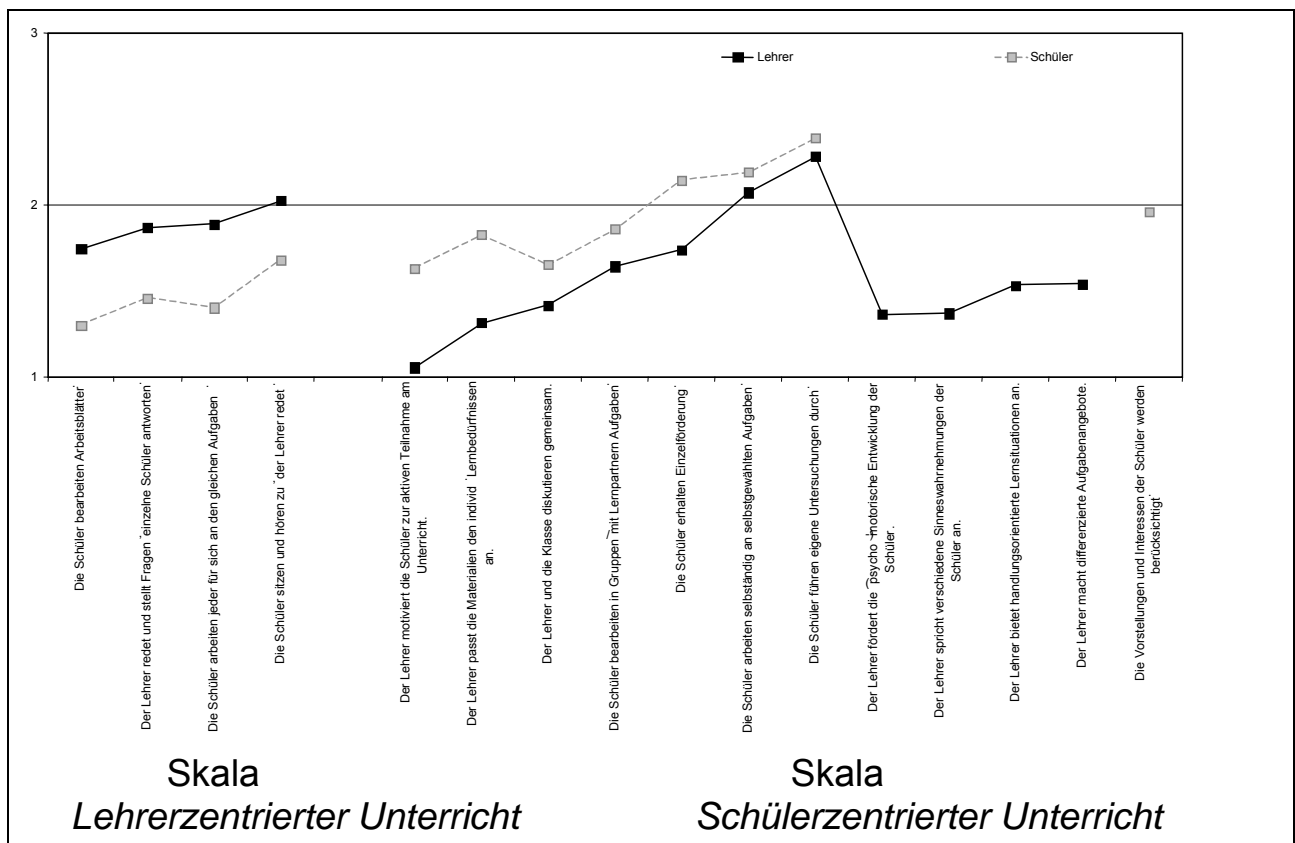
# Evaluation Schulprogramm

der Sekundarstufe I äußerten sich in einzelnen Items noch kritischer als der Schülerschnitt. Hier könnte über eine stärkere Reflektierung der methodischen Unterrichtsgestaltung mit den Klassen gemeinsam nachgedacht werden.

Betrachtet man die Lehrereinschätzungen zum momentan gehaltenen Unterricht und zu dem von ihnen angestrebten, so ist

die hohe Übereinstimmung beider auffällig. Lediglich bei 3 Items<sup>23</sup> weichen mehr als 50 % der Ist-Zustände von den Soll-Zuständen ab. Damit geben die Lehrer an, überwiegend den Unterricht zu geben, den sie auch im Ideal halten wollen. Dieses Ergebnis sollte diskutiert werden und sich ergebende Potentiale der Unterrichtsgestaltung in neue Maßnahmen des Schulprogramms überführt werden.

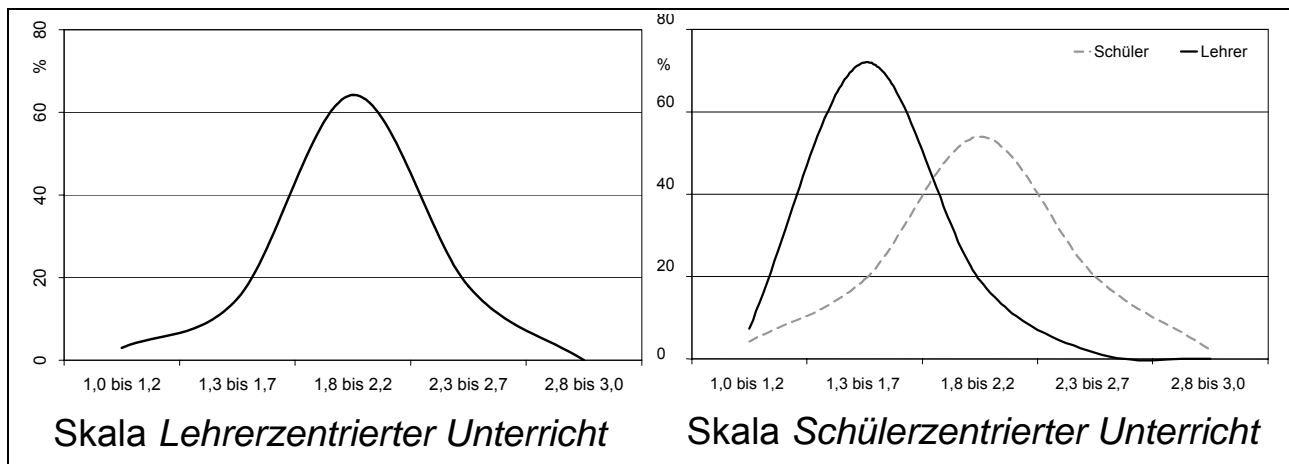
Abbildung 7 Einschätzung des Unterrichts  
(1 = So ist es immer. 2 = So ist es ab und zu. 3 = So ist es selten.)



23 Die Items sind: „Die Schüler arbeiten selbstständig an selbstgewählten Aufgaben.“ (in der Skala *Schülerzentrierter Unterricht*), „Experten von außerhalb stehen der Schule im Unterricht zur Verfügung.“ und „Die Schüler arbeiten selbstständig mit Multimedia und Internet.“ (beide keiner Skala zugeordnet)



Abbildung 8 Skalen des Unterrichts<sup>1</sup>  
(1 = So ist es immer. 2 = So ist es ab und zu. 3 = So ist es selten.)



### Schülerorientierung<sup>24</sup>

Dem Thema Unterricht sehr nahe stehend ist das Verhältnis zwischen den am Unterricht Beteiligten. Deshalb wurden die Mitarbeiter<sup>25</sup> zur Schülerorientierung des Kollegiums befragt und die Schüler sollten ihr Verhältnis zu den Lehrern und Erziehern einschätzen. Die Mitarbeiter sollten darüber hinaus auch die angestrebte Schülerorientierung beschreiben. Damit ergibt sich wieder die Möglichkeit eines Ist-Soll-Abgleichs (für die vollständigen Ergebnisse vgl. Anhang).

Wie Abbildung 9 verdeutlicht, liegen die gegenseitigen Einschätzungen nah beieinander und sind durchgehend positiv. Das Ver-

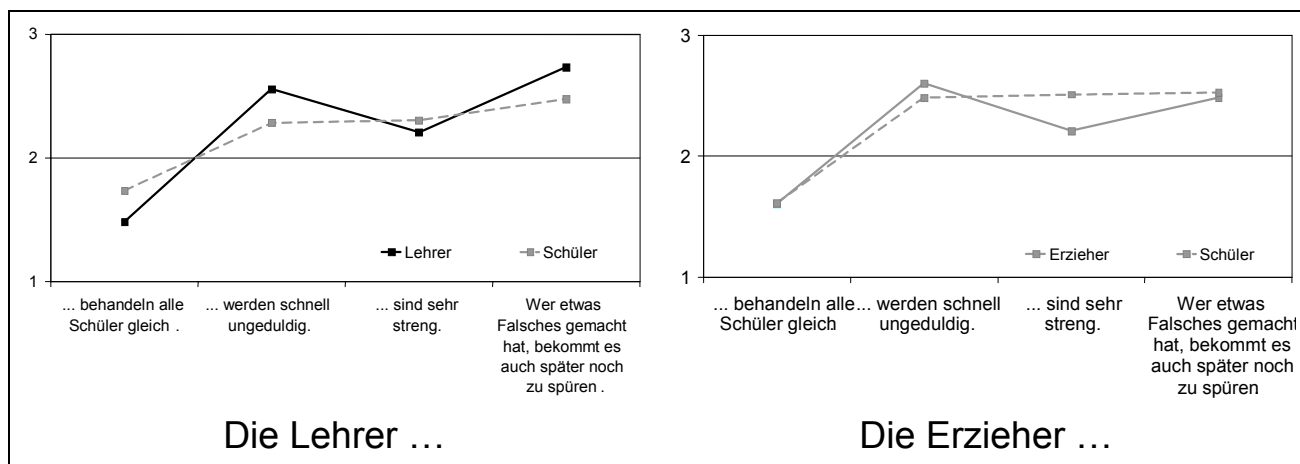
hältnis zwischen den Schülern und Lehrern bzw. Erziehern ist sehr harmonisch. Die hohe Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen der momentanen Situation und des angestrebten Verhältnisses zu den Schülern durch die Mitarbeiter hat also eine stabile Grundlage.

<sup>24</sup> Es wurden Items des IFS-Schulbarometers eingesetzt.

<sup>25</sup> Die Ergebnisse der Therapeuten werden hier nicht diskutiert, finden sich aber im Anhang.

# Evaluation Schulprogramm

Abbildung 9 Einschätzung der Schülerorientierung  
(1 = So ist es immer. 2 = So ist es ab und zu. 3 = So ist es selten.)



Dies setzt sich auch bei der Bewertung der Wirksamkeit der Schülervertretung fort, die ebenfalls erfragt wurde. Die Schüler schätzen ihre Rolle positiver ein, als dies die Lehrer und Erzieher tun, die sich eher neutral äußern. Sie teilen aber die Bedenken, was den tatsächlichen Einfluss auf Entscheidungen betrifft.

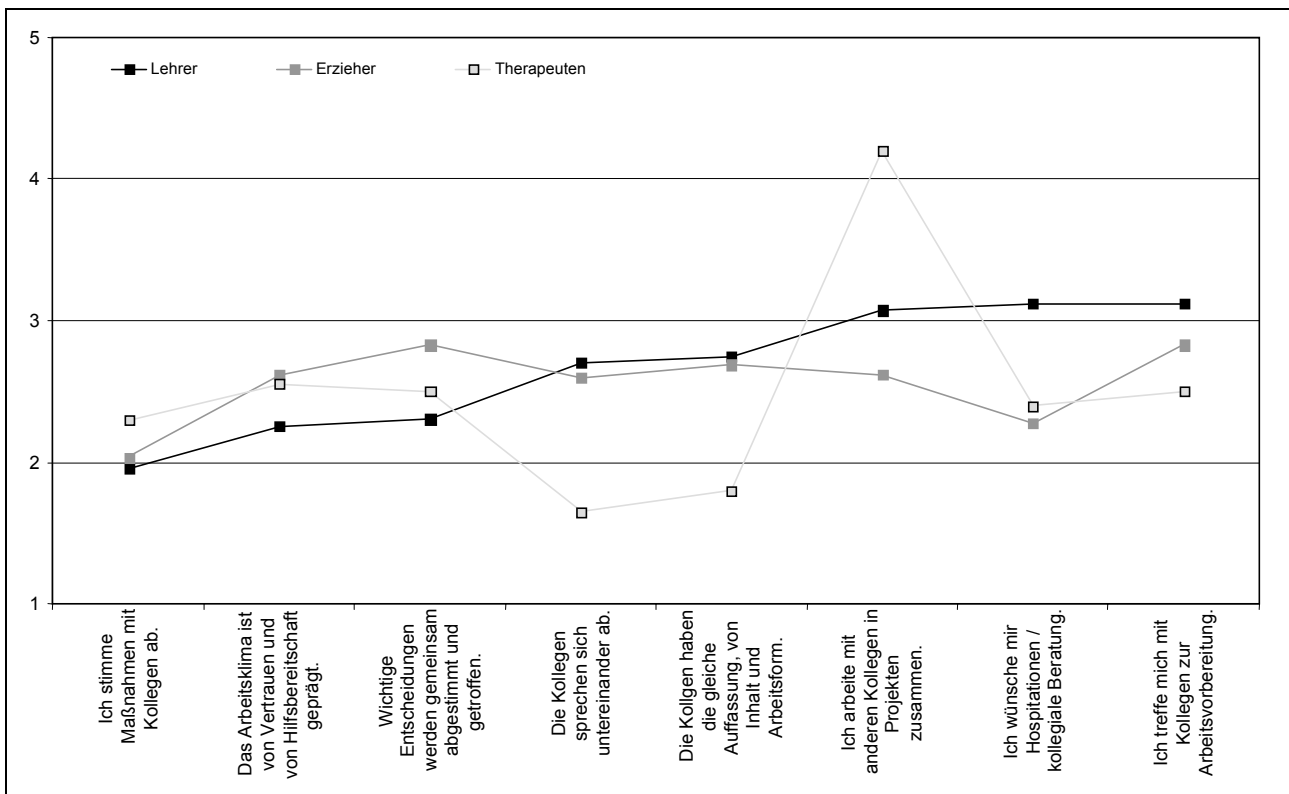
eines Ist-Soll-Abgleichs, könnte Hinweise auf mögliche Unterstützungsmaßnahmen geben. Auch diesen Aspekt werden wir an dieser Stelle nur in Auszügen diskutieren und verweisen auf den Anhang.

## Kooperation zwischen den Mitarbeitern<sup>26</sup>

Von großer Bedeutung für die angestrebten Schulentwicklungsmaßnahmen ist der Grad der Zusammenarbeit der Mitarbeiter. Wiederum sollten die Mitarbeiter sowohl eine Einschätzung des Ist-Zustandes als auch eine Einschätzung der angestrebten Kooperation abgeben. Die sich ergebende Möglichkeit

<sup>26</sup> Es wurden Items des IFS-Schulbarometers eingesetzt.

Abbildung 10 Kooperation zwischen den Mitarbeitern<sup>1</sup>  
(1 = So ist es immer. bis 5 = So ist es nie.)



Die Ergebnisse lassen auf ein hohes Maß an informeller Kommunikation und Kooperation schließen. Neutralere fallen die Äußerungen zu konkreten Kooperationsanlässen aus. Betrachtet man die Einschätzungen der momentanen Situation im Vergleich zur von den Mitarbeitern angestrebten, so ist mit geringen Übereinstimmungen beider, der Wille zu mehr Zusammenarbeit erkennbar, allerdings scheinen fächer- und jahrgangsübergreifende Projekte mit nur gelegentlich gemeinsamen

Arbeitsvorbereitungen, seltener kollegialer Beratungen und abweichenden Auffassungen von Inhalt und Arbeitsformen nur schwer ausgebaut werden zu können.<sup>27</sup>

<sup>27</sup>

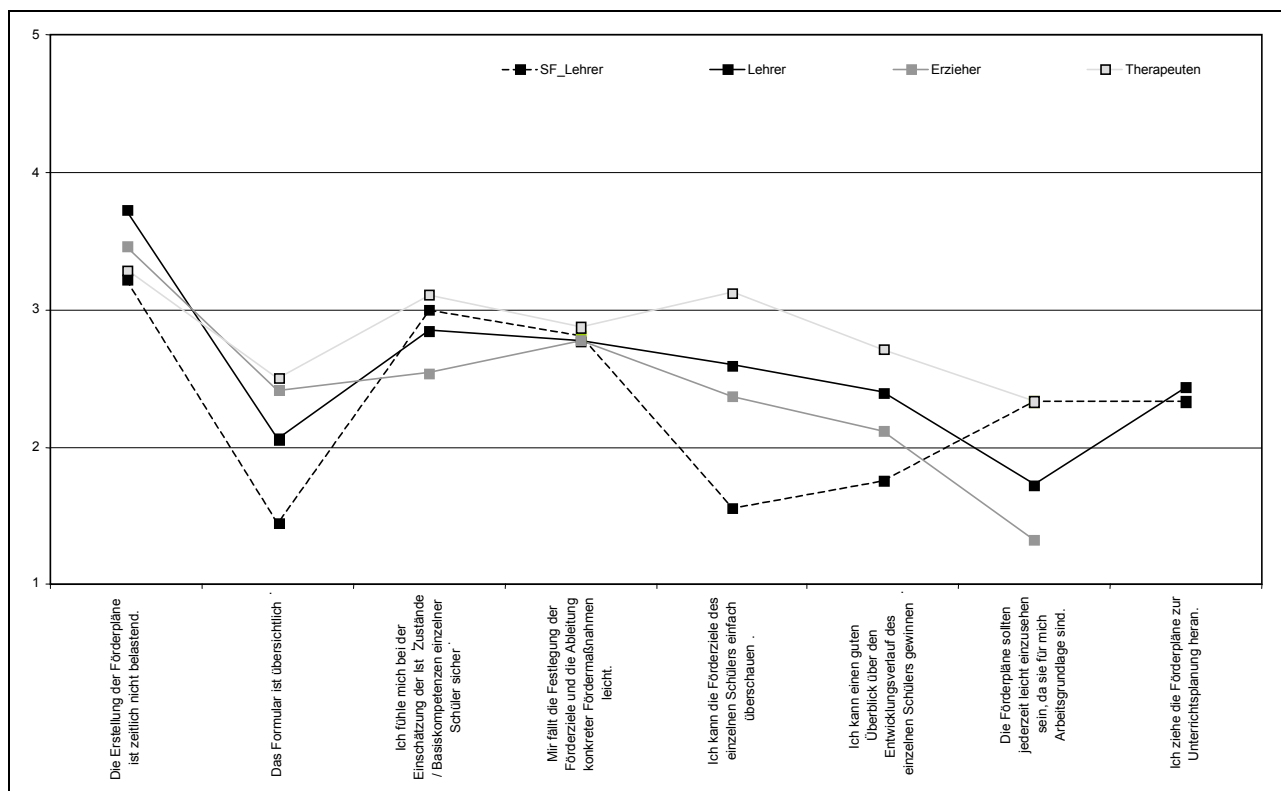
Die Items „Ich treffe mich mit Kollegen zur Arbeitsvorbereitung.“ und „Ich stimme Maßnahmen mit Kollegen ab.“ sind die zwei Aussagen in denen bei mehr als 50 % der Fälle der Ist- mit dem Soll-Zustand übereinstimmen.

## Förderpläne

Ein weiterer Schwerpunkt im Schulprogramm ist die Entwicklung eines neuen Förderplanformulars. Es wird in diesem Schuljahr das erste Mal in dieser Form in allen Schulformen bis auf die Schülerfirmen eingesetzt. Interessant war also, wie das Formular von den Mitarbeitern angenommen wird, welche Unterschiede sich zwischen den Mitarbeitergruppen und zum Formular der Schülerfirmen ergeben und wie die Eltern und Schüler die Förderpläne wahrnehmen (für die vollständigen Ergebnisse vgl. Anhang).

Da das Formular in dieser Form zum ersten Mal von allen Lehrern genutzt wurde, überraschen die angegebenen Unsicherheiten aller Mitarbeiter bei der Einschätzung der Ist-Zustände und Festlegung der Förderziele und -maßnahmen nur wenig (siehe Abbildung 11). Sie werden begleitet von einem großen Interesse an kollegialem Feedback zu diesem Thema. Die Einschätzungen zur Übersichtlichkeit der Formulare und zur Bedeutung dieser für die eigene Arbeit gehen zwischen den Mitarbeitergruppen stark auseinander. Innerhalb der Gruppen werden Fragen zur

Abbildung 11 Einschätzung der Förderpläne durch die Mitarbeiter  
(1 = stimme völlig zu bis 5 = lehne völlig ab)



Zusammenarbeit<sup>28</sup> zwischen den Gruppen deutlich unterschiedlich wahrgenommen, wenn im Trend leicht positiv. Bei der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen sollten auch die Ergebnisse der Beteiligungen an den Klassenkonferenzen betrachtet werden und die momentan große Bedeutung der Personenkonstellationen in den Klassen diskutiert werden.

Ein weiteres Anliegen, dass mit der Einführung der neuen Förderplanformulare verbunden ist, ist die stärkere Einbeziehung der Eltern in die sonderpädagogische Förderung ihrer Kinder und die Beteiligung vor allem der älteren Schüler. Die befragten Klassenlehrer gaben an, dass mit mindestens zwei Dritteln der Eltern und Schüler Gespräche dazu stattfanden. Wobei große Unterschiede zwischen den Schulformen auftreten (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9 Gespräche zu den Förderplänen

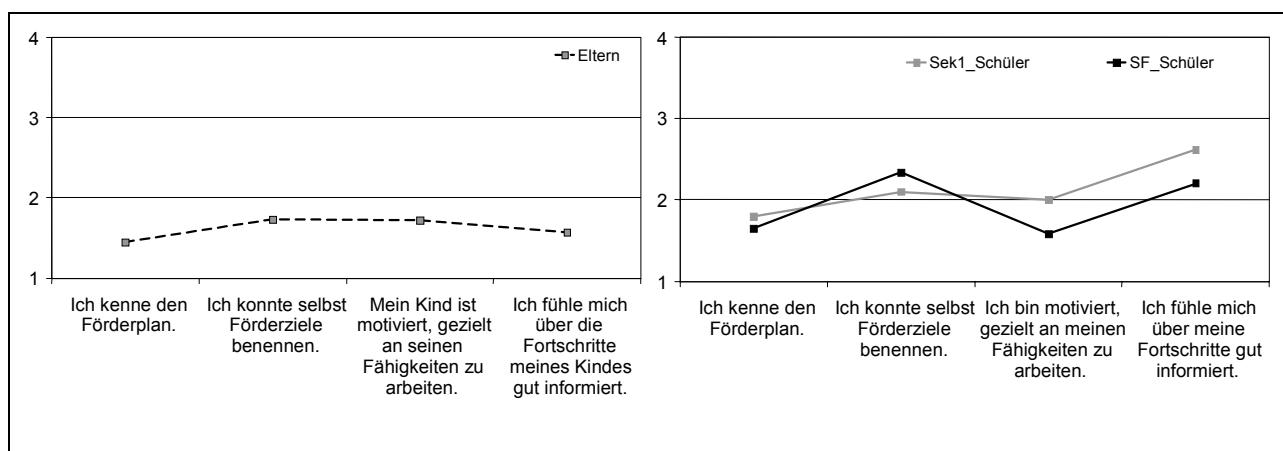
<i>Gruppe</i>	<i>Der Klassenlehrer hat mit mir über den Förderplan gesprochen. (in %)</i>	<i>Ich habe mit meinem Kind / mit meinen Eltern über den Förderplan gesprochen. (in %)</i>
<i>Schüler...</i> der Sekundarstufe I	51	55
der Schülerfirmen	80	56
<i>Eltern ...</i> der Grundschule	81	57
der Sekundarstufe I	55	64
der Schule f LB	54	45
der Schülerfirmen	40	56

<sup>28</sup> Die Items „Ich empfinde die interdisziplinäre Zusammenarbeit und Absprachen als Bereicherung.“ und „Ich fühle mich durch die klaren Zuständigkeiten für spezielle Fördermaßnahmen entlastet.“ sind nicht in Abbildung 11 aufgeführt (vgl. Anhang).

Die Einschätzungen der Eltern und Schüler richten sich zu aller erst danach, ob ein Gespräch mit dem Klassenlehrer stattgefunden hat. Wenn es ein Gespräch gab, werden die Förderpläne von den Eltern und Schülern sehr gut bewertet (siehe Abbildung 12).

Überraschend war die sehr positive Einschätzung der Erstellung der Förderpläne in den Schülerfirmen durch die Schüler. Die Transparenz der Förderziele wird als hoch wahrgenommen, das praktizierte „360-Grad-Feedback“ wird gut angenommen. Nicht zuletzt damit könnte sich die hohe Motivation der Schüler erklären lassen, auch wenn leichte Probleme bei der Selbsteinschätzung zugegeben werden.<sup>29</sup>

Abbildung 12 Einschätzung der Förderpläne durch die Eltern und Schüler<sup>1</sup>  
(1 = stimme voll und ganz zu bis 4 = stimme überhaupt nicht zu)



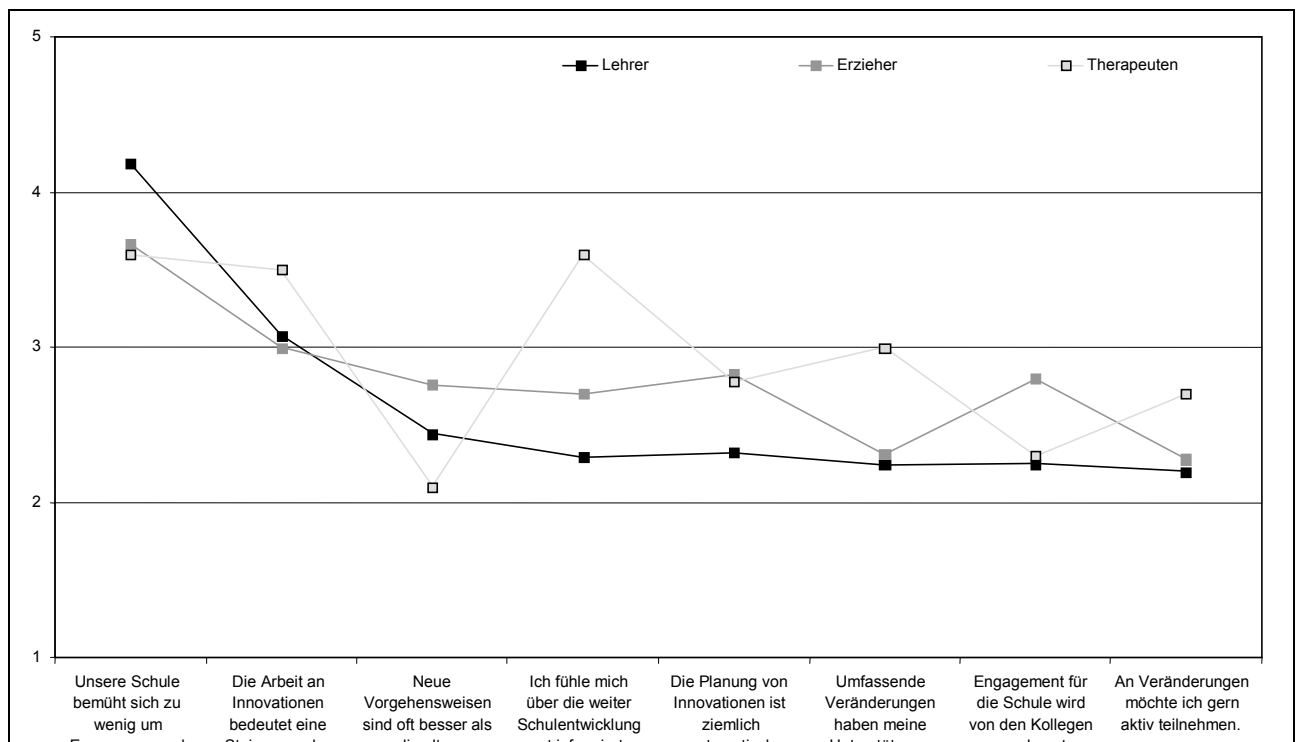
<sup>29</sup> Die Items „Ich finde es gut, dass ich jeden Monat weiß, woran ich im Lernbüro arbeiten soll.“, „Ich finde es gut, dass ich jedes viertel Jahr weiß, an welchen Basiskompetenzen ich arbeiten soll.“, „Ich finde die Einschätzung meiner Kompetenzen durch meine Mitschüler richtig.“ und „Mir fällt die Selbsteinschätzung meiner Kompetenzen leicht“ sind nicht in Abbildung 11 aufgeführt (vgl. Anhang).

### Veränderungen in der Schule<sup>30</sup>

Die im Jahr 2001 begonnene Schulentwicklung und die mit ihr verbundenen Veränderungen an der Schule werden durch die Mitarbeiter je nach Gruppenzugehörigkeit im Detail unterschiedlich,

wenn auch tendenziell eher positiv wahrgenommen. Dabei schätzen die Lehrer die Neuerungen durchgehend am positivsten ein.

Abbildung 13 Einschätzung der Veränderungen an der Schule durch die Mitarbeiter  
(1 = stimme völlig zu bis 5 = lehne völlig ab)



<sup>30</sup> Es wurden Items des IFS-Schulbarometers eingesetzt.

Die Erzieher sind wiederum kritischer, unterstützen aber die Schulentwicklung wie die Lehrer. Wie die Therapeuten empfinden sie die Planung der Innovationen

als nur teilweise systematisch. Und fühlen ihr Engagement unter allen Mitarbeitern am wenigsten anerkannt.

Tabelle 10 Entwicklungsbedarf der Schule

<i>Lehrer</i>	alternative Unterrichtsmodelle, fächerübergreifender Unterricht, systematische Planung von Projekten, kritische Beurteilung der Schülerleistungen, Methodentraining (für Lehrer und Schüler!), Vermittlung von Lerntechniken, Entwicklung der Eigenmotivation der S. zum selbstständigen Arbeiten und Wissenserwerb, Ausstattung mit PCs, mit Lehr- und Lernmitteln, Fortbildung, Kommunikation, Absprachen, Innerschulisches Beratungs- und Unterstützungssystem
<i>Erzieher</i>	Vermittlung von Lerntechniken und -methoden, größere Wertigkeit auf Allgemeinwissen, verschiedene Mittel und Methoden bei unterschiedlichen Behinderungen, mehr und vielfältigere Freizeitmöglichkeiten, Sozialkompetenz, Transparenz, Kommunikation, intensivere Zusammenarbeit der Kollegen, Innerschulisches Beratungs- und Unterstützungssystem, Professionalität
<i>Therapeuten</i>	Selbstständigkeit fördern und fordern, lebenspraktische Projekte, mehr Zeit, Zusammenarbeit aller Fachbereiche, Informationsaustausch, Vorstellen neuer Kollegen in allen Bereichen (Aufheben der Anonymität)

In einer offenen Frage wurden die Mitarbeiter gebeten, den größten Entwicklungsbedarf ihrer Schule zu nennen. Die Antworten auf diese Frage könnten in den weiteren Schulentwicklungsprozess eingebunden werden. Tabelle 10 zeigt die am häufigsten genannten Themen, eine voll-

ständige Darstellung der Antworten findet sich im Anhang.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Darüber hinaus wurden die Erzieher und Therapeuten in offenen Fragen zu ihrer Wahrnehmung speziell sie betreffender Schulentwicklungsmaßnahmen befragt (für diese Ergebnisse vgl. Anhang).

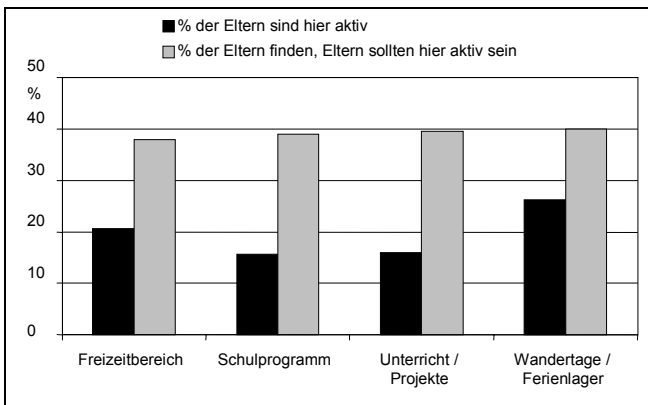
## Kooperation zwischen Eltern und Schule<sup>32</sup>

Wie sich nicht zuletzt bei der Wahrnehmung der Förderpläne durch die Eltern schon angedeutet hat, kommt der Zusammenarbeit der Schule und der Eltern bei der Wirksamkeit der Schulentwicklungsmaßnahmen eine hohe Bedeutung zu. Deshalb wurden sowohl die Mitarbeiter als auch die Eltern um ihre Beurteilung der Kooperation gebeten.

Bei der Bewertung der Mitgestaltung und Mitbestimmung der Eltern an der Schule genügen beiden Mitarbeitergruppen die bestehenden Möglichkeiten, die Eltern hingegen würden eine Ausweitung begrüßen.

Etwa ein Drittel der Eltern finden ihre Mitarbeit an der Schule notwendig. Wobei in den verschiedenen Bereichen die tatsächlich schon geleistete Arbeit und der Wunsch nach Beteiligung unterschiedlich weit auseinander liegen (siehe Abbildung 14). Die zukünftigen Bemühungen sowohl der Eltern als auch der Schule sollten sich daran orientieren.

Abbildung 14 Bereiche der tatsächlichen und gewünschten Elternbeteiligung (Mehrfachnennungen möglich)



<sup>32</sup> Es wurden Items des IFS-Schulbarometers eingesetzt.

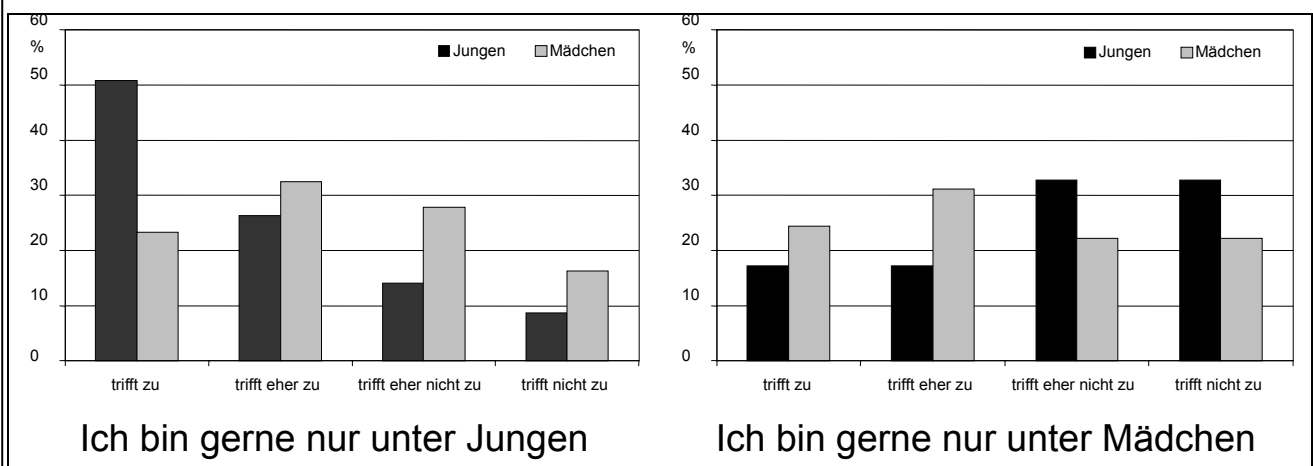
Die Haltung der Eltern zur Schule schätzen Lehrer und Eltern neutral bis leicht positiv ein, die Erzieher sind kritischer (für detaillierte Ergebnisse vgl. Anhang).

## Freizeitangebot

In einem weiteren Punkt sollten den Bemühungen der Schule, den Freizeitbereich im Rahmen der Ganztagschule neu zu gestalten, die Wahrnehmungen der bisherigen Situation durch die Schüler gegenübergestellt werden. Im Folgenden werden wir nur auf ein Teilergebnis eingehen (für detaillierte Ergebnisse vgl. Anhang).

Allgemein sind die Schüler zufrieden mit den Angeboten, wenn sie auch den Umfang der Freizeit als zu gering erachten. Die Schule bietet in diesem Rahmen schon jetzt spezielle Angebote für Mädchen an. Nicht überraschend für die Erzieher äußerten vielleicht auch deshalb vor allem die Jungen und speziell die Jungen der 8. Klassen verstärkt den Wunsch nach speziellen Angeboten für sie. Es sollte geprüft werden, inwiefern man dem gerecht werden kann (siehe Abbildung 15).

Abbildung 15 Ich bin gerne nur unter Jungen bzw. unter Mädchen



## 6 Abschließende Kommentierung der Ergebnisse

Wie die Ergebnisse dieser Evaluation zeigen, finden die Schule

und ihre Mitarbeiter großen Rückhalt bei Eltern und Schülern. Auch die Mitarbeiter selbst entwerfen ein positives Bild von der Schule. Ein Blick auf die Ge-

sambewertung macht deutlich, dass sich auch die Mitarbeiter wohl fühlen. Sie scheinen den Schulentwicklungsprozess mitzutragen und zu unterstützen. Das gesamte Kollegium wirkt geschlossen und es ist erkennbar, dass den im Schulprogramm festgeschriebenen Maßnahmen und Entwicklungsschwerpunkten von allen Beteiligten eine besondere Bedeutung beigemessen wird.

Allerdings sind auch Probleme in der Kommunikation zwischen den Gruppen aufgefallen. Die Erzieher schätzen ihren eigenen Einfluss an der Schule und auf den Schulentwicklungsprozess als weniger einflussreich ein als die Lehrer, sie hinterfragen die Prozesse stärker und fühlen sich weniger eingebunden. Wir können im Rahmen dieser Untersuchung nicht klären, ob diese Einschätzung objektiv richtig ist, wichtiger erscheint uns, unabhängig davon, zu klären, wie die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in der Schule so ausgebaut werden können, dass alle Beteiligten aller Gruppen sich optimal in den Entwicklungsprozess einbringen können. Dazu ist es unseres Erachtens notwendig, dass die Aufgaben jeder einzel-

nen Gruppe und jeder Person innerhalb der Gruppen genau definiert und damit auch abgegrenzt werden. Wenn sowohl die Lehrer als auch die Erzieher und Therapeuten ihre eigenen, selbst bestimmten und abgesteckten Bereiche im Entwicklungsprozess haben, ist zu erwarten, dass das Gefühl eines geringen Einflusses oder nicht ausreichender Information bei den Erziehern dadurch abgeschwächt werden kann. Innerhalb konkreter definierter Aufgabenbereiche wird es wesentlich leichter sein, passende Informationen bereitzustellen und für bestimmte Schwerpunkte Verantwortung zu tragen und damit Einfluss auf den Entwicklungsprozess zu nehmen. Schulentwicklungsrundbriefe an Eltern, Schüler, Erzieher, Therapeuten und Lehrer über die aktuellen Prozessentwicklungen könnten darüber hinaus dazu beitragen, das Gefühl mangelnder Information zu verringern.

Die Schwerpunktsetzung zum offenen Unterricht ist im Rahmen der inhaltlichen Analyse des Schulprogramms sehr deutlich geworden. Allerdings scheint sich diese Schwerpunktsetzung teilweise stärker in den organisatorischen Strukturen als in konkreten

Handlungsänderungen im eigenen Unterricht widerzuspiegeln. Auch in diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass der Aufgabenbereich nicht nur abstrakt für die Gruppe der Lehrer definiert ist, sondern dass auch jeder einzelne Lehrer und jede einzelne Lehrerin für sich festlegt, was zu tun ist, um die angestrebten Maßnahmen im eigenen Unterricht voranzubringen und ein Bewusstsein dafür bei den Schülern zu schaffen.

Moderierte Gruppensitzungen, Hospitationen und kollegiale Supervision können wichtige Hilfestellungen bei der Bewältigung dieser Aufgaben sein. Es gibt in der Schule eine große Vielfalt von Kompetenzen in den verschiedensten Bereichen. Diese stärker zu nutzen, würde einerseits den Schulentwicklungsprozess günstig beeinflussen und andererseits auch die Arbeit von Erziehern, Therapeuten und Lehrern noch deutlicher sichtbar machen.

### Literatur

Burkhard, Christoph (2002). Inhalte – Schwerpunkte und Funktionen der Schulprogramme. Landesweite Auswertung der Erhebungsbö-

gen der Schulaufsicht zum Schulprogramm. In Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien. S. 25-54. Bönen.

Holtappels, Heinz Günther & Müller, Sabine (2002). Inhalt und Struktur von Schulprogrammen – Inhaltsanalyse der Schulprogrammtexte Hamburger Schulen. In H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, R. Schulz-Zander (Hrsg.) Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven. S. 209-231. Weinheim.

Instituts für Schulentwicklungsforschung (2000). IFS-Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schulwirklichkeit. 6. korrigierte Auflage. Dortmund.

Kempfert, Guy & Rolff, Hans-Günter (2002). Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. 3. Auflage. Weinheim und Basel.

- Mohr, Ingola & Schwippert, Knut (in Vorbereitung). Inhaltliche Analyse der Schulprogramme aus der IGLU-Studie. In W. Bos et al. (Hrsg.) Ergebnisse aus IGLU. Band 3. Münster.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (1998). Schulprogrammentwicklung und Evaluation in Niedersachsen. Stand, Perspektiven und Empfehlungen. Niedersächsischen Leitfaden zur Schulprogrammentwicklung. Hannover.
- Philipp, Elmar & Rolff, Hans-Günter (1998). Leitbilder, Schulprogramme, Schulprofile. Begründungen und Begriffsklärungen. In E. Philipp, H.-G. Rolff (Hrsg.) Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. S. 10-21. Weinheim und Basel.
- Schratz, Michael (2003). Qualität sichern: Schulprogramme entwickeln. Seelze. Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (Hrsg.) (2000). Qualitätssicherung durch Evaluation. Schulentwicklung im Spannungsfeld von Rechenschaft und Gestaltungsautonomie. Bremen.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2004). Schulqualität in Berlin (SQIB) 1999-2004. Bericht über das Pilotprojekt „Schulprogrammentwicklung und Evaluation“ und die weiterführenden Maßnahmen. Berlin.
- Sörensen, Bernd, Kern, Hannelore & Pischon, Jürgen (2004). Indikatorenraster zur Auswertung von Schulprogrammen. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) Schulqualität in Berlin (SQIB) 1999-2004. Bericht über das Pilotprojekt „Schulprogrammentwicklung und Evaluation“ und die weiterführenden Maßnahmen. S. 65-69. Berlin.

#### Glossar

**Alpha** Alpha, genauer Cronbachs Alpha, ist eine Kennzahl für die interne Konsistenz einer → **Skala**. Werden inhaltlich zusammenpassende Aufgaben zu einer Skala zusammengefasst, z.B. 8 Fragen zur Skala *Metalernen*, so gibt Alpha

Auskunft darüber, wie gut sich die Antworten zu einer

Gesamtrendenz zusammenfügen. Alpha kann maximal den Wert 1 annehmen. Als Faustregel gilt, dass bei Skalen ab  $\alpha = .70$  eine befriedigende und ab  $\alpha = .80$  eine gute Skalenqualität vorliegt.

### **interne Konsistenz**

→ **Alpha**

**Item** → **Variable**

### **Korrelation, korrelieren**

Zusammenhang zwischen zwei → **Variablen** (Merkmale). Der Pearsonsche Produkt-

Moment-Korrelationskoeffizient  $r$  variiert zwischen minus eins und plus eins. Ein hohes negatives  $r$  besagt: Je höher das eine Merkmal ausgeprägt ist, desto niedriger das andere Merkmal und je niedriger das eine Merkmal, desto höher das andere Merkmal. Ein hohes positives  $r$  besagt sinngemäß entsprechend: Je höhere Werte das eine Merkmal annimmt, desto höhere auch das andere (bzw. je niedriger, desto niedriger). Ein  $r$  nahe Null

sagt aus, dass zwischen den beiden Merkmalen kein Zusammenhang besteht.

**Mittelwert** (auch: **Arithmetisches Mittel, arithmetischer Mittelwert, Durchschnitt**)

Kurzbezeichnung für den arithmetischen Mittelwert. Er ist die Summe der Einzelwerte aller Fälle dividiert durch die Fallzahl. Der Mittelwert repräsentiert den „typischen Fall“.

**Skala** 1. Kurzbezeichnung für die Ausprägungen einer Einschätzskala (Ratingskala). Bei der Vorgabe der Antwortmöglichkeiten von 1 = „trifft voll zu“ bis 3 = „trifft gar nicht zu“ spricht man z.B. von einer dreistufigen Skala.

2. Inhaltlich zusammenpassende Einzelitems können, z.B. durch Aufsummieren oder Mittelwertbildung, zu einer Skala zusammengefasst werden. Ein Beispiel ist

die Skala *Metalernen*, die auf dem Wege der individuellen Mittelwertbildung über 8 Fragen aus dem Fragebogen ermittelt wurde.

### **Standardabweichung**

Die Standardabweichung ist ein so genanntes Streuungsmaß, das für Auskunft darüber gibt, wie homogen oder heterogen eine Merkmalsverteilung ist. Je kleiner die Standardabweichung ist, desto enger gruppieren sich die Werte der einzelnen Fälle um den Mittelwert, je größer sie ist, desto weiter streuen sie um den Mittelwert.

Liegt eine Normalverteilung vor, so lässt sich über die Verteilung folgendes sagen: Im Bereich  $\text{Mittelwert} \pm \text{Standardabweichung}$  liegen etwa 68 % der Fälle, im Bereich  $\text{Mittelwert} \pm 2 \text{ Standardabweichungen}$  liegen etwa 95 % der Fälle.

**Streuung** → **Standardabweichung**

**Variable** Ein erhobenes Merkmal, das mehrere Ausprägungen haben kann, wird als Variable bezeichnet, z.B. Geschlecht. Die Ausprägung nennt man auch Merkmalsausprägung.