

Die Qualität und ihre Hindernisse in der Grundschule.
Möglichkeiten und Grenzen des Transfers deutscher
Konzeptionen auf das ägyptische Bildungssystem

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie

im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Fatma Elsayad

Berlin 2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Gerhard de Haan

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Inka Bormann

Tag der Disputation: 01. März 2017

Danksagung

Mein spezieller Dank gilt vor allem Herrn Prof. Dr. Gerhard de Haan für die außergewöhnliche Unterstützung in allen Phasen der Arbeit, für die ermutigenden und hilfreichen Diskussionen, für seine Hilfe und seinen aufbauenden, motivierenden Beistand bei der Verwirklichung dieser Arbeit.

Besonders danken möchte ich allen Lehrern, Schulleitern und Schülern in den untersuchten Einrichtungen in Ägypten, ohne deren freundliche Mitwirkung und Teilnahme an den Befragungen und Interviews diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre, sowie den Studenten an der Universität Kafr El-Sheikh für ihre freiwillige und freundliche Beteiligung an der Datenerhebung.

Mein ganz besonderer Dank und meine Liebe gelten meinen Eltern, meinen Schwestern und meinem Bruder für alles.

Ein besonders herzliches Dankeschön möchte ich meinem lieben Ehemann für die Unterstützung und seine große Geduld an vielen langen Abenden aussprechen, ohne die ich die Arbeit nicht in dieser Zeit bewältigt hätte.

INHALTSVERZEICHNIS

I THEORETISCHER TEIL.....	1
1 EINLEITUNG.....	2
1.1 GEGENSTAND UND ZIEL DER ARBEIT.....	3
1.2 FRAGESTELLUNGEN DER ARBEIT.....	4
1.3 AUFBAU DER ARBEIT.....	5
2 THEORETISCHE GRUNDLAGE DER SCHULQUALITÄT.....	6
2.1 DEFINITIONEN VON QUALITÄT.....	6
2.2 DEFINITIONEN VON SCHULQUALITÄT.....	9
2.3 MODELLE ZUR SCHULQUALITÄT.....	11
2.4 ERGEBNISSE DER SCHULQUALITÄTSFORSCHUNG.....	22
3 GRUNDSCHULE IN ÄGYPTEN.....	28
3.1 ÜBERBLICK ÜBER DIE WIRTSCHAFTLICHE, POLITISCHE UND SOZIALE LAGE ÄGYPTENS.....	28
3.2 STRUKTUR UND AUFBAU DES ÖFFENTLICHEN STAATLICHEN BILDUNGSSYSTEMS IN ÄGYPTEN ...	29
3.2.1 Primärbildung (Grundschule).....	29
3.2.2 Vorbereitungsschulen (Preparatory).....	30
3.2.3 Sekundärschulbildung.....	31
3.2.4 Hochschulbildung (Universität).....	32
3.3 ENTSTEHUNG UND ENTWICKLUNG DER GRUNDSCHULE IN ÄGYPTEN.....	33
3.3.1 Die Grundschule in der Epoche von Mohamed Ali (von 1805 bis 1848).....	33
3.3.2 Die Grundschule in den Epochen von Abbas Pasha, Said Pasha und Ismail Pasha (1848 bis 1882).....	34
3.3.3 Die Grundschule in der Epoche der britischen Besatzung von 1882 bis 1954.....	36
3.3.4 Die Grundschule in der republikanischen Epoche (seit 1953).....	37
3.4 DIE GESETZLICHEN RAHMENBEDINGUNGEN DER GRUNDSCHULE.....	38

3.5 AKTUELLE SITUATION DER GRUNDSCHULE	41
3.5.1 Infrastruktur (Schulgebäude, Zahl der Schüler pro Klasse und Zeitraum des Unterrichts).....	41
3.5.2 Lerngelegenheiten	43
3.5.3 Bildungsbeteiligung, Leistungen und Wiederholungsrate der Schüler	43
3.5.4 Lehrer der Grundschule (Ausbildung, Qualifikation und Gehälter)	45
3.5.5 Schulleitung (pädagogische Führung) und Kooperation.....	46
3.5.6 Elternbeteiligung und lokale Gesellschaftsbeteiligung	48
3.5.7 Schulklima.....	48
3.5.8 Klassenführung, Zeitnutzung und Nachhilfeunterricht	50
3.5.9 Curriculum und Evaluation.....	51
3.6 VERSUCHE DER SCHULREFORM IN ÄGYPTEN	52
3.6.1 Nationale Kriterien der Schulbildung in Ägypten.....	52
3.6.2 Die nationale Behörde für Qualitätssicherung und Akkreditierung von Schulbildung	54
4 DIPF-SEL-PROJEKT	56
4.1 ENTSTEHUNG UND ENTWICKLUNG.....	56
4.2 PRAXISORIENTIERTE KONZEPTUALISIERUNG VON SCHULQUALITÄT IM SEL-PROJEKT.....	58
4.3 KRITERIEN ZUR AUSWAHL DER QUALITÄTSMERKMALE (DIPF-SEL-PROJEKT)	61
II EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	62
5 QUANTITATIVE BEFRAGUNGEN	63
5.1 FORSCHUNGSANSATZ DER QUANTITATIVEN BEFRAGUNGEN	63
5.1.1 Erhebungsinstrumente.....	63
5.1.2 Prätest.....	71
5.1.3 Stichprobe.....	71
5.1.4 Durchführung der Untersuchung und quantitative Inhaltsanalyse.....	72
5.2 ERGEBNISSE DER QUANTITATIVEN BEFRAGUNGEN	75
5.2.1 Beurteilung der Grundschulqualität aus Lehrersicht	75
5.2.2 Beurteilung der Grundschulqualität aus Sicht der Schulleitung	88

5.2.3 Beurteilung der Grundschulqualität aus Schülersicht.....	98
5.2.4 Gesamtwerte der Grundschulqualität.....	112
6 INTERVIEW	114
6.1 VORBEREITUNG DER INTERVIEWS.....	116
6.1.1 Die erste Schule.....	117
6.1.2 Die zweite Schule.....	120
6.1.3 Die dritte Schule.....	124
6.1.4 Die vierte Schule	126
6.1.5 Die fünfte Schule.....	129
6.2 TELEFONISCHE INTERVIEWS	133
6.3 AUSWAHL DER INTERVIEWPARTNER UND DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS.....	134
6.4 DATENAUFBEREITUNG UND AUSWERTUNG	134
6.5 ERGEBNISSE DER INTERVIEWS.....	138
6.5.1 Inhalt der Qualitätsskalen (Querschnittsanalyse der Qualitätsskalen)	138
6.5.2 Qualitätsskalen im Lehrer- und Schulleitungskontext (Längsvergleich).....	154
7 QUALITÄT IN ÄGYPTISCHEN GRUNDSCHULE: ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER QUANTITATIVEN BEFRAGUNG UND INTERVIEWS..	192
7.1 ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER QUANTITATIVEN BEFRAGUNGSERGEBNISSE.	192
7.1.1 Zusammenfassung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse der Lehrer	193
7.1.2 Zusammenfassung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse der Schulleitung	195
7.1.3 Zusammenfassung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse der Schüler	197
7.1.4 Zusammenfassung und Interpretation der Gesamtwerte der Grundschulqualität	200
7.2 ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER INTERVIEWS.....	201
7.3 QUALITÄTSENTWICKLUNG ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE ÄGYPTISCHE GRUNDSCHULE – ERGEBNISZUSAMMENFASSUNG UND ABSCHLIEßENDE AUSWERTUNG.....	206
7.4 GENERALISIERBARKEIT VON GEWONNENEN ERKENNTNISSEN IN DIESER ARBEIT	211

8 ZUSAMMENFASSUNG DER ARBEIT	213
8.1 RESÜMEE	213
8.2 ABSTRACT	218
9 LITERATURVERZEICHNIS	223
10 ANHANG.....	233
10.1 FRAGEBOGEN DER LEHRER	233
10.2 FRAGEBOGEN DER SCHÜLER	247
10.3 FRAGEBOGEN DER SCHULLEITUNG	254
10.4 INTERVIEWS (BEISPIEL ERSTE SCHULE).....	262

TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 3.1: VERTEILUNG DER SCHULE GEMÄß DEN SCHICHTEN.....	42
TABELLE 3.2: ZAHL DER SCHÜLER, DIE DIE SCHULSPEISUNG IN DER GRUNDBILDUNG (GRUNDSCHULE SOWIE VORBEREITUNGSSCHULE) ERHALTEN	43
TABELLE 3.3: NETTOEINSCHULUNGSRATE IN DEN GRUNDSCHULEN	44
TABELLE 3.4: LEHRERGEHÄLTER IN US-DOLLAR	45
TABELLE 5.1: ANZAHL DER BEFRAGTEN GRUNDSCHULEN NACH STÄDTISCHEN, LÄNDLICHEN UND KÜSTENUMGEBUNG.....	72
TABELLE 5.2: RÜCKLAUF DER UNTERSUCHUNG	72
TABELLE 5.3: INTRAKORRELATION DER MERKMALE VON GRUNDSCHULQUALITÄT AUS DER LEHRERBEFRAGUNG.....	75
TABELLE 5.4: ALTER DER LEHRER.....	78
TABELLE 5.5: GESCHLECHT DER LEHRER	78
TABELLE 5.6: BILDUNGSABSCHLÜSSE DER LEHRER.....	79
TABELLE 5.7: UNTERRICHTSERFAHRUNG DER LEHRER.....	80
TABELLE 5.8: VOLL- UND TEILZEITBESCHÄFTIGUNG.....	80
TABELLE 5.9: UNTERRICHTSSTUNDEN	80
TABELLE 5.10: BEURTEILUNG DER HAUPTBEREICHE DER INPUTQUALITÄT DURCH LEHRER (MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN) SOWIE RANGPLÄTZE.....	81
TABELLE 5.11: BEURTEILUNG DER SUBSKALEN DER INPUTQUALITÄT DURCH LEHRER (MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN) SOWIE RANGPLÄTZE	81
TABELLE 5.12: BEURTEILUNG DER HAUPTBEREICHE DER PROZESSQUALITÄT DURCH LEHRER (MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN) SOWIE RANGPLÄTZE.....	82
TABELLE 5.13: BEURTEILUNG DER SUBSKALEN DER PROZESSQUALITÄT DURCH LEHRER (MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN) SOWIE RANGPLÄTZE	84
TABELLE 5.14: KORRELATIONEN ZWISCHEN BIOGRAFISCHEM HINTERGRUND – INDIVIDUALEBENE – VON LEHRER- UND SCHULBIOGRAFIE SOWIE SCHULQUALITÄT (INPUT- UND PROZESSQUALITÄT).....	86
TABELLE 5.15: ABHÄNGIGKEIT DER SCHULQUALITÄT (INPUT-PROZESSQUALITÄT) VON DEM BIOGRAFISCHEN HINTERGRUND BEI LEHRERN UND DER SCHULBIOGRAFIE; MULTIPLE REGRESSION	87

TABELLE 5.16: INTRAKORRELATION DER GRUNDSCHULQUALITÄT AUS DER BEFRAGUNG DER SCHULLEITUNG.....	88
TABELLE 5.17: BILDUNGSABSCHLÜSSE DER SCHULLEITUNG	90
TABELLE 5.18: ANZAHL DER ERFAHRUNGSJAHRE IN DER LEITUNG	90
TABELLE 5.19: TEILNAHME DER SCHULLEITUNG AN DER LEITUNG	91
TABELLE 5.20: GESCHLECHT DER SCHULLEITUNG.....	91
TABELLE 5.21: BEURTEILUNG DER HAUPTBEREICHE DER INPUTQUALITÄT DURCH SCHULLEITUNG (MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN) SOWIE RANGPLÄTZE.....	92
TABELLE 5.22: BEURTEILUNG DER SUBSKALEN DER INPUTQUALITÄT DURCH SCHULLEITUNG (MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN) SOWIE RANGPLÄTZE.....	93
TABELLE 5.23: BEURTEILUNG DER HAUPTBEREICHE DER PROZESSQUALITÄT DURCH DIE SCHULLEITUNG (MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN) SOWIE RANGPLÄTZE.....	94
TABELLE 5.24: BEURTEILUNG DER SUBSKALEN DER PROZESSQUALITÄT DURCH DIE SCHULLEITUNG (MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN) SOWIE RANGPLÄTZE.....	95
TABELLE 5.25: KORRELATIONEN ZWISCHEN DEM BIOGRAFISCHEN HINTERGRUND VON SCHULLEITUNG UND SCHULBIOGRAFIE UND DER SCHULQUALITÄT (INPUT- UND PROZESSQUALITÄT)	96
TABELLE 5.26: ABHÄNGIGKEIT – VORHERSAGE – SCHULQUALITÄT (INPUT-PROZESSQUALITÄT) DES BIOGRAFISCHEN HINTERGRUNDES BEI SCHULLEITUNG UND DER SCHULBIOGRAFIE; MULTIPLE REGRESSION	97
TABELLE 5.27: INTRAKORRELATION DER INPUTQUALITÄT BZW. PROZESSQUALITÄT UND IHR EINFLUSS AUF DIE OUTPUTQUALITÄT	99
TABELLE 5.28: BEURTEILUNG DER LERNGELEGENHEITEN UND IHRER SUBSKALEN DURCH SCHÜLER (MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN) SOWIE RANGPLÄTZE.....	100
TABELLE 5.29: BEURTEILUNG DER HAUSAUFGABENKONTROLLE DURCH SCHÜLER (MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN).....	101
TABELLE 5.30: BILDUNGSABSCHLÜSSE DER ELTERN	102
TABELLE 5.31: GESCHLECHT DER SCHÜLER.....	102
TABELLE 5.32: BEURTEILUNG DER HAUPTBEREICHE DER PROZESSQUALITÄT DURCH SCHÜLER (MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN) SOWIE RANGPLÄTZE.....	103
TABELLE 5.33: BEURTEILUNG DER SUBSKALEN DER PROZESSQUALITÄT DURCH SCHÜLER (MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN) SOWIE RANGPLÄTZE.....	104
TABELLE 5.34: TEILNAHME AM NACHHILFEUNTERRICHT	105

TABELLE 5.35: ARTEN DES NACHHILFEUNTERRICHTS	105
TABELLE 5.36: BEURTEILUNG DES ERWERBS VON RECHERCHETECHNIKEN DURCH SCHÜLER (MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN)	105
TABELLE 5.37: BEURTEILUNG DER ZEUGNISNOTEN IN DEN KERNFÄCHERN DURCH SCHÜLER (MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN)	106
TABELLE 5.38: PROZENTE DER SCHÜLER, DIE SCHULKLASSEN WIEDERHOLEN	106
TABELLE 5.39: KORRELATIONEN ZWISCHEN DEM SOZIODEMOGRAFISCHEN HINTERGRUND DER SCHÜLER SOWIE DER SCHULBIOGRAFIE UND DER SCHULQUALITÄT (INPUT-, PROZESS UND OUTPUTQUALITÄT)	108
TABELLE 5.40: ABHÄNGIGKEIT (VORHERSAGE) DER INPUT-, PROZESS- UND OUTPUTQUALITÄT VON DER SCHULBIOGRAFIE UND DEM SOZIODEMOGRAFISCHEN HINTERGRUND DER SCHÜLER; MULTIPLE REGRESSION	111
TABELLE 5.41: GESAMTWERTE DER GRUNDSCHULQUALITÄT DER DREI BEFRAGTENGROUPEN (SCHÜLER, SCHULLEITUNG UND LEHRER)	113
TABELLE 6.1: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE GRÖßERE ABWEICHUNGEN AUS SICHT DER LEHRER.....	118
TABELLE 6.2: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE GRÖßERE ABWEICHUNGEN AUS SICHT DER SCHULLEITUNG.....	119
TABELLE 6.3: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE GRÖßERE ABWEICHUNGEN AUS SICHT DER SCHÜLER.....	120
TABELLE 6.4: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE GRÖßERE ABWEICHUNGEN AUS SICHT DER LEHRER.....	121
TABELLE 6.5: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE HÖHERE ABWEICHUNGEN AUS SCHULLEITUNGSSICHT	122
TABELLE 6.6: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE HÖHERE ABWEICHUNGEN AUS SCHÜLERSICHT	123
TABELLE 6.7: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE HÖHERE ABWEICHUNGEN AUS SICHT DER LEHRER.....	124
TABELLE 6.8: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE HÖHERE ABWEICHUNGEN AUS SCHULLEITUNGSSICHT	125
TABELLE 6.9: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE HÖHERE ABWEICHUNGEN AUS SCHÜLERSICHT	126

TABELLE 6.10: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE HÖHERE ABWEICHUNGEN AUS LEHRERSICHT	127
TABELLE 6.11: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE HÖHERE ABWEICHUNGEN AUS SCHULLEITUNGSSICHT	128
TABELLE 6.12: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE HÖHERE ABWEICHUNGEN AUS SCHÜLERSICHT	129
TABELLE 6.14: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE HÖHERE ABWEICHUNGEN AUS LEHRERSICHT	130
TABELLE 6.15: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE HÖHERE ABWEICHUNGEN AUS SCHULLEITUNGSSICHT	131
TABELLE 6.16: EXTREM HOHE, EXTREM NIEDRIGE UND RELATIV NIEDRIGE MITTELWERTE SOWIE HÖHERE ABWEICHUNGEN AUS SCHÜLERSICHT	132

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 2.1: MODELL SCHULISCHEN LERNENS (CARROLL 1963).....	13
ABBILDUNG 2.2: MODELL VON WALBERG (1984).....	14
ABBILDUNG 2.3: ANGEBOT-NUTZUNGS-MODELL VON HELMKE (2003).....	15
ABBILDUNG 2.4: MODELL SCHULISCHEN LERNENS VON CREEMERS (1994).....	17
ABBILDUNG 2.5: MODELL VON DITTON (2009).....	19
ABBILDUNG 2.6: MODELL VON SCHEERENS UND BOSKER (1997).....	21
ABBILDUNG 2.8: BEDEUTSAME FAKTOREN FÜR SCHÜLERLEISTUNGEN NACH WANG, HAERTEL UND WALBERG (1993).....	24
ABBILDUNG 3.1: ABBRECHERRATE IN DEN LETZTEN ZEHN JAHREN	50
ABBILDUNG 5.1: MODELL DER GRUNDSCHULQUALITÄT	70
ABBILDUNG 5.2: HABEN SIE DIE PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT ABSOLVIERT?	79
ABBILDUNG 5.4: NEHMEN SIE AM UNTERRICHT TEIL?	91
ABBILDUNG 6.1: SÄULEN QUALITATIVER FORSCHUNG VON MAYRING (2002).....	114

Erklärung der Urheberschaft

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form in keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Berlin, den 24.11.2016

Fatma Elsayad

I THEORETISCHER TEIL

1 EINLEITUNG

Die Grundschule legt das Fundament schulischer Bildung. Das Kind in der Grundschule gewinnt in einer neu hinzukommenden Lebenswelt erste Eindrücke vom Leben und Lernen unter den Bedingungen der Institution Schule, die es in seiner Einstellung zu Schule und Lernen und damit in seinem weiteren Lebenslauf wesentlich prägt. Aus diesen Aspekten ergibt sich die besondere Bedeutung der Grundschule für den Schüler. Darüber hinaus hat die Grundschule im Zuge der allgemeinen Schulreform die wesentlichen Vorleistungen zu erbringen: Deshalb ist eine Reform der Grundschule wichtig (vgl. Kluge 1971 S. 12).

Qualität stellt seit Beginn der 90er-Jahre ein zentrales Konzept in der Debatte über die Reform der Schule dar. Sie ist eine Chiffre für den Erfolg der Schulbildung geworden (vgl. Galiläer 2005), wobei die Qualität mit ermutigendem und interessantem Lernfeld, einem positiven Klima, einem reich gestalteten Schulleben sowie einer leistungsfähigen Organisation assoziiert wird.

„Die Qualität der Schule hängt heute ohne Zweifel damit zusammen, auf welche Weise die Schule ein stimulierender, erlebnisoffener und sozial bestimmter Lebens- und Lernraum ist, in dem Lehrer/Lehrerinnen mit kommunikationsförderlichen, ermutigenden und bejahenden Grundstellungen und Verhaltensstilen arbeiten, [...] sie durch ein reich gestaltetes Schulleben und eine positive Atmosphäre für das Lernen und die Schule einnimmt und gleichzeitig noch über eine reibungslos funktionierende Organisation verfügt“. (Wiater 2003, S. 13)

Neben der institutionellen Ausgestaltung der Schule und ihren organisatorischen und curricularen Regelungen sowie verbindlichen Vorgaben und Handlungsbedingungen für die Realisierung des täglichen Schulgeschehens hängt die Güte einer Schule, auf der ihre Wirksamkeit und pädagogische Leistungsfähigkeit basieren, entscheidend von der Art und Weise ab, wie Unterricht realisiert wird. (vgl. Hansel 2001).

In vielen Ländern ist es heute normal, dass öffentliche und private Schulen in Hinblick auf ihre Qualität regelmäßig überprüft werden, indem die Qualität nicht nur ein erfolgreiches Mittel der Entwicklung und Verbesserung des Schulsystems inklusiv der materiellen und menschlichen Komponenten ergibt, sondern auch eine dringende Notwendigkeit des Bildungswesens in der gegenwärtigen Zeit darstellt. Der Schwerpunkt von Schulen bei der Schulreformentwicklung liegt auf Qualität.

Qualität beinhaltet ein Maß für die Klassifikation einer Schule oder eines Schulsystems anhand von Standards und Indikatoren, anhand derer eine Vergleichbarkeit und Rangordnung untersuchter Bildungseinrichtungen ermöglicht werden. Zusätzlich untersucht sie die Effekte und Wirkungen, die Schulen auf verschiedenen Ebenen aufweisen können (vgl. Sälzer 2010, S. 45 f.).

Das ägyptische Bildungssystem ist das größte im Nahen Osten, da es etwa 17 Millionen Schüler und Studenten umfasst. Die Grundschule enthält den Großteil der ägyptischen Schüler, wobei sie zwischen 60 % bis 65 % der Gesamtschülerzahl ausmachen (vgl. Rezk 2001, S. 46). Die Zahl der Schüler in den Grundschulen beträgt im Schuljahr 2011 etwa 9,5 Millionen Schüler. Die staatliche Grundschule beschult etwa 92 % der Schüler, während in privaten Grundschulen 8 % unterrichtet werden (vgl. ägyptisches Bildungsministerium 2011).

Die ägyptische Grundschule steht vor vielen Herausforderungen bezogen auf die Erfüllung der Qualität. Sie leidet unter mehreren Problemen, zum Beispiel Absentismus, Abbrecherquoten, Ungeeignetheit einiger Gebäude für den Unterricht und Unangemessenheit der Lehrpläne bezüglich ihrer lokalen Umwelt (vgl. Radwan 2007).

Zur Verbesserung der Qualität der Schulen hat das Bildungsministerium im Jahr 2003 nationale Kriterien der Schulbildung zur Reform des Bildungswesens in Ägypten bestimmt, die als Orientierung der pädagogischen Arbeit in Ägypten genutzt werden. Zusätzlich hat die ägyptische Regierung eine Behörde im Jahr 2006 begründet, die 2006 ihr erstes Programm vorgestellt hat, um eine Kultur der Qualität zu entfalten und in allen Schulen Qualität zu gewährleisten.

1.1 Gegenstand und Ziel der Arbeit

Die größte Herausforderung des ägyptischen Schulsystems ist nicht nur, Bildung für alle Menschen zu garantieren, sondern sie muss auch eine hohe Qualität aufweisen. Deshalb wurde im Jahr 2006 eine Agentur für die Erfüllung der Qualität in den Schulen begründet. Aber es existiert keine Analyse der Qualität in der ägyptischen Grundschule. Die vorliegende Arbeit ist die erste, die die Qualität in der Grundschule in Ägypten untersucht. Das Hauptziel dieser Arbeit besteht darin, zu untersuchen, wie die Realität hinsichtlich der Erreichung der Qualität in der ägyptischen Grundschule aussieht, ob die Versuche einer Reform die Realität der Grundschule beeinflusst haben und welches die Hindernisse sowie Herausforderungen der Qualitätserreichung sind.

Die vorliegende Arbeit stützt sich bei der Beurteilung der Qualität der ägyptischen Grundschule auf das DIPF-SEL-Projekt – ein deutsches Programm – „Schulentwicklung,

Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“ (Gerecht et al. 2007). Das DIPF-SEL-Projekt eignet sich für die Realität der ägyptischen Grundschule. Es enthält Qualitätskriterien, die die Struktur der ägyptischen Grundschule und ihre Probleme, beispielweise das Schulklima, darstellen.

1.2 Fragestellungen der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit werden folgende drei Hauptfragestellungen verfolgt:

- 1- Wie kann Schulqualität definiert werden und welches deutsche Projekt (Qualitätsmerkmale) der Schulqualität eignet sich für die ägyptischen Grundschule?

Zur Beantwortung dieser Frage wird diskutiert, wie Schulqualität in verschiedenen theoretischen Ansätzen festgestellt wird. Ferner werden die Modelle zur Schulqualität sowie Ergebnisse der Schulqualitätsforschung erklärt.

Zur Auswahl des Projekts (Merkmale) von Schulqualität, das zur ägyptischen Grundschule passt, werden Struktur und Probleme (z.B. Lerngelegenheiten, Schulleitung, Schulklima und Curriculum) der ägyptischen Grundschule sowie Einflussgrößen der Effizienz der ägyptischen Grundschule bestimmt. Gemäß dieser Struktur und Einflussgrößen wird von der Autorin ein entwickeltes Modell der Qualität in der ägyptischen Grundschule vorgelegt, das weitgehend auf dem DIPF-SEL-Projekt basiert.

- 2- Was ist die Realität der Qualität und ihrer Hindernisse in der ägyptischen Grundschule?

Zur Beantwortung dieser Frage werden zwei empirische Studien durchgeführt, die auf den Merkmalen von Schulqualität des DIPF-SEL-Projekts basieren. In der vorliegenden Arbeit wird analysiert, wie die Qualität in der ägyptischen Grundschule ist. Diesbezüglich wird die erste empirische Studie - quantitativen Befragungen - für Lehrer, Schulleitung und Schüler durchgeführt.

Durch die zweite empirische Studie - Interviews - können die Herausforderungen und Hindernisse zur Erreichung der Qualität in der ägyptischen Grundschule bestimmt werden.

- 3- Haben die Versuche einer Reform die Realität der ägyptischen Grundschule beeinflusst?

Die Versuche einer Reform umfassen die nationalen Kriterien (2003) sowie die nationale Behörde für Qualitätssicherung und Akkreditierung von Schulbildung (2006). Durch die Ergebnisdiskussion der durchgeführten Interviews und Befragungen kann ermittelt

werden, inwieweit die Versuche einer Reform die Grundschule beeinflusst und die Realität der Grundschule verbessert haben.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die theoretischen Grundlagen in Kapitel 2 beginnen mit der Debatte um Definitionen von Qualität und Schulqualität, anschließend werden in dem Kapitel 2.3 verschiedene Modelle zur Schulqualität dargestellt. Zusätzlich werden im Kapitel 2.4 die Ergebnisse der Schulqualitätsforschung (Effektivität) diskutiert.

Das dritte Kapitel beinhaltet die Analyse der Literatur über die ägyptische Grundschule. In diesem Kapitel wird ein Überblick über die wirtschaftliche, politische und soziale Lage, den Aufbau des öffentlich-staatlichen Bildungssystems, die Entstehung bzw. Entwicklung der Grundschule, ihre gesetzlichen Rahmenbedingungen, ihre aktuelle Situation sowie Versuche einer Schulreform in Ägypten gegeben.

Kapitel 4 umfasst die Darstellung und Erläuterung des DIPF-SEL-Projektes (Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit), die Kapitel 4.1, 4.2 und 4.3 die Entstehung und Entwicklung des SEL-Projektes und die praxisorientierte Konzeptualisierung von Schulqualität im SEL-Projekt sowie Kriterien zur Auswahl der Qualitätsmerkmale (DIPF-SEL-Projekt).

Der nächste Teil der Arbeit beinhaltet die empirischen Untersuchungen und Kapitel 5 die Darstellung des Forschungsansatzes, der Befunde der quantitativen Befragungen.

Kapitel 6 bezieht die qualitativen Lehrer- und Schulleitungsinterviews ein. Die Vorbereitung bzw. Durchführung der qualitativen Lehrer- und Schulleitungsinterviews, die Ergebnisse der qualitativen Lehrer- und Schulleitungsinterviews innerhalb des Quervergleichs und der Längsanalyse werden erläutert.

Das siebte Kapitel beinhaltet die Zusammenfassung und Interpretation der quantitativen Befragung und Interviews sowie die Generalisierbarkeit von gewonnenen Erkenntnissen in dieser Arbeit. Im letzten Abschnitt erfolgt ein Resümee der vorliegenden Studie.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGE DER SCHULQUALITÄT

In diesem Abschnitt werden zu Beginn die Definitionen von Qualität bzw. Schulqualität analytisch bestimmt (Kap. 2.1, 2.2) sowie Theorieansätze und Modelle der Schulqualitätsforschung (2.3) diskutiert. Darüber hinaus werden empirische Ergebnisse der Schulqualitätsforschung vorgestellt (2.4).

2.1 Definitionen von Qualität

Seit Beginn der 1990er-Jahre erfährt der Qualitätsbegriff nicht nur als bildungspolitisches Schlagwort Konjunktur, sondern er wird auch innerhalb des Bildungs- und Wissenschaftssystems verstärkt thematisiert. Er ist mittlerweile zu einem führenden Begriff geworden (vgl. Galiläer 2005). Er ist relativ, weil er einerseits von den verschiedenen Vorstellungen und Interessen der Personen, die den Begriff benutzen, abhängig ist, zum anderen von den unterschiedlichen Betrachtungsweisen und Kontexten, in denen er verwendet wird. Deshalb liegt eine allgemein anerkannte Definition von Qualität nicht vor.

„Es wäre vergebliche Mühe, ein einheitliches Qualitätskonzept zu definieren, weil Qualität ein relativer Begriff ist und im Hinblick auf die Werte der verschiedenen Interessengruppen (Stakeholders) näher bestimmt werden kann“. (Posch & Altricher, 1997, S. 28)

Mit jeder Definition von Qualität muss sich dabei auseinandergesetzt werden. Im engsten Wortsinn bedeutet Qualität – auf das lateinische ‚qualitas‘ zurückgehend – Beschaffenheit, Güte oder Werthaltigkeit. Die bekannteste Definition von Qualität der Internationalen Organisation für Normung (ISO) lautet: „Qualität ist die Gesamtheit der Merkmale einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte oder vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (DIN 8402).

Im OECD-Bericht (1991, S. 36) wird Qualität als ein Leitzweck der Schulentwicklung betrachtet, der auf allen Ebenen des Schulsystems wirksam sein muss. In dem Bericht werden die vier Verwendungsweisen des Begriffes in der Qualitätsdiskussion wie folgt differenziert:

- *Attribute (spezifisch) oder bestimmende Substanz (kollektiv)* *deskriptiv:*
 - *Grad der Vollkommenheit oder Relativer Wert:* *normativ:*
 - *das Gute oder das Ausgezeichnete:* *normativ*
 - *Nicht-quantifizierte Eigenschaften oder Beurteilung* *deskriptiv oder normativ*
(mit allen obigen Elementen)
- (ebd., S. 38)

Nach Terhart handelt es sich bei „Qualität“ nie um eine stabile und einem Objekt an sich zukommende Eigenschaft. Vielmehr sieht er Qualität als eine auf einer impliziten oder expliziten Beurteilung beruhende, zugeschriebene Eigenschaft oder auch Eigenschaftskombination und insofern immer relativ zum Beobachter bzw. Beurteiler – wobei der soziale Kontext dieser Personen bzw. Personengruppen zu berücksichtigen ist. Weitere Unterschiede trifft er in der Breite des Qualitätsurteils sowie hinsichtlich des Aufwandes an Begründung und Objektivierung der Bewertung. (vgl. Terhart 2002, S. 51)

Timmermann (1996) hat eine andere Analyse dieses Begriffs vorgelegt. Er unterscheidet zwischen objektiver, subjektiver, relativer und kontrahierter Qualität:

- Objektive Qualität bezeichnet ein Bündel von Güteeigenschaften eines Objektes oder Sachverhaltes.
- Subjektive Qualität bezieht sich darauf, dass die jeweiligen Eigenschaften des Objektes oder Sachverhalts basierend auf verschiedenen Sichtweisen von Personen unterschiedlich beurteilt werden.
- Relative Qualität verweist auf die Problematik der Auswahl objektiver Beurteilungskriterien. Das verdeutlicht die Relativität der Beurteilung von Qualität aufgrund bestimmter subjektiver Kriterien.
- Kontrahierte Qualität beruht auf dem Aushandeln wesentlicher Eigenschaften durch die beteiligten Personen (vgl. Timmermann 1996, S. 327 – 333).

Heid (2009) bezieht sich kritisch auf den Begriff „objektive Qualität“ von Timmermann (1996), wenn er feststellt, dass

„Qualität kein Sachverhalt, kein Sachverhaltsmerkmal und auch keine „Größe“, die aus Sachverhaltsfeststellungen ableitbar wäre, ist. Qualität ist das Resultat einer Sachverhaltsbeurteilung. Zu diesen Sachverhalten gehören auch Sachverhaltsbeschreibung und Sachverhaltsinterpretationen“. (Heid 2009, S. 66)

Deshalb leugnet er, dass es Eigenschaften gibt, die Gegenstände, Sachen usw. schlechthin als gut oder besonders qualifizieren, denn erstens zeichnen sie sich nicht selbst aus, schon weil die objektive Eigenschaft handlungsabhängiger Sachverhalte Resultat von Entscheidungen ist, die von Qualitäts Gesichtspunkten reguliert werden. Zweitens können genau dieselben Merkmale, die den einen veranlassen, eine Sache für „gut“ zu halten, einen anderen veranlassen, sie negativ zu bewerten. Drittens resultieren sowohl die für die Herbeiführung als auch Beurteilung der jeweiligen Beschaffenheit unentbehrlichen Qualitätskriterien aus expliziten oder impliziten Entscheidungen derer, die Qualität zu gewährleisten oder „festzustellen“ beanspruchen (vgl. Heid 2000, S. 41).

Heid verweist auf Qualität als Verhältnis von Beschaffenheit oder Eigenschaft und Beurteilungskriterien, eben als dem vergleichenden Bezug von vorausgesetzten Anforderungen an eine Sache. Er stellt auch heraus, dass Beschaffenheiten als Resultat von Entscheidungen zu sehen sind und dass konventionelle, vorgefundene Qualitätskriterien auf subjektiven Entscheidungen basieren (vgl. ebd.).

Harvey und Green haben eine Begriffsbestimmung von Qualität vorgelegt, die die Güte von Leistungen im Hochschulwesen anhand unterschiedlicher Kriterien und Maßstäbe definiert. Sie unterscheiden zwischen fünf verschiedenen Ansätzen, in denen Qualität als Ausnahme, Perfektion, Zweckmäßigkeit, adäquate Gegenwart und Transformation definiert wird.

- *Qualität als Ausnahme* begreift Qualität als etwas Besonderes, Exklusives, Exzellentes. Es handelt sich um eine elitäre Sichtweise von Qualität, die im Falle einer »Oxbridge-Erziehung« seinem Eigner beispielsweise einen festgestellten Status verleihen kann. Sie kann auch mit der fast unwahrscheinlichen Erreichung hoher Qualitätsstandards verbunden sein.
- *Qualität als Perfektion*: Diese Ermittlung von Qualität ist nicht mehr an die Betrachtung von In- und Output gebunden, sondern rückt die Prozesse in den Mittelpunkt der Betrachtung. Maßgebliche Kriterien für Qualität sind das Erreichen festgestellter Spezifikationen und die kontinuierliche Fehlerfreiheit. Beides soll mit einer Qualitätskultur erreicht werden, die sich durch die Vermeidung von Fehlern und eine Verantwortlichkeit aller Organisationsmitglieder für die Qualität auszeichnet.
- *Qualität als Zweck* verweist auf den Grad der Zweckerfüllung eines Produktes oder einer Dienstleistung. Bei diesem Ansatz handelt es sich um ein funktionales Verständnis von Qualität, bei dem einerseits die Anforderungen des Konsumenten im Mittelpunkt stehen. Qualität liegt also dann vor, wenn die etikettierten Anforderungen des Konsumenten bzw. der Auftrag der Institution erfüllt sind.

- *Qualität als adäquater Gegenwert* setzt Qualität mit dem Konzept „value for money“ gleich. Qualität gibt es dabei zu Preisen, die geleistet werden können. Damit verbunden ist die Idee von einem adäquaten Gegenwert für das investierte Geld, was bedeutet, dass die Ressourcenzuweisung für Lehrzwecke mit Maßnahmen der Qualitätskontrolle verbunden wird. Gute Qualität wird dadurch erreicht, dass die Ressourcenzuteilung von der erbrachten Qualität abhängig gemacht wird.
- *Qualität als Transformation*: Diese Betrachtungsweise stellt den qualitativen Wandel in den Mittelpunkt. Die sogenannte Transformation kann sowohl auf physikalische als auch immaterielle Veränderungen verweisen. Übertragen auf Bildungsentwicklungen bedeutet Transformation eine qualitative Veränderung des Lernenden im Sinne einer Weiterentwicklung (vgl. Harvey/Green 2000).

Bezeichnend für diese fünf Qualitätsansätze ist, dass sie auf Variationen des oben beschriebenen Verhältnisses von unmittelbarer Beschaffenheit eines Gegenstandes oder einer Sache und dem „herangetragenen Sollen“ (Maßstab) verweisen (vgl. Galiläer 2005, S. 21).

2.2 Definitionen von Schulqualität

Die Qualitätsfrage ist bislang in weiten Bereichen ungeklärt, nicht nur in der Schulpraxis. Wer Schulqualität bestimmen oder messen will, begibt sich auf ein kompliziertes und kontroverses Feld (vgl. Holtappels 2003, S. 36). Schulqualität bildet nicht nur einen faszinierend-schwierigen Forschungsgegenstand, sie ist ebenso von grundlegender Bedeutung für die im Schulleben interagierenden Personengruppen (vgl. Varbelo 2003, S. 165 f.). Holtappels (2003) verweist auf die Notwendigkeit eines Konzeptes „Schulqualität“ für unterschiedliche Komponenten der Bedingungen und Wirkungen.

„Der Begriff Schulqualität wird hierzulande für unterschiedliche Komponenten der Bedingungen und Prozesse oder der Wirkungen von Schule gebraucht und hängt davon ab, ob sich der Fokus auf Strukturen- und Prozessfaktoren richtet oder ergebnisorientiert ist.“ (Holtappels 2003, S. 34)

Der Begriff „Schulqualität“ wird demnach für die Beurteilung verschiedener Komponenten, Prozesse und Ergebnisse von Schule benutzt. Dabei geht es nicht nur speziell um lerngruppen- und unterrichtsbezogene beobachtbare Merkmale, sondern um das Gestaltungspotenzial und die Prozessqualität von Schule als Ganzes. So wird Schulqualität als das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren und Prozesse auf der Makro-, Meso- und Mikroebene verstanden. Es wird zwischen System- und Inputqualität sowie Prozess- und Ergebnisqualität (Outputqualität) differenziert, um systematisch in einer praktikablen

Weise Realitäten abzubilden und konkrete Qualitätsentwicklungsarbeit und Erkenntnisse über schulpolitische Maßnahmen für ein ganzheitliches Qualitätsmanagement ableiten zu können. Daher berücksichtigt eine Gesamtkonzeption von Schulqualität die System- und Steuerungsqualität, die Gestaltungs- und Prozessqualität und die Ergebnisqualität (vgl. Holtappels 2008; Schorlemer 2009, S. 37).

Schulqualität umfasst jedoch ein Maß für die Klassifikation einer Schule oder eines Schulsystems mithilfe von Standards und Indikatoren, anhand derer eine Vergleichbarkeit und Rangordnung untersuchter Bildungseinrichtungen ermöglicht wird. Solche Standards und Indikatoren können Variablen wie die Leistungen von Schülern sein oder auch Absenzquoten, fächerübergreifende Projektarbeiten oder erfolgreiche Übertritte der Schüler ins Erwerbsleben. Schulqualität untersucht ebenso die Effekte und Wirkungen, die Schulen auf verschiedenen Ebenen zeigen können. So kann etwa Schule als Sozialisationsfeld (gemessen am familiären Hintergrund der Schülerpopulation) bezüglich ihrer bildenden, qualifizierenden Wirkung analysiert werden. Über die Bildungs- und Sozialisationswirkungen von Schulen hinaus werden auch die Qualität und Wirksamkeit der pädagogisch-organisatorischen Gestaltung einer Schule betrachtet (vgl. Sälzer 2010, S. 45 f.).

In Anlehnung an Ditton (2011) ist der Begriff von Schulqualität wie folgt zu beschreiben: *„Schulqualität ist ein mehrdimensionales Konstrukt, bei dessen genauerer Bestimmung die Wechselbeziehungen zwischen Kontext-, Unterrichts- und Zielgruppenfaktoren berücksichtigt werden müssen“*. (Ditton 2011, S. 104)

Vor dem Hintergrund der vorhergehenden Ausführungen und weiterer vorliegender Definitionen wird Folgendes zum Konzept „Schulqualität“ festgehalten:

- Schulqualität ist mehr als Schülerleistung und mehr als Lernerfolg. Daher sollten Konzepte zur Effektivierung von Schulqualität nicht nur die Steigerung von Schülerleistungen ins Auge fassen, sondern vor allem eine Steigerung der zwischenmenschlichen Qualität des Prozesses der Wissensaneignung sowie die Erhöhung der Chancen von Schülern, an Lernprozessen teilnehmen zu können (vgl. Dresselhaus 2001, S. 134).
- Schulqualität bezieht sich auf eine Einheit von Prozessen, Veränderungen und Reformen in verschiedenen Sparten, z. B. auf organisatorisches und pädagogisches Vorgehen, Lehrerbildung, Schulklima und Schulkultur (vgl. Mandel 2003, S. 67).
- Der soziale und ökonomische Kontext (z. B. der sozioökonomische Hintergrund von Schülern, Erwartungshaltungen der Eltern etc.) wird seit Ende der 70er-Jahre als eine weitere bedeutsame Variable von Schulqualität diskutiert (vgl. Steffens und Bargel, 1993, S. 46).

- Der Output wird zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung (vgl. Bücken 2007, S. 7).
- Schulqualität wird auch als die Übereinstimmung von Anforderungen an die Schule und die unter bestimmten Rahmenbedingungen, also in einer spezifischen Situation, durch die Schule erbrachten Leistungen verstanden (vgl. Rupprecht 2004, S. 7; Rolff 1999, S. 14).

Hieraus folgt, dass eine Definition von Schulqualität die Steigerung von Schülerleistungen sowie eine Erhöhung der zwischenmenschlichen Qualität des Prozesses der Wissensaneignung umfassen muss. Des Weiteren bezieht sich Schulqualität auf die Einheit von Prozessen, Veränderungen und Reformen in verschiedenen Bereichen. Im Mittelpunkt der Schulleistungen müssen die Schüler mit ihrem sozioökonomischen Hintergrund stehen, denn Schule hat die wesentliche Aufgabe, Schüler auf ihr späteres Leben bzw. ihre berufliche und gesellschaftliche Zukunft vorzubereiten (vgl. Sälzer 2010, S. 46).

Die verschiedenen Konzepte von Schulqualität erklären die Komplexität des Qualitätsbegriffs. Trotzdem soll für die Ziele der vorliegenden Arbeit Schulqualität in Anlehnung an Terhart (2000) wie folgt definiert werden:

Schulqualität ist ein Konstrukt, das nach dem jeweiligen Forschungsinteresse definiert, empirisch erfasst und auf der Basis expliziter Maßstäbe beurteilt werden muss. Innerhalb der Schulforschung dominiert ein funktionales bzw. instrumentelles Verständnis von Qualität. Qualität wird verstanden als ein Gütemaßstab, der auf den offiziellen Zwecksetzungen des Bildungssystems insgesamt bzw. einzelner Bildungs- und Sozialeinrichtungen beruht und der insofern dann auch als Bezugspunkt für die Ermittlung und ggf. den Vergleich der faktischen Wirkung dieser Einrichtung verwendet werden kann (vgl. Terhart 2000).

2.3 Modelle zur Schulqualität

In der Literatur werden drei Basismodelltypen von Schulqualität verwendet, die ökonomische Modelle, pädagogisch-psychologische Modelle und integrierte Multi-Level-Modelle pädagogischer Wirksamkeit sind (vgl. Creemers 2005). Im Folgenden werden diese Modelltypen ausführlich verdeutlicht.

Ökonomische Modelle – Education Production Functions Models

Ökonomische Modelle beruhen auf der Hypothese, dass es ein Verhältnis zwischen dem Input und den Bildungsergebnissen gibt. Deshalb waren Input-Variablen wie Lehrereinkommen und allgemeine Maßnahmen der Ausgaben pro Schüler das

hauptsächliche Interesse in diesen Modellen. Innerhalb ökonomischer Modelle wird Qualität als Funktion zur Bildungsproduktion einer Schule oder eines Schulsystems gesetzt (vgl. Scheerens 1997, S. 270).

Darüber hinaus nehmen diese Modelle an, dass eine Erhöhung des Inputs zu einer Verbesserung des Outputs führen wird. Jedoch zeigen die Untersuchungen, die diese Modelle verwenden, dass die Beziehung zwischen Output und Ergebnissen (Outcomes) komplexer ausfällt als angenommen.

„The emerging ‘education production’ models are based on the assumption that increased inputs will lead to increments in outcomes“. (Creemers 2005, S. 20)

Ausgangspunkt dieser ökonomischen Modelle ist das Modell von Hanushek (1979), das sich wie folgt darstellt: $A_{it} = f(B_{it}, P_{it}, S_{it}, I_i)$.

A_{it} bezeichnet in diesem Modell das Ergebnis, d. h. die Schülerleistung eines Schülers i zu einem gegebenen Zeitpunkt t . B_{it} ist der kumulative Einfluss des familiären Hintergrunds des Schülers i zum Zeitpunkt t . P_{it} zeigt den kumulativen Einfluss der Peergroup des Schülers i zu einem Zeitpunkt t an, S_{it} den kumulativen Einfluss des Schulinputs des Schülers i zum Zeitpunkt t , während I den Grad der Fähigkeiten des Schülers i bezeichnet. Das bedeutet, dass die Schülerleistungen in Abhängigkeit von individuellen, familiären und schulischen Merkmalen beurteilt werden (vgl. Hanushek 1979; Schreenes 1997, S. 271).

Pädagogisch-psychologische Modelle – Instructional Effectiveness/Educational Productivity

Diese Modelle weisen Ähnlichkeiten mit den ökonomischen Modellen auf, jedoch gibt es wichtige Unterschiede. Erstens wurden weitere pädagogische und psychologische Variablen, z. B. die Lernfähigkeiten und Unterrichtsqualität, hinzugefügt, zweitens wurden die Daten nur auf die Unterrichtsebene angewandt.

„The most important differences being:[...] Variables such as ‘content covered’ and ‘quality of instruction’, as well as ‘psychological’ variables such as learning aptitudes and motivation to learn are included; Use of micro-level data only, i. e., data collected at the classroom level“. (Schreens, 1997, S. 272)

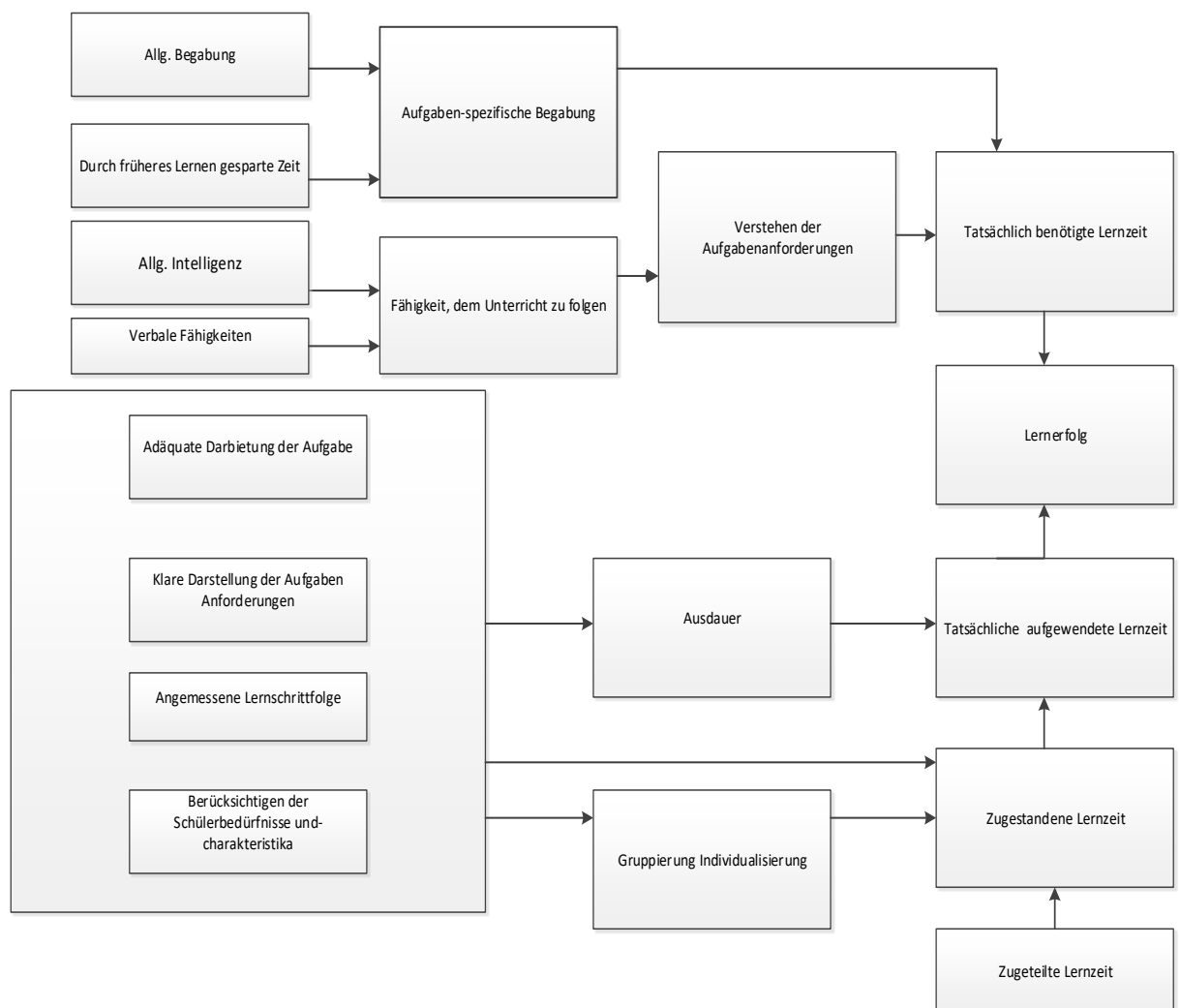
Ansatzpunkt dieser pädagogisch-psychologischen Modelle ist das Modell von Carroll (1963). Es ist abhängig von drei Schülerfaktoren und zwei äußeren Bedingungsfaktoren (vgl. Abbildung 2.1):

- Aufgabenspezifische Begabung, die durch die allgemeine Begabung definiert wird

- Allgemeine Fähigkeit, einem Unterricht zu folgen, determiniert durch allgemeine Intelligenz und die verbalen Fähigkeiten
- Motivationsfaktor Ausdauer
- Lernzeit
- Unterrichtsqualität

Dieses Modell geht davon aus, dass sich die Schüler in der Menge von Lernzeiten unterscheiden, die sie benötigen. Deshalb ergibt die Lernzeit die zentrale Variable in diesem Modell. Das Schülerergebnis bildet im Vergleich zu den curricularen Anforderungen eine Funktion der aufgewendeten Lernzeit im Verhältnis zur benötigten Lernzeit. Die benötigte Lernzeit ist abhängig von den allgemeinen fach- bzw. inhaltspezifischen Fähigkeiten und Kenntnissen des Schülers sowie von der Unterrichtsqualität. Die aufgewendete Lernzeit hängt von der zugestandenen Lernzeit sowie der Ausdauer (Motivation) des Schülers ab (vgl. ebd.).

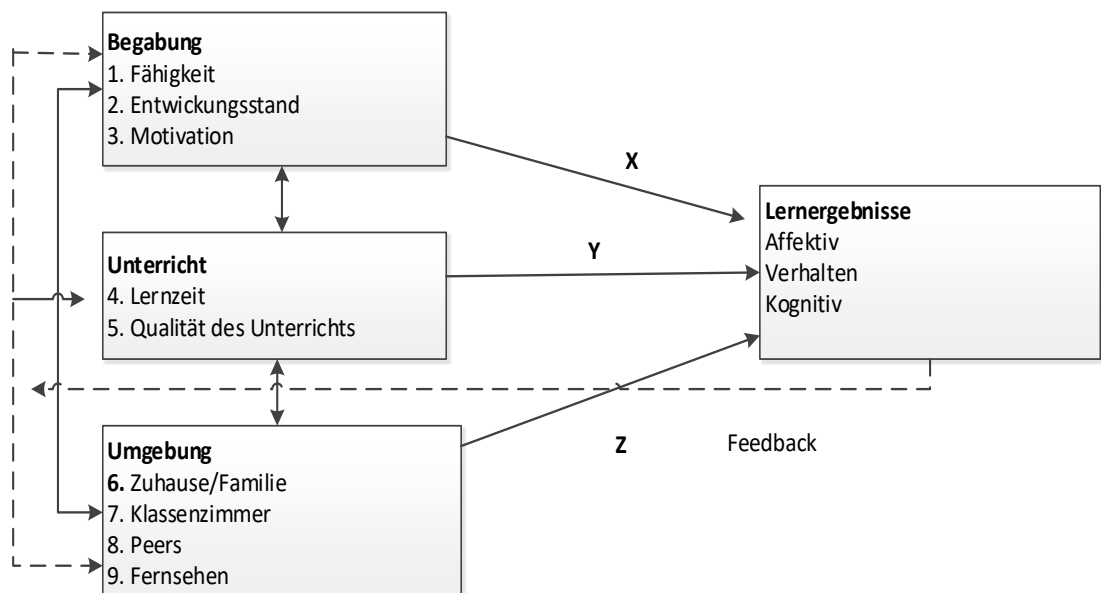
Abbildung 2.1: Modell schulischen Lernens (Carroll 1963)



Quelle: Helmeke/Weinert 1997, S.80

Das Modell von Walberg (1984) wird auch den pädagogisch-psychologischen Modellen zugeordnet. Dieses Modell ist das Produktivitätsmodell von Schulleistungen. Es umfasst neun Einzelvariablen, die in einer positiven Beziehung zu den Schulleistungen stehen und in drei Kategorien unterteilt sind (vgl. Abbildung 2.2). Diese Kategorien beinhalten das Schulangebot (Qualität des Unterrichts und Lernzeit), Faktoren des Individuums (kognitive Fähigkeiten, Motivation und kognitiver Entwicklungsstand) sowie außerschulische Faktoren (Familie, Peers, Klassenzimmer sowie Medien), die als zentrale Bedingungen für Bildungsproduktivität (educational productivity) gelten (vgl. Haertel et al. 1983, S. 21 f.). Die wesentlichen Faktoren des Modells von Carroll sind auch im Walberg-Modell enthalten, aber durch weitere Faktoren der schulischen und außerschulischen Umwelt ergänzt (vgl. Schreens 1997, S. 273).

Abbildung 2.2: Modell von Walberg (1984)



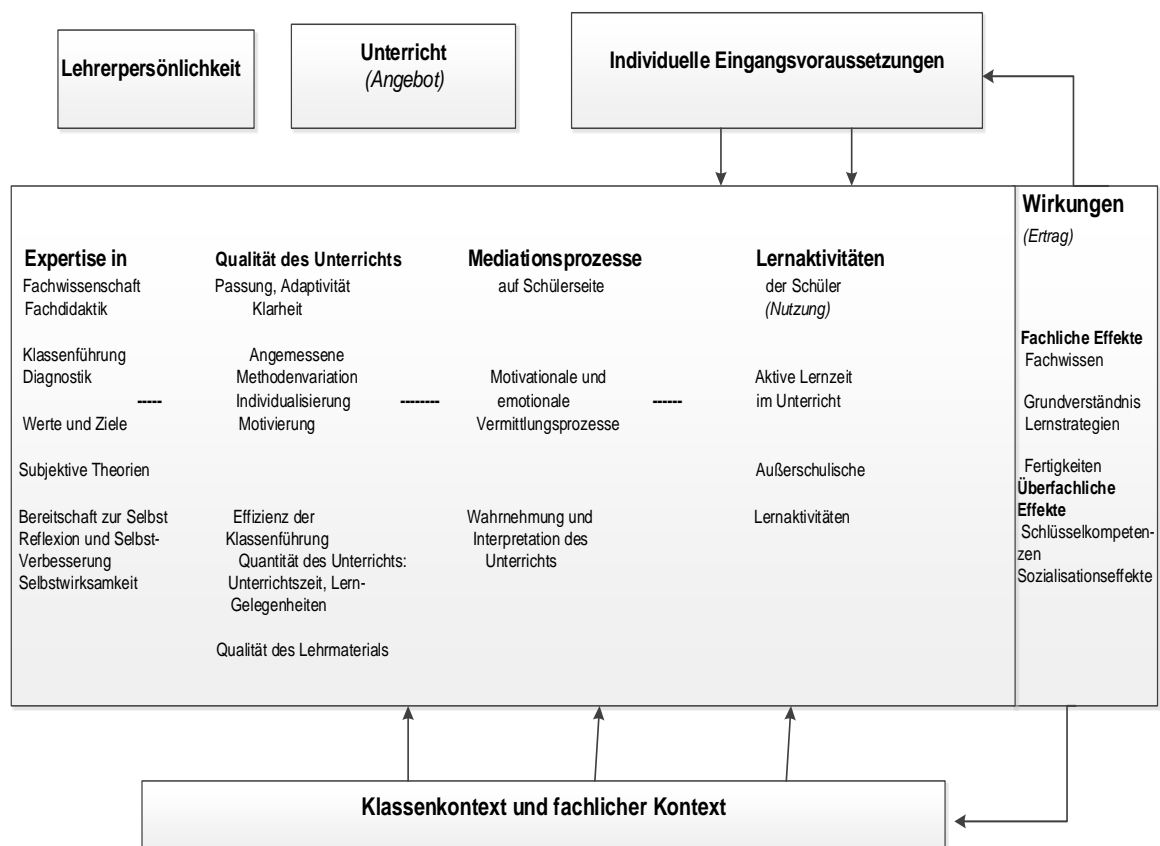
Quelle: Walberg, 1984, S.21

Ein anderes Modell, das diesem Modelltyp zugeordnet werden kann, ist das Angebots-Nutzungs-Modell der Schulleistungen von Helmke (2003). Dieses Modell geht von grundlegenden Korrelationen zwischen einem Angebot der Schule und des Personals (z. B. Unterricht), dessen Nutzung und den erzielten Wirkungen aus. Demnach führt das Angebot nicht notwendigerweise direkt zu Wirkungen, sondern die Wirksamkeit des Angebots hängt entscheidend von der Nutzung auf Schülerseite ab, und zwar in zweierlei Hinsicht – erstens davon, ob und wie Erwartungen der Lehrkräfte und unterrichtliche Maßnahmen von den Schülern wahrgenommen, verarbeitet und interpretiert werden, zweitens, ob und welche motivationalen, sozialen, emotionalen und volitionalen Prozesse sich der Schülerseite

anpassen. Diese Mediationsprozesse wiederum werden in Abhängigkeit davon wirksam, ob Lernaktivitäten auf Schülerseite folgen (vgl. Helmke 2003, S. 41).

Dieses Modell sieht sechs Variablen vor: Merkmale der Lehrpersonen, Klassen- und Fachkontext, Unterricht, individuelle Eingangsvoraussetzungen, Mediationsprozesse und Lernaktivitäten auf Schülerseite (vgl. Abbildung 2.3). Es wird anschließend erklärt, dass Mediationsprozesse und Lernaktivitäten allerdings in erheblichem Maße von individuellen Eingangsvoraussetzungen der Schüler (z. B. Intelligenz und Vorkenntnisniveau) sowie Kontextbedingungen beeinflusst werden, was natürlich durch die soziale Herkunft und den sozio-ökonomischen Hintergrund und vorangegangene Bildungsprozesse in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen maßgeblich bestimmt wird. Das Angebot selbst enthält Prädiktoren, die zum einen die Qualität der Unterrichtsgestaltungen und der Lernprozesse, zum anderen auch Komponenten der Lehrerpersönlichkeit (Expertise, Haltungen, Ziele usw.) betreffen.

Abbildung 2.3: Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2003)



Quelle: Helmke, 2003, S. 42

Integrated, Multi-level Educational Effectiveness Models (integrierte Mehrebenenmodelle zur Schulwirksamkeit)

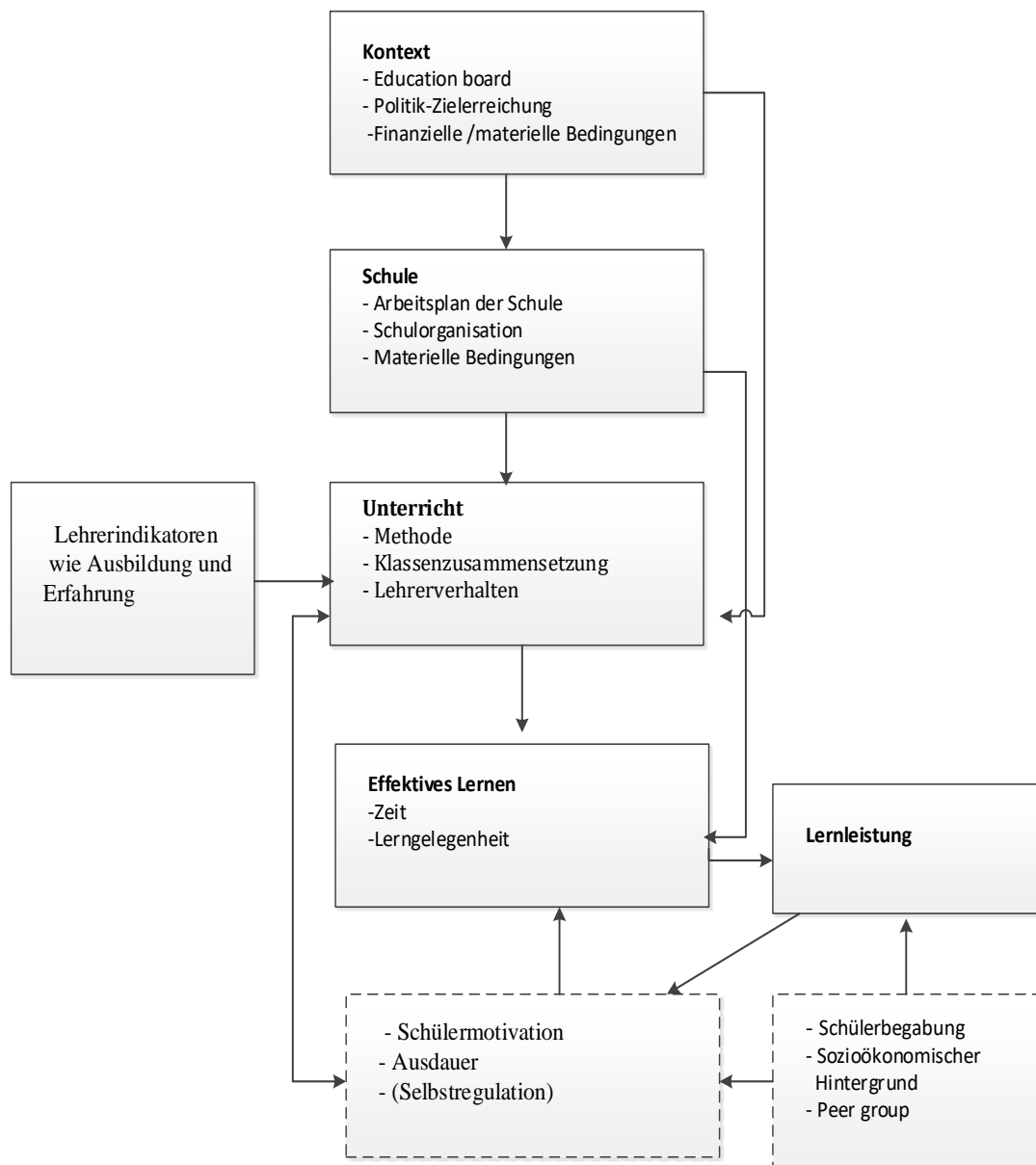
Diese Modelle weisen drei Merkmale auf: Erstens werden sie in Input, Prozess und Kontext der Schule gegliedert bzw. stimmen sie auch mit einem Grundsystemmodell überein, das in einen organisatorischen und kontextuellen Produktionsprozess eingebettet ist. Zweitens erlauben diese Modelle mehrere Ebenen der Strukturen (Schule, Lehrer, Schüler). Drittens sind neuere Mehrebenenmodelle durch eine komplexe kausale Struktur charakterisiert bzw. werden als dynamische und nicht rekursive Modelle formuliert (vgl. Scheerens 1997, S. 280).

Seit Mitte der 1980er-Jahre gibt es Versuche zur Verbindung dieser Modelle mit Ergebnissen der Schulqualitätsforschung (vgl. Scheerens 1990; Creemers 1994). Im Folgenden werden – in der Literatur am berühmtesten – die integrierten Mehrebenenmodelle vorlegt: das Modell von Creemers (1994) und das von Ditton (2000). Das integrierte Modell von Scheerens und Bosker (1997) ist wichtig, da es eine besondere Rolle für die vorliegende Arbeit spielt.

Creemers (1994) legte ein Modell vor, dessen enge Anlehnung an das Modell von Carroll erkennbar ist. Creemers entwickelte Carrolls Modell durch die Identifikation von drei Komponenten der Unterrichtsqualität weiter: curriculare Materialien, Gruppierungsverfahren und Lehrerverhalten. Aber es gibt einen wesentlichen Unterschied zwischen Carrolls und Creemers Modell. Carrolls Modell verdeutlicht, warum sich Schülerleistungen im Umgang mit einer Schularbeit unterscheiden, während Creemers Modell letztendlich erklärt, warum sich die Leistung der Bildungssysteme unterscheidet (vgl. Creemers 2005, S. 21). Aus diesem Grund basiert Creemers Modell auf der Annahme, dass Einflüsse auf die Schülerleistungen auf mehreren Ebenen stattfinden. Creemers Modell wird daher als ein Modell der integrierten Mehrebenenmodelle zur Schulwirksamkeit berücksichtigt (vgl. ebd.).

Dieses Modell umfasst vier Ebenen: Schüler, Klassen, Schule, und Kontexte (vgl. Abbildung 2.4). In diesem Modell fördern die Bedingungen auf der höheren Ebene diejenigen auf der niedrigen Ebene, d. h., die Bedingungen der Kontext- und Schulebene unterstützen anscheinend die Unterrichts- und Schülerebene.

Abbildung 2.4: Modell schulischen Lernens von Creemers (1994)



Quelle: Creemers 1994, S. 119

Auch Ditton (2009) legte ein Modell der Schulqualität vor. Dieses Modell umfasst zwei Strukturmerkmale der Schule, die sich mit den Konzepten *Prozesscharakter* und *Mehrebenensicht* kennzeichnen lassen. Der *Prozesscharakter (dynamische Dimension)* bezieht sich auf den Beitrag von Bildungsprozessen zur Transformation von Eingangsbedingungen (z. B. materielle Ressourcen sowie Lehrpläne) und Intentionen auf Lernergebnisse sowie auf die Sequenz von Input, Prozessen und Outputs (kurzfristige Wirkungen) bzw. Outcome (langfristige Wirkungen). Die *Mehrebenensicht* bedeutet, dass bei der Betrachtung von Bildungsprozessen mehrere beteiligte Ebenen einzubeziehen und zu unterscheiden sind: (1) die Ebene der einzelnen Individuen (Lehrer und Schüler), (2) die

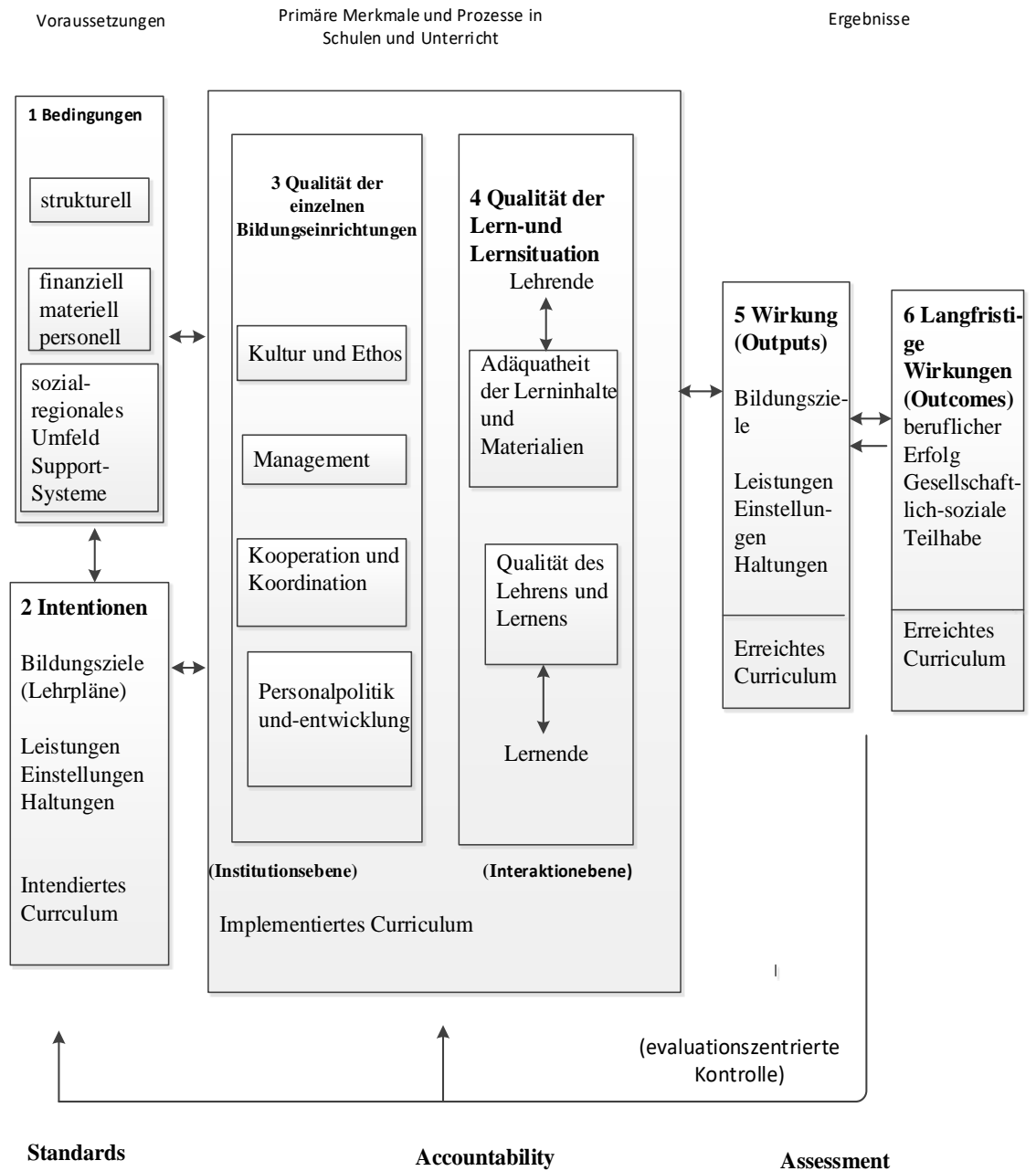
Ebene der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden sowie die Ebene des Unterrichtes, (3) die Ebene der einzelnen Bildungseinrichtungen (Schulebene) und schließlich der sozial-räumliche sowie gesellschaftlich-kulturelle Kontext (vgl. Abbildung 2.5). Das bedeutet, dass dieses Modell die strukturelle und dynamische Dimension des Schulwesens berücksichtigt.

Neben den Konzepten Prozesscharakter und Mehrebenensicht gibt es die im Modell dargestellten Aspekte der evaluationszentrierten Kontrolle (Standards, Accountability, Assessment), die einen notwendigen Gegenpol zu den forciert erweiterten Autonomiezugeständnissen an Einzelschulen darstellen (vgl. Ditton 2009, 2011).

In dem Modell von Creemers (1994) sind die materiellen (z. B. Lehrmittel, Bibliotheken) und personalen Ressourcen (z. B. Lehrkräfte als wichtigste Ressource) nicht direkt als Eingangsbedingungen bestimmt, sondern als unterstützende Prozessvariablen. In dem Modell von Ditton (2009) dagegen ergeben sie einen Hauptteil von Eingangsbedingungen einer Schule bzw. sie können nach dem jeweiligen sozialen Kontext variieren.

Ähnlich wie in dem vorangegangenen Modell von Creemers gelten die höheren Ebenen jeweils als Handlungsrahmen oder Unterstützungssystem der untergeordneten Ebenen. In diesem Modell hingegen wird der Unterricht in der höheren Ebene dargestellt, d. h., Bedingungen und Regelungen auf der Schulebene sollen nicht zuletzt auch entlastend und unterstützend wirken, um guten Unterricht zu ermöglichen. Umgekehrt können von (gutem) Unterricht auch Impulse für die Entwicklung und Verbesserung einer Schule als Ganzes ausgehen.

Abbildung 2.5: Modell von Ditton (2009)



Quelle: vgl. Ditton 2009, S. 84

Scheerens und Bosker (1997) legten ein integriertes Modell von Schulwirksamkeit vor, das sowohl Kontext-, Input- und Prozessvariablen als auch Outputvariablen bzw. die Ebenen (Klassen-, Schul-, und Kontextebene) einbezieht, die einen umfassenden Rahmen dieses Modell bezeichnen (vgl. Abbildung 2.6).

Dieses Modell zeigt eine strukturelle Ähnlichkeit mit pädagogisch-psychologischen Modellen, z. B. von Carroll (1963) und Helmke (2003). Aber es unterscheidet sich in seiner

formalen Struktur und in der Auswahl der grundlegenden Qualitätsmerkmale auch nicht so sehr von den handlungstheoretisch orientierten Angebots-Nutzungs-Modellen (pädagogisch-psychologischen Modellen) der Schulleistungen wie die von Helmke (2003), die schulische Lehr-Lern-Prozesse als Ko-Konstruktion der Schüler sowie der Lehrkräfte im Unterricht beschreiben (vgl. Gerecht et al. 2007).

Die vorliegende Arbeit basiert auf einem integrierten Modell von Scheerens und Bosker (1997).

Abbildung 2.6: Modell von Scheerens und Bosker (1997)

Kontext- und Systemqualität		
Sozialstruktur des Umfelds, Finanzierung, Schulstruktur, Curriculum, Lehrerbildung, päd. Traditionen		
Inputqualität	Prozessqualität	Outputqualität
Ausgangsbedingungen	Entwicklung von Schule,	Lernergebnisse
Lehrer-, Schülerfragebogen	Unterricht und Lehrerprofessionalität	Schülerfragebogen
Schulebene	Lehrer- und Schülerfragebogen	Schul-, Klassen-, Schülerebene
Raum-/Sachausstattung	Schulebene	
Lehrpersonal	Pädagogische Führung	Überfachliche Kompetenzen
Schulform, Schulgröße	Lehrerkooperation	Lerntechniken
Ganztagsangebote	Evaluation und Qualitätsentwicklung	Leseinteresse
Schülerzusammensetzung	Schulklima	Erzieherische Wirkungen
Schul-, Klassenebene	Elternarbeit	Lernfreude
Klassengröße	Schul-, Klassenebene	Wohlbefinden
Klassenzusammensetzung	Klassenführung	Klassenwieder- holungen
Berufl. Status der Lehrkräfte	Unterstützungserleben	
Individualebene	Strukturierungshilfen	
Geschlecht und Alter	Schülerorientierung	
Sozialstatus	Individuelle Förderung	
Kulturelle Ressourcen	Individualebene	
Noten	Unterstützung in der Familie	
	Außerschulische Umgangssprache	
	Hausaufgaben	
	Bildungsaspirationen	

Quelle: Gerecht et al. 2007, S. 12

2.4 Ergebnisse der Schulqualitätsforschung

Überblick über die Ergebnisse der Schulqualitätsforschung im internationalen Diskurs

Ansatzpunkt der Erforschung von Schulqualität ist die Studie von Coleman et al. (1966). Ein wesentlicher Befund dieser Studie besteht darin, dass Schulen für den Lernerfolg von Schülern nur eine untergeordnete Rolle spielen (Coleman et al. 1966). Im Wesentlichen beeinflussen der familiäre Hintergrund und die kognitiven Grundvoraussetzungen der Schüler die Schülerleistungen (vgl. Steffens 2007, S. 26). Nachfolgestudien haben diese Thesen mehrfach überprüft. Ende der Siebzigerjahre haben Rutter et al. (1980) in ihren Untersuchungen die relative Bedeutung von Schule im Vergleich zu den familiären Hintergrundmerkmalen wieder aufgegriffen. Die Hauptaussage von Rutter war jedoch zunächst: „Schools matter, schools make a difference“ (Rutter et al. 1988). Die Schule als Organisationsindividuum wirkt sich auf ihre Schüler aus. Die Schule beeinflusst also doch Schülerleistung und Erfolg.

Rutter et al. (1980) erklärten überdies, dass es deutliche Unterschiede zwischen Schulen in Hinsicht auf Schülerleistungen, Anwesenheitsquoten, Ausmaß der Disziplinprobleme und Delinquentenquoten gibt. Diese Unterschiede könnten nach Auffassung von Rutter et al. zum Teil auch durch die jeweiligen individuellen Eingangsvoraussetzungen der Schüler erklärt werden. (vgl. Rutter et al. 1980, S. 212).

Hanushek (1989, 1997) untersuchte die Effektivität und Produktivität von Schulen, d. h. die Schulressourcen und die Frage, inwieweit Effektivitätsunterschiede von Schulen auf deren Ressourcenausstattung zurückzuführen sind. Er verdeutlichte in einer Metastudie, dass es trotz großer Differenzen in den Schulleistungen zwischen den Schulen keinen systematischen Zusammenhang zwischen Ausgaben und Schulleistungen gab. Aus diesem Befund kann auf eine grundsätzliche Bedeutungslosigkeit schulischer Ressourcen für die Qualität der Schule geschlossen werden: „*there is not a strong or consistent relationship between student performance and school resources*“ (Hanushek 1997, S. 141).

Tillmann (2000) stellte fest, dass eine Schule dann eine „gute Schule“ ist, wenn es ihr gelingt, möglichst viele Heranwachsende zu führen, die eigenen Möglichkeiten auszuschöpfen sowie die eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu entwickeln. Er bezieht sich auch darauf, dass der wesentliche Bezugspunkt für die Qualität von Schule somit der gelungene Bildungsprozess ist. Dieser ist von Schule und Lehrkräften nicht produzierbar; man kann ihn nur stützen, man kann Schwierigkeiten beseitigen. Entscheidend ist und

bleibt immer, ob und in welchem Maße die Heranwachsenden diesen Prozess selbst gestalten können oder wollen (vgl. Tillmann 2000, S. 6).

Fend (1998) hat Merkmale der Schulqualität dadurch festgestellt, dass er in seiner Untersuchung einen Vergleich guter und schlechter Schulen erarbeitet hat. Aufbauend auf dem Konstrukt aller Akteure von Schule – Lehrern, Schulleitung, Schülern und Eltern – untersuchte er schulische Qualitätsmerkmale. Ergebnis der Analysen von Fend war, dass sich gute Schulen durch eine gute Beziehung der Akteure – zwischen Kollegium und Schulleitung, zwischen den Lehrkräften, zwischen Schülern und zwischen Eltern und Schülern – auszeichnen (vgl. Fend 1998). Die Merkmale einer „guten Schule“ hat er folgendermaßen bestimmt:

- eine klare Konzeption pädagogischer Leitideen: Schulen ohne Konzeption und Vision versanden häufig in der Alltagsroutine,
- effiziente Führung in Fragen des Unterrichts und der Unterrichtspraxis.
- hohe Erwartungen: Gute Schulen erwarten von ihren Schülern gute Leistungen, sie unterstellen, dass alle etwas lernen können. Negative Einschätzungen des Lernpotenzials der Schüler charakterisieren schlechte Schulen,
- eine sichere, ordentliche und ästhetische Schulumwelt,
- bestmögliche Zeitnutzung,
- häufige Beobachtung der Fortschritte der Schüler,
- positive Beziehungen zwischen den Schülern, der Familie und der Gemeinde (vgl. Fend 1998, S. 220 f.).

Wang et al. (1993) legten in einer umfassenden Metaanalyse eine Gesamteinschätzung wirksamer Faktoren vor, die Abbildung 8 zu entnehmen sind. In ihren Studien (1993) gehen die hauptsächlichen Einflüsse auf den Lernerfolg der Schüler von individuellen Schülermerkmalen, der Unterrichtsqualität und dem familiären bzw. außerschulischen Kontext der Schüler aus. Wang et al. (1993) erklärten, dass Schülerleistungen überwiegend durch individuelle Schülermerkmale, die Unterrichtsqualität und den familiären bzw. außerschulischen Kontext der Schüler beeinflusst werden (vgl. Ditton 2000).

Abbildung 2.7: Bedeutsame Faktoren für Schülerleistungen nach Wang, Haertel und Walberg (1993)

- 1- Klassenführung (Strategien zur aktiven Teilnahme aller Schüler)
- 2 - Metakognitive Kompetenzen
- 3- Kognitive Kompetenzen
- 4- Häusliche Umwelt und Unterstützung durch die Eltern (Einbeziehung der Eltern von Hausaufgaben)
- 5- Soziale Interaktionen zwischen Schülern und Lehrern (positive, gegenseitige Resonanz)
- 6- Sozialverhalten des Schülers
- 7- Motivationale und affektive Faktoren
- 8- Qualitätsunterricht
- 9- Schulkultur (leitendes Ethos zum Lehren und Lernen)
- 10- Klassenklima bindende gemeinsame Interessen und Werte, kooperative Ziele)
- 11- Unterricht im Klassenraum (deutlich organisierter Unterricht)
- 12- Design des Lehrplans
- 13- Akademische Interaktion zwischen den Schülern und Lehrern
- 14- Klassenbewertung

Die Reihenfolge spiegelt die Bedeutsamkeit der Faktoren wider.

Quelle: Ditton 2000, S. 87

Überblick über die Ergebnisse der Schulqualitätsforschung in Ägypten

Hanushek, E. et al. (2008) untersuchen in ihre Studie den Zusammenhang zwischen der Schulqualität und Abbrecherquote in der ägyptischen Grundschule. In dieser Studie konnten Hanushek, E. et al. (2008) in Grundschulen nachweisen, dass die Abbrecherquote in einer Schule, die hohe Qualität und hohe Leistungen zeigt, niedriger liegt als in weniger qualitativvollen und leistungsorientierten Schulen.

„School quality and grade completion by students are shown to be directly linked [...] with the student’s own ability and achievement held constant, a student is much less likely to remain in

school if attending a low-quality school rather than a high-quality school". (Hanushek et al. 2008, S. 69)

Vor dem Hintergrund der analysierten Studie nennen Hanushek, E. et al. (2008) einige Merkmale, die von Bedeutung für Ägypten sind: der soziodemografische Hintergrund der Schüler, der Unterschied der individuellen Fähigkeit und Klassenwiederholung (vgl. Hanushek et al. 2008).

Fuller (1986) überprüfte in dieser Review 72 multivariante Studien zur Qualität und Wirksamkeit von Schule in Entwicklungsländern, einschließlich Ägypten, die seit Anfang der 1970er-Jahre durchgeführt wurden. Dabei wurden nur Studien berücksichtigt, in denen der sozioökonomische Schülerhintergrund kontrolliert wurde und Qualitätsmerkmale, die statistisch bedeutsam waren.

Als wesentliches Ergebnis nennt Fuller (1986) hinsichtlich Schulqualität in Ägypten Schlussfolgerungen, die sich auf die Einflussgrößen Materialien, Schulspeisungsprogramm, Lehreraus- und fortbildung und Qualität der Schulleitung beziehen:

-Der Zugang zu Unterrichtsmaterialien (Lehrmitteln) ist wichtig für erhöhte Schülerleistungen.

-Ein Schulspeisungsprogramm beeinflusst die Schülersundheit und natürlich die Schülerleistungen positiv.

-Die Lehreraus- und fortbildung hat einen positiven Zusammenhang mit den Schülerleistungen.

-Die Verfügbarkeit der Lehrbücher steht in einem positiven Zusammenhang mit den Schülerleistungen.

-Die professionelle Entwicklung der Schulleiter und die Teilnahme an Schulungen sind wichtig, um Schülerleistungen zu erhöhen (vgl. Fuller 1986).

Insgesamt wies er (1986) auf drei wesentliche Einflussgrößen zur Schulqualität in Entwicklungsländern hin:

-Die Qualität der Lehrer und Anzahl der Schulungen,

-Der Input (Lehrbüchern, Schulbibliothek, Schreibtische, Ernährungs- und Schulspeisungsprogramm),

-Unterrichtszeit/Länge des Unterrichts und Umfang an Hausaufgaben (Fuller 1987).

In einer anderen Studie von Fuller und Clarke (1994) wurde eine weitere Untersuchung zur Schulqualität in Entwicklungsländern (z.B. Ägypten, Indien, Iran, Thailand, Jamaika, Chile

und Philippinen) durchgeführt. In dieser Studie wurden über 100 Studien analysiert, von denen 67 schon in früheren Arbeiten (Fuller 1986; Lockheed/Verspoor 1991; Lockheed/Hanushek 1988) benutzt wurden. Weitere 43 Studien aus den Jahren 1988 bis 1992 wurden von Fuller und Clarke zusätzlich untersucht (Fuller/Clarke 1994).

Die Mehrheit der von Fuller und Clarke (1994) analysierten Studien wurde an Grundschulen durchgeführt. Die Autoren erkannten bedeutsame Auswirkungen in drei Hauptbereichen: Lehrerqualität; Verfügbarkeit von Büchern sowie Unterrichtszeit und häusliche Anforderungen (ebd.).

Im Unisco-Bericht (2005) werden wichtige Einflussgrößen der Schülerleistung in Ägypten genannt, die aus den Lehrmethoden im Unterricht, der Evaluation der Schüler, der Beteiligung der Eltern an Schulen, der Planung der Qualitätsentwicklung, der Qualität des Schulgebäudes und der Unterrichtsräume (Sauberkeit, Licht) sowie Lehreraus- und fortbildung bestehen (vgl. Unisco 2005).

In seiner Studie erwähnte Suliman, E. (2002), dass der Nachhilfeunterricht in Ägypten wichtig ist, da er die Abbrecherquote und Wiederholungsrate reduziert (vgl. Suliman 2002).

Insgesamt wurden viele analysierte Studien zur Effizienz von Schule in Entwicklungsländern, insbesondere Ägypten, durchgeführt, z.B. die Studien von Lockheed und Verspoor (1991); Haddad 1990; Unisco (2005); Unicef (2000). Im Folgenden wird eine Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse dieser Studien erläutert:

- Beteiligung der Eltern an Schulen (Elternarbeit) und Verfügbarkeit der Lehrbücher haben einen positiven Effekt auf die Schülerleistung.
- Eine effektive Schulleitung ist ein wichtiger Faktor für die Schüler. Eine gute Schulleitung beeinflusst das Klima innerhalb der Schule (Lockheed /Verspoor 1991; Unicef 2000) positiv.
- Die Erfahrung des Lehrers und die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit (Umfang des Schuljahrs) sind wichtig für eine erhöhte Effizienz von Schule (Lockheed/ Verspoor 1991).
- Das Schulklima und positive Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern unterstützen die Schülerleistung.
- Das organisierte Curriculum hat positive Auswirkungen auf die Schuleffizienz, insbesondere wenn das Curriculum die Umwelt und die Interessen der Schüler berücksichtigt (Lockheed/Verspoor 1991; Unicef 2000).
- Disziplin im Unterricht und aktive Unterrichtsmethoden sind wirksame Einflussgrößen in der Schule.

-Die regelmäßige Evaluation der Schüler und ein Feedback sind wichtig, um zu diagnostizieren, was die Schüler gelernt haben.

-Die regelmäßige Korrektur von Hausaufgaben, hat einen Effekt auf die Schülerleistung (vgl. Fuller 1986; Haddad 1990).

Basierend auf den vorangehenden Studien können die Faktoren, die die Effizienz der ägyptischen Schule beeinflussen, zusammengefasst werden: Lehrmittel, Schulspeisungsprogramme, Lehreraus- und fortbildung, Verfügbarkeit der Lehrbücher, professionelle Entwicklung der Schulleiter und die Teilnahme an Schulungen, die Evaluation der Schüler, Lehrmethoden im Unterricht, Beteiligung der Eltern an Schulen, die Planung der Qualitätsentwicklung, Qualität des Schulgebäudes und der Unterrichtsräume, Nachhilfeunterricht, Unterrichtszeit, Disziplin im Unterricht sowie ein organisiertes Curriculum.

3 GRUNDSCHULE IN ÄGYPTEN

3.1 Überblick über die wirtschaftliche, politische und soziale Lage Ägyptens

Das durchschnittliche Pro-Kopf-Einkommen in Ägypten beträgt 2748 US-Dollar pro Jahr. Mit diesem Durchschnittseinkommen zählt Ägypten zu einem der ärmsten der arabischen Länder. Die Verteilung der Einkünfte ist dabei ungleich. Der Human-Development-Report 2008 zeigt an, dass die Armutsrate in Ägypten 52 % beträgt (vgl. Zekry et al. 2008, S. 41). Die Rate der Armut in Süd-Ägypten macht 56 % aus. Die reichsten 20 % der Bevölkerung haben 80 % der Einkommen, während die ärmsten 80 % lediglich über einen Anteil von 20 % verfügen. Hinzu kommt, dass 1 % der Reichen 50 % des Einkommens erhält (vgl. Sharif 2011).

Bezüglich des Human-Development-Index, der 177 Länder umfasst, befindet sich Ägypten auf Platz 111 (vgl. ebd.). Die durchschnittlichen Pro-Kopf-Ausgaben für Gesundheit liegen bei 112 US-Dollar pro Jahr, womit Ägypten Platz 125 einnimmt. 17 Millionen Menschen sind in Ägypten Analphabeten (vgl. nationale Zentralstelle für öffentliche Mobilisierung und Statistik 2013).

Die ägyptische Bevölkerungszahl beträgt 95 Millionen, wobei 87 Millionen in Ägypten und acht Millionen außerhalb Ägyptens leben. Obwohl Ägypten eine schlechte Wirtschaftslage aufweist, steigt die Bevölkerungszahl seit Jahren stark an. Der jährliche Anstieg liegt bei ungefähr zwei Millionen. 2006 lag die Wachstumsrate bei 2,02 %. Gemäß der ägyptischen nationalen Zentralstelle für öffentliche Mobilisierung und Statistik ist der Anteil der jungen Bevölkerung hoch. Im Jahr 2010 waren 43,4 % der Gesamtbevölkerung unter 15 Jahren. Aus diesem Grund spielt die Forderung nach Grundschulen eine wichtige Rolle (vgl. nationale Zentralstelle für öffentliche Mobilisierung und Statistik 2010).

Ein Großteil des Volks ist im Landwirtschaftssektor tätig, wobei in diesem Sektor ungefähr 60 % der ägyptischen Bevölkerung arbeiten. Die Landwirtschaft bildet einen wichtigen Pfeiler der Volkswirtschaft, sie trägt mit 33,6 % zum gesamten Nationaleinkommen bei (vgl. El-Mansi, S. 15). Fast 20 % der Exporterlöse werden mit Landwirtschaftsexporten erzielt. Die bedeutsamsten Agrarprodukte sind Baumwolle und Reis (vgl. Madian 2015).

Der Human-Development-Report 2011 weist kein Anzeichen zu einem Trend zur Demokratie in den arabischen Ländern auf, wobei es offensichtliche Widersprüche zwischen dem formalen Engagement für die Demokratie und der Praxis in der Realität sowie der Wahrung der Menschenrechte und der Rechtsstaatlichkeit gibt (vgl. UNDP 2011, S. 24).

Aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Situation sowie der Ausbreitung von Korruption und des Fehlens eines demokratischen Systems erlebt Ägypten seit 2011 einen Zustand politischer Instabilität, wobei die Jungen die Proteste und Demonstrationen gegen das politische System anführen. Die Jungen wollten durch diese Proteste die Diktatur beenden sowie ein demokratisches System etablieren, in dem Freiheit, Menschenrechte, Gleichheit und soziale Gerechtigkeit berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

3.2 Struktur und Aufbau des öffentlichen staatlichen Bildungssystems in Ägypten

Das ägyptische Bildungssystem setzt sich nicht nur aus einem öffentlich-staatlichen und einem privaten Bildungssektor zusammen, sondern hat auch einen religiösen Bildungssektor (Moschee El-Azhar). Er ist das größte im Nahen Osten, da er etwa 17 Millionen Schüler und Studenten umfasst. Der staatliche Bildungssektor stellt einschließlich des religiösen Bildungssektors (ungefähr 8 %) etwa 93 % des ägyptischen Bildungssystems dar, während der private Sektor 7 % ausmacht. In den urbanen Gebieten nehmen die Privatschulen für die Schüler der Mittel- und Oberschicht zu. (vgl. Unesco 2009, S. 22 f.).

Das öffentlich-staatliche Bildungssystem besteht aus vier Stufen: Es umfasst die 6-jährige Primärschulbildung (Grundschule), die 3-jährige Vorbereitungsschulbildung (Preparatory), die 3-jährige Sekundarschulbildung und die 2- bis 6-jährige Hochschulbildung (Universität). Die vorschulische Erziehung (Kindergarten) ist weder ein Teil des öffentlich-staatlichen Bildungssystems noch obligatorisch (ebd.). Im Folgenden wird die Struktur des öffentlich-staatlichen Bildungssystems ausführlich erläutert.

3.2.1 Primärbildung (Grundschule)

Seit 1953 ist die allgemeine Grundschulbildung obligatorisch und kostenlos. Sie umfasst sechs Klassenstufen und ist für alle Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren vorgesehen (vgl. Ali, 2005, S. 148 f.). Die allgemeine Grundschulbildung ist in zwei Stufen unterteilt. Die erste Stufe stellt die ersten drei Schuljahre dar, die Hilfe für die Kinder beim Erwerb der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Mathematik bietet. Die zweite Stufe umfasst die vierte, fünfte und sechste Klasse, die die praktische Anwendung der Grundfertigkeiten

(Lesen, Schreiben und Mathematik) im Leben der Kinder zum Ziel hat (vgl. „Ein nationales Projekt“ von Mubarak 1995 S. 44 f.). Es gibt zwei Arten von Grundschulen, die im Folgenden erläutert werden: 1) Die arabischen Grundschulen unterrichten das Curriculum in arabischer Sprache. Ab 2004 wurde die englische Sprache in der ersten Klasse unterrichtet. 2) Grundschulen mit dem Schwerpunkt Sprachen unterrichten das Curriculum in englischer Sprache. Geschichte und Geografie aber lernen die Kinder in arabischer Sprache. Die Regierung richtete diese Schulen im Jahr 1979 ein (vgl. Badran 2000, S. 175).

3.2.2 Vorbereitungsschulen (Preparatory)

Diese Stufe wurde im Jahr 1953 erstellt und war einen Teil des Abiturs. Die Dauer dieses Bildungsgangs betrug vier Jahre. Im Jahr 1957 wurde diese Stufe vom Abitur unabhängig und dauerte nur noch drei Jahre (vgl. El-Fiki, S. 247 f.). Im Jahr 1981 wurden die Vorbereitungsschulen mit den Grundschulen zu einer Stufe zusammengelegt. Diese Stufe nannte sich Grundbildung. Der Grundbildung dauerte neun Jahre: sechs Jahre in der Grundschule und drei Jahre in der Vorbereitungsschule. Die Grundbildung war kostenlos und verpflichtend (vgl. Hamed und Hussein 2002, S. 304 f.). Im November 1994 gab es eine Konferenz für die Entwicklung der Vorbereitungsschulen. In dieser Konferenz wurden folgende Ziele der Vorbereitungsschulen beschlossen:

- Entwicklung der körperlichen, geistigen und moralischen Fähigkeiten
- Konsolidierung der rechten und religiösen Werte
- Konsolidierung demokratischer Praktiken
- Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit durch arabische Sprachkenntnisse
- Konzentration auf Wissenschaften der Zukunft durch das eingehende Studium ihrer Basis
- Entwicklung von Fähigkeiten zum kritischen Denken
- Entwicklung der Tendenzen und Dispositionen der Schüler, um der eigenen Wachstumsphase zu entsprechen (vgl. Hamed und Hussein 2002, S. 308 f.)

Vorbereitungsschulen (Preparatory) in Ägypten sind heute für Schüler im Alter von zwölf bis vierzehn Jahren. Die Schüler und Schülerinnen lernen drei Jahre an diesen Schulen. Es gibt fünf Arten von Vorbereitungsschulen (Preparatory), die im Folgenden erklärt werden:

- 1) Arabische Schulen, die die Schüler in wissenschaftlichen und kulturellen Informationen unterstützen. Die Schüler können in diesen Schulen lernen, nachdem sie die arabischen Grundschulen bestanden haben.
- 2) Sprachliche Schulen, die das Curriculum in englischer Sprache unterrichten. Die Schüler können in diesen Schulen lernen, nachdem sie die staatlich-sprachlichen Grundschulen bestanden haben.

- 3) Professionelle Schulen, die den Schülern helfen, wenn sie die Grundschulen oder die Vorbereitungsschulen (Preparatory) nicht bestanden haben. Die Schüler können an diesen Schulen lernen, wenn sie sieben Jahre an den Grundschulen gewesen sind und nicht bestanden haben.
- 4) Sportliche Schulen, die die sportlichen Talente der Schüler fördern. Diese Schulen entwickeln die motorischen Fähigkeiten der Schüler. Die Schüler können in diesen Schulen lernen, nachdem sie die arabischen Grundschulen bestanden haben. Die Schüler müssen eine ärztliche Untersuchung bestehen, bevor sie in diese Schulen gehen können.
- 5) Schulen für Taubstumme, die für die nur Taubstumme zugelassen werden (vgl. nationales Zentrum für pädagogische Forschungen und Entwicklung 1994, S. 96).

3.2.3 Sekundärschulbildung

Die Sekundärschulbildung bereitet die Schüler auf das Studium an den Universitäten vor. Wenn die Schüler und Schülerinnen 60 % der Noten in der Sekundärschule erwarben, können sie kostenlos in der Universität studieren. Die Schulbildung ist für Schüler im Alter von fünfzehn bis siebzehn Jahren. An diesen Schulen ist die Schulbildung obligatorisch (vgl. Ali, 2005, S. 189). Die Zahl der Sekundärschulen und die Zahl der Schüler nahmen in Ägypten zu. Der qualitative Aspekt wird allerdings vernachlässigt, da die Bildung in den Sekundärschulen die Merkmale der intellektuellen und kognitiven Trennung aufweist. Die frühe Spezialisierung in den Sekundärschulen unterstützt diese Trennung (vgl. El-Fiki 1997, S. 297), wobei es vier Arten von Sekundärschulen gibt. Die Leistung des Schülers in der Vorbereitungsschule bestimmt die Art der Sekundärschule, in der der Schüler weiterlernen kann (vgl. Unesco 2009, S. 22). Im Folgenden werden diese Arten erklärt:

- 1) Die allgemeinen Sekundärschulen (die erste Art) enthalten ein obligatorisches und ein freiwilliges Curriculum. Das obligatorische Curriculum beinhaltet Arabisch, Englisch, Religion und die nationale Erziehung. Das freiwillige Curriculum besteht entweder aus Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Psychologie, Philosophie oder Soziologie (vgl. Ali 2005, S. 189).
- 2) Die technischen Sekundärschulen (die zweite Art) enthalten drei Arten. Die erste Art ist die industrielle Sekundärschule, die viele Spezialfächer, zum Beispiel Elektrik, Dekoration und Autobau, umschließt. Die zweite Art ist die landwirtschaftliche Sekundärschule, die zahlreiche Spezialfächer, zum Beispiel mit dem Inhalt tierische Produkte und landwirtschaftliche Maschinen, enthält. Die dritte Art ist die kaufmännische Sekundärschule, die viele Spezialfächer, zum Beispiel kaufmännische Versicherungen, umfasst. Der Unterricht in den technischen Sekundärschulen ist auf drei oder fünf Jahre angelegt. Die technischen Sekundärschulen zielen auf die Vorbereitung

von Mitarbeitern für die Arbeit in den Bereichen Landwirtschaft, Industrie und Handel ab. Es gibt einige industrielle Sekundärschulen, die an Fabriken angeschlossen sind. Diese industriellen Sekundärschulen bereiten die Schüler auf die Arbeit in den Fabriken vor. Es existieren einige industrielle Sekundärschulen, die die Schüler für die Arbeit als Lehrer in den Grundschulen und Vorbereitungsschulen (Preparatory) vorbereiten. Der Zeitraum des Unterrichts in diesen Schulen umfasst fünf Jahre. Die Schüler können an Universitäten studieren, nachdem sie die technischen Sekundärschulen bestanden haben. Das Curriculum in den technischen Sekundärschulen unterteilt sich in zwei Arten. Die erste Art ist das allgemeine Curriculum, das Arabisch, Mathematik, Religion und die nationale Erziehung enthält. Alle Schüler absolvieren dieses Curriculum in den technischen Sekundärschulen. Die zweite Art ist ein Curriculum der Fachbereiche, das mit einigen Fachbereichen verbunden ist (vgl. ebd.).

Es gibt ein neues Projekt, das sich Mubarak Kol nennt. Dieses Projekt zielt auf die Entwicklung der technischen Sekundärschulen und die berufliche Bildung ab. Es basiert auf dem dualen System (Theorie und Praxis) der Ausbildung. Der Auszubildende arbeitet vier Tage pro Woche in Werkstätten und Fabriken und lernt Theorie an zwei Tagen pro Woche in der Schule. Der Unterricht in diesem Projekt umfasst drei Jahre (vgl. Hamed und Hussein 2002, S. 346).

- 3) Die professionellen Sekundärschulen (die dritte Art) sind Bildungseinrichtungen, die die Handwerker auf Bereiche wie Landwirtschaft, Industrie und Handel vorbereiten. Die Ausbildung in diesen Schulen beträgt drei Jahre. Die Schüler können in diesen Schulen lernen, nachdem sie die professionellen Vorbereitungsschulen (Preparatory) bestanden haben (vgl. El-Mahdie, S. 40 ff.).
- 4) Die sportlichen Sekundärschulen bereiten die Schüler auf das Studium an den militärischen Fakultäten und den Fakultäten für Leibeserziehung vor. Die Schüler können in diesen Schulen lernen, nachdem sie die sprachlichen oder die arabischen Vorbereitungsschulen bestanden haben. Die Schüler müssen die Eignungsprüfungen erfolgreich absolvieren, bevor sie in diese Schulen gehen (vgl. El-Fiki 1997, S. 297).

3.2.4 Hochschulbildung (Universität)

Als im Juli 1953 die Revolution stattfand, gab es nur drei Universitäten: die Universität Kairo, die Universität Alexandria und die Universität Ain Schams. Die Hochschulbildung erfolgte bis 1962 nicht kostenlos, das geschah erst 1963. Die erste Universität war die Universität Kairo, die im Jahr 1925 gegründet wurde (vgl. Slim 1957, S. 108). Mittlerweile existieren sowohl 17 öffentlich-staatliche Universitäten als auch 17 private Universitäten

und 143 private Institute (vgl. The World Bank 2010, S. 67). Das Studium an der Universität dauert zwischen vier und sechs Jahre. In der Regel beginnen die Jugendlichen ihr Studium im Alter von 17 Jahren und beenden es nach ungefähr vier Jahren. Medizin (sechs Jahre) und Ingenieurwissenschaft (fünf Jahre) zählen auch in Ägypten zu den zeitintensiven Studiengängen. Die Dauer des Studiums in privaten Instituten beträgt zwei oder vier Jahre. Im Jahre 1998 studierten etwa 20 % (1.5 Millionen Studenten) der Bevölkerung im Alter von 18 bis 22 Jahren an Universitäten in Ägypten. 2004 erhöhte sich die Zahl eingeschriebener Studierender um 2.2 Millionen (vgl. Unesco 2009, S. 29).

3.3 Entstehung und Entwicklung der Grundschule in Ägypten

3.3.1 Die Grundschule in der Epoche von Mohamed Ali (von 1805 bis 1848)

Im Mittelalter fand die Bildung in Koranschulen und Moscheen statt, insbesondere in der Moschee Al-Azhar. Das moderne Bildungssystem in Ägypten begann, als Mohamed Ali nach Ägypten kam und Offizier der osmanischen Armee war. Er wurde im Jahre 1805 zum Gouverneur von Ägypten ernannt und regierte von 1805 bis 1848 über Ägypten. Die Familie von Mohamed Ali regierte von 1848 bis 1952 über Ägypten (vgl. Abd El-Moneim 1994, S. 47) Mohamed Ali wollte ein Imperium aufbauen. Deshalb stellte er eine große Armee und Kriegsflotte auf, die gut ausgebildete Personen benötigte. Mohamed Alis Hauptinteresse galt von Anfang an dem Aufbau eines modernen Schulsystems. Die Koranschulen und die Al-Azhar-Moschee unterrichteten die modernen Erkenntnisse und Fertigkeiten nicht. Mohamed Ali förderte diese nicht, da er sich vor einem Widerspruch der religiösen Wissenschaftler fürchtete (vgl. Ashour, 1991, S. 148).

Wegen des Fehlens qualifizierter Kräfte, die seine Reformvorhaben vorantreiben konnten, war Mohamed Ali auf die Hilfe ausländischer Experten und Wissenschaftler angewiesen. Um jedoch die Staatskasse mit ihren hohen Gehältern nicht zu belasten und vom Ausland unabhängig zu werden, begann er, ein modernes Schulwesen aufzubauen, das dem Schulwesen in Frankreich ähnelte. Er schickte Ägypter auf Missionen nach Frankreich (vgl. Ahmed 1991, S. 11).

Mohamed Ali errichtete das moderne Schulsystem von oben nach unten. Zuerst baute er die höheren Schulen, die Gymnasien, und dann die Grundschulen. Diese Schulen waren mit der Armee verbunden. Wenn die Armee Offiziere und Techniker brauchte, baute Mohamed Ali Schulen dafür (vgl. Slim 1957, S. 104).

Die Grundschulen wurden errichtet, nachdem die gehobenen Schulen und das Gymnasium fertig waren. Mohamed Ali erbaute 66 Grundschulen, die sich über alle Städte in Ägypten erstreckten (vgl. El-Kepashie 2010). Das Alter der Schüler lag bei sieben bis zwölf Jahren. Die Schulzeit an diesen Schulen betrug fünf Jahre. Die Curricula enthielten den Koran, Lesen, Schreiben und Grammatik. In den Grundschulen bekamen die Schüler neben Beköstigung, Kleidung und Unterkunft auch Löhne (vgl. Slim 1957, S. 104).

Es gab keine Institute für die Vorbereitung der Lehrer, sondern die Lehrer an den Grundschulen waren die Absolventen der Al-Azhar-Moschee (ebd.). In dieser Epoche zeigten sich die folgenden Merkmale der Schulbildung:

- Die Schulbildung war mit der Armee verbunden und ähnelte Heerlagern. Die Schüler übernachteten in den Schulen und konnten sie nicht verlassen, bevor sie eine Erlaubnis erhielten.
- Es gab zwei Arten der Bildung. Die erste Art war die religiöse Bildung, die bei den Koranschulen und der Al-Azhar-Moschee lag, die zweite die moderne Bildung, die Aufgabe der neuen Schulen war.
- Die Missionen wurden nach Europa geschickt. Die erste Mission reiste im Jahr 1813 nach Italien, wo sie Militär- und Ingenieurwesen studierte. Dann wurde die Mission im Jahre 1818 zum Studium der verschiedenen Wissenschaften nach England geschickt. Im Jahr 1826 gingen viele Studenten zum Studium der Medizin, Chemie, Politik und des Ingenieurwesens nach Frankreich (vgl. ebd. und Sakran 2001, S. 6 f.).

Infolge des Interesses für die Armee fand eine Erweiterung der Schulbildung statt. Es gab im Jahr 1841 den "Vertrag von London". Dieser Vertrag besagt, dass die Armee unwichtig sei. Unter dem Druck Englands musste Mohamed Ali nicht nur seine Armee von 130.000 auf 18.000 Mann reduzieren, sondern auch die Sättigung des ägyptischen Marktes mit englischen Waren dulden. Deshalb wurden die meisten Schulen geschlossen. Gegen Ende der Epoche von Mohamed Ali gab es nur fünf Grundschulen. Die Zahl der Schüler in den Grundschulen nahm ab (vgl. Ismail 1997, S. 215). Die wirtschaftliche und politische Krise in Ägypten führte dazu, dass die ersten Ansätze eines modernen Schulwesens im Keime erstickt wurden.

3.3.2 Die Grundschule in den Epochen von Abbas Pasha, Said Pasha und Ismail Pasha (1848 bis 1882)

Die autonome Entwicklung Ägyptens unter Mohamed Ali war an der Intervention der europäischen Kolonialmächte gescheitert. Der rückläufige Entwicklungsprozess begann mit der konservativen und despotischen Regentschaft Abbas Pashas. Von 1848 bis 1863

wurden die Schulen geschlossen, die unter Mohamed Ali erbaut worden waren. Said Pasha glaubte, dass ein Volk ohne Bildung besser sei (vgl. Ismail 1997, S. 248 f.).

Eine neue Bildungsorientierung zeichnete sich unter der Herrschaft Ismails ab. Ismail versuchte, den Reformweg seines Großvaters Mohamed Ali einzuschlagen, allerdings mit dem grundlegenden Unterschied, dass er seine Reformziele nicht wie Mohamed Ali durch die Aktualisierung der gesellschaftlichen Möglichkeiten Ägyptens zu erreichen suchte, sondern, ähnlich wie sein Vorgänger, durch die bedingungslose Übernahme von Technologien und Kapital aus Europa. Die wirtschaftliche Öffnungspolitik Ismails brachte Ägypten um seine Selbstständigkeit und kulminierte 1882 in der direkten englischen Kolonialherrschaft. Ismails Politik der Europäisierung Ägyptens unterschied sich von der seines Vorgängers dadurch, dass er in der europäischen Bildung einen Teil dieses Europäisierungsprozesses sah. Unmittelbar nach seiner Machtübernahme kündigte er die Reform des Schulwesens an, da sie, wie er formulierte, die Grundlage jedes Fortschritts sei (vgl. Steppat 1968, S. 48).

Ismail eröffnete nicht nur die Grundschulen wieder, die in der Epoche von Mohamed Ali erbaut worden waren, sondern er gründete auch neue Grundschulen. Es gab Grundschulen für Mädchen, die dort das Schreiben, Lesen und Nähen lernten (vgl. Ismail 1997, S. 248 f.). Die Koranschulen wurden in Grundschulen umgewandelt. Die Schulbildung erfolgte in arabischer Sprache und schritt langsam voran. Die Grundschulen bereiteten die Schüler auf das Gymnasium vor. Sie verbreiteten sich in dieser Epoche in Städten und Dörfern.

Es gab einen Diwan (Schulministerium), der die Schulen überwachte. Dieser Diwan wurde im Jahr 1854 von Said geschlossen, von Ismail aber wieder eröffnet (vgl. Taha 1985, S. 271 ff.). Für die Finanzierung der Schulbildung standen Immobilien zur Verfügung, die die Einnahmen der Schulen generierten. Die Eltern der Schüler bezahlten außerdem einen Teil der Kosten der Schulbildung.

Die Bildungsreform Ismails scheiterte aufgrund bildungsinterner und zeitbedingter Hindernisse, nicht zuletzt aber wegen seiner Wirtschaftspolitik, die 1876 zur akutesten Finanz- und Staatskrise Ägyptens führte. In diesem Jahr wurde von England und Frankreich das "Dual Control System" errichtet, das ihnen erlaubte, den größten Teil der Staatseinnahmen für die Tilgung von Ismails Schulden zu verwenden (vgl. Mommsen 1961, S. 36 – 42). Die Staatsausgaben wurden im Rahmen der "Dual Control" auf einem Minimum gehalten, was auch das Bildungssystem empfindlich traf. Das "Dual Control System" markierte das Ende der ägyptischen Unabhängigkeit und leitete eine neue Phase ein, die 1882 in der direkten englischen Kolonialherrschaft endete. Alle gesellschaftlichen Bereiche waren damit der Fremdbestimmung unterworfen (vgl. Badawi 1999, S. 196 f.).

3.3.3 Die Grundschule in der Epoche der britischen Besatzung von 1882 bis 1954

England besetzte Ägypten im Jahre 1882, das damit für mehr als siebenzig Jahre in direkte koloniale Abhängigkeitsverhältnisse geriet. Infolge dieser Besatzung verschlechterte sich die Bildung in allen Grundschulen. Die Schulbildung war vor der britischen Besatzung kostenlos, was sich während der britischen Besatzung änderte. In allen Schulen arbeiteten britische Lehrer anstelle der ägyptischen (vgl. El-Rafahie 1983, S. 186). Das ägyptische Bildungssystem war während dieser Periode zwar Produkt der kolonialen Entwicklung und für die exogene Kolonialgesellschaft und die einheimische Feudalschicht funktional, aber damit erwies es sich gleichzeitig für die ägyptische Gesellschaft, für ihre autonome Entwicklung und für die Mehrheit der Bevölkerung als dysfunktional (vgl. Jarrar 1979, S. 53). Das koloniale Bildungssystem hat die Partizipation der Majorität der ägyptischen Bevölkerung am Bildungsprozess verhindert und dadurch ihre soziale Mobilität blockiert (vgl. ebd.).

In den Grundschulen wurde der Unterricht statt in arabischer in englischer Sprache gehalten. Es gab ferner jährliche Prüfungen, die über die Versetzung bzw. über das Sitzenbleiben der Schüler entschieden. Die Aufgabe der Grundschulen bestand neben der Vorbereitung auf das Gymnasium darin, Staatsdiener für untergeordnete Verwaltungsposten heranzubilden. Die begrenzte Aufgabe der Grundschule bestimmte weitgehend ihre quantitative und qualitative Entwicklung. Es gab zwei Arten von Grundschulen. Die erste war die Grundschule für die Reichen und nicht kostenlos. Die Schüler mussten Schulgeld bezahlen und konnten ihre Schulbildung im Gymnasium und an der Hochschule fortsetzen. Die zweite Art war eine elementare, kostenlose Schule für die Armen. Die Elementarschulen wurden im Jahre 1925 gegründet. Die Schüler an diesen Schulen konnten ihre Schulbildung nicht fortsetzen, denn sie endete hier. Diese Arten von Grundschulen bedeuteten (vgl. Badran 2001, S. 353):

- Kindern der Mehrheit der Bevölkerung war das Studium an Gymnasien und Hochschulen nicht möglich,
- Stabilität des sozialen Status, was bedeutet, dass die Söhne der Armen keine Aufstiegschancen hatten,
- Monopol der Kapitalisten und Reichen auf gehobene Jobs.

Die britische Besatzung reduzierte darüber hinaus den Etat der Schulbildung von 8,7 % während der Epoche Ismails bis auf 1,4 %. Sie sah keine Notwendigkeit für Schulen (vgl. Saleh 2002, S. 80 f.).

Infolge der Steuerung des staatlichen Schulsystems durch die britische Besatzung gab es das private Schulsystem, das kostenlos war. Das private Schulsystem war somit für die Bildung der Armen zuständig. Der islamische Verein (privater Verein) erbaute die privaten Grundschulen und Gymnasien. Die privaten Grundschulen hatten nicht nur die Ausbreitung der arabischen und islamischen Kultur zum Ziel, sondern sie lehrten die Schüler auch die Fachkenntnisse für die Arbeit in den Bereichen der Industrie und des Handwerks. Das Curriculum enthielt den Koran, Geschichten des Korans, die arabische Sprache, Grundlagen der Gesundheit, Grundlagen des Ingenieurwesens, Geografie, ägyptische, türkische und arabische Geschichte, Kunsthandwerk und Grundsätze einer Organisation des Lebens (vgl. Shalabie, H. 1988). Die Grundschule war in zwei Stufen unterteilt. Jede Stufe dauerte zwei Jahre. Die Grundschulen wählten qualifizierte Lehrer aus.

Es gab Grundschulen für Mädchen, die den Koran, die arabische Sprache, Mathematik, Geografie, Geschichte, Nähen und die Kochkunst lehrten (vgl. ebd. S. 148 f.). Nachdem die Schüler und Schülerinnen die Grundschulen abgeschlossen hatten, konnten sie auf ein staatliches oder privates Gymnasium gehen.

3.3.4 Die Grundschule in der republikanischen Epoche (seit 1953)

Die Juli-Revolution im Jahr 1953 stellte eine Revolte gegen den Kolonialismus und die Missregierung dar. Die Revolution hatte die Beseitigung des Kolonialismus und der Korruption zum Ziel (vgl. Al-Rafii 1964, S. 162). Die Schulbildung stand allen Klassen der Gesellschaft offen. Ziele der Schulbildung waren die Vorbereitung der Mitarbeiter für die Arbeit in öffentlichen Ämtern und die Befürwortung des politischen Systems und seiner Ideologien. Die Curricula entsprachen den Meinungen des politischen Systems und seiner Ideologie. Die Trends der Bildungspolitik in der Epoche der revolutionären Regierung waren:

- Engagement für den Grundsatz gleicher Bildungschancen und die Beseitigung aller Hindernisse, die diesem Prinzip im Wege standen,
- Bildung für alle Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren,
- Fortschritt der Lehrpläne, um sich dem globalen Fortschritt anzupassen,
- Planung der Bildung nach der ersten Phase (Grundschule), um sich den Bedürfnissen der Gesellschaft und der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungspläne anzupassen,
- Sorgfalt der technischen Bildung,
- Bildung als nationaler Prozess zielte auf die Vorbereitung der Bürger entsprechend den Grundsätzen der Demokratie. (vgl. Hamed und Hussein 2002, S. 295)

Infolge dieser Bildungspolitik gab es eine Erweiterung der Primarschulbildung. Die Zahl der Schüler verdoppelte sich in den fünfziger und sechziger Jahren. Das führte im Jahr 1965 an den Grundschulen zu einer Einschulungsquote von 74 % bei Schülern und Schülerinnen im Alter von sechs Jahren (vgl. Badran et al. 2001, S. 410). 1983 erhöhte sich die Zahl eingeschriebener Kinder um weitere 10 %. Trotz der quantitativen Expansion konnten nicht alle Kinder die Grundschule besuchen. Daher waren etwa 10 % der Kinder Analphabeten (vgl. Badran et al. 2001, S. 447).

Obwohl die Schulgeldfreiheit und zum Teil auch die Lernmittelfreiheit bereits nach der Revolution von 1953 eingeführt wurden, war der Schulbesuch auf der Primarstufe immer noch mit bestimmten finanziellen Aufwendungen verbunden, die von der Familie erbracht werden mussten. Zu diesen Leistungen gehörten die Kosten für Schulkleider, Fahrgelder und z. T. für Lernmittelkosten. Für die Familie bedeutete der Schulbesuch nicht nur laufende Aufwendungen, sondern auch einen Verzicht auf Hilfeleistungen der Kinder im Familienbetrieb während ihrer Bildung (vgl. Jarrar 1979, S. 180). Deshalb wurde im Schuljahr 1983/1984 eine Abbruchrate von 52 % in den Grundschulen erreicht (vgl. Badran et al. 2001, S. 447). In den neunziger Jahre sank sie aber bis auf 3,85 % (vgl. Salam 2008, S. 248).

3.4 Die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Grundschule

Die erste gesetzliche Grundlage der gegenwärtigen ägyptischen Grundschule basiert auf dem Bildungsgesetz Nr. 210, das im Jahr 1953 beschlossen wurde. Es erkennt ausdrücklich das Recht alle Ägypter auf eine Grundschulbildung an. Das Gesetz legte die Grundschuldauer auf sechs Jahre fest. Im Alter von sechs Jahren wurden die Kinder schulpflichtig, denn der Schulbesuch auf dieser Schulbildungsebene war für alle Kinder obligatorisch und kostenlos. Es wurde auch beschlossen, dass ein Kind in jedem Schuljahr zu einer Anwesenheit von 75 % der Schulzeit verpflichtet ist (vgl. Ali 2005, S. 148 f.). Das Gesetz schuf ferner die bisherigen jährlichen Prüfungen ab, die über die Versetzung bzw. das Sitzenbleiben der Schüler entschieden. Das Gesetz bestimmte lediglich eine Aufnahmeprüfung am Ende der Grundschule, auch kompetitive Examination genannt, die über den Besuch der weiterführenden Ausbildungsstufe entschied. Die Gesetzesbestimmung, nach der auch Absolventen der vierten und fünften Schulklasse zu dieser Prüfung zugelassen werden durften, führte praktisch zur Reduzierung der Dauer der Grundschule auf vier Jahre. Da jeder, der die Prüfung bestand, direkt mit der Vorbereitungsschule beginnen konnte, meldeten sich viele Schüler nach Abschluss der vierten Schulklasse zur „Competitive Examination“ (vgl. Jarrar 1979, S. 160 f.) an. Im Jahr 1956 wurde das Gesetz Nr. 213

erlassen, das bestimmte nun, dass künftig nur Absolventen der sechsten Schulklasse der Grundschule zur „Competitive Examination“ zugelassen werden durften. Das Gesetz fixierte ferner die Dauer der Grundschule auf sechs Jahre (vgl. ebd.).

Das Bildungsgesetz Nr. 68, das im Jahr 1968 beschlossen wurde, ergänzt die Ziele und Regulierung der Primarschulbildung folgendermaßen:

- Ziele der Primarschulbildung sind die geistige, moralische, soziale und körperliche Bildung der Kinder und sie bietet Kenntnisse in technischen und wissenschaftlichen Fächern. Die Grundschule soll die Schüler auch auf die Vorbereitungsschulen vorbereiten.
- Der Stundenplan besteht aus Arabisch, Religion, Geografie, Geschichte, Musik, Zeichnen, Sport, Grundsätzen der Gesundheit und landwirtschaftlicher Bildung.
- In der sechsten Schulklasse wurde auf der Ebene der pädagogischen Abteilungen eine Prüfung eingeführt. Wenn der Schüler diese Prüfung besteht, bekommt er das Zeugnis des Abschlusses der Grundschule (vgl. Hamed und Hussein 2002, S. 300). Dieses Zeugnis stellt seitdem die Vorbedingung für den Besuch der Vorbereitungsschule dar. Ziele dieser Prüfung waren, die Kenntnisse der Schüler und ihre Lernschwierigkeiten festzustellen (vgl. Ali 2005, S. 166).

Das Bildungsgesetz Nr. 139 wurde im Jahr 1981 erlassen. Dieses Gesetz erklärte die Grundbildung (Grundschule und Vorbereitungsschule) für obligatorisch. Diese Pflicht hat zwei Bedeutungen. Die erste liegt darin, dass der Staat die Grundschulen für alle Kinder eingerichtet hat. Die zweite ist, dass die Eltern ihre Kinder zur Grundschule schicken müssen (vgl. nationales Zentrum für pädagogische Forschung und Entwicklung 2008, S. 241 f.). Das Gesetz bestimmt auch, dass die Eltern zehn ägyptische Pfund Geldstrafe bezahlen, wenn sie ihre Kinder nicht zur Grundschule schicken (vgl. Ahmed et al. 2006, S. 180).

Im Jahr 1988 wurde das Gesetz Nr. 139 erlassen, das bestimmt, dass die Schuldauer in der Grundschule fünf statt sechs Jahre beträgt und für Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren gilt (vgl. Ahmed et al. 2006, S. 107). Es gab viele Probleme, die zu diesem Gesetz führten, zum Beispiel die Erhöhung der Anzahl der Schüler, die in die Grundschulen aufgenommen werden sollten, des Weiteren die Erhöhung der Anzahl der Schüler in den Schulklassen (bis zu 50 Schüler pro Klasse) sowie die Kürzung des Schultages auf vier Stunden. In einigen Schulen fanden sich zwei bis drei Durchläufe pro Tag (vgl. Desouky und El-Araf 2000, S. 10).

Das Schulsystem Ägyptens hatte bis zum Jahr 1989 ein volles Schuljahr in allen Stufen, dann wurde das Schuljahr durch den Ministerialerlass Nr. 209 im Jahr 1989 in zwei Semester unterteilt. Dieses Schulsystem wird von der ersten bis zur sechsten Schulklasse verwendet,

wobei jedes Curriculum über das Semester verteilt wird. Am Ende gibt es eine Prüfung, die über die Versetzung der Schüler entscheidet (vgl. Eljamal 2011, S. 80 f.).

Im Jahre 1993 wurden durch den Ministerialerlass Nummer 71 in der Grundschule einige Änderungen durchgeführt, wobei die Grundschule in zwei Stufen geteilt wurde. Die erste Stufe stellt die ersten drei Schuljahre dar, die den Kindern Hilfe im Erwerb der Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und in Mathematik bietet. Die zweite Stufe umfasst die vierte und fünfte Klasse, die die praktische Anwendung der Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben und Mathematik) im Leben der Kinder zum Ziel hat. Die Schulzeit wird zu 70 % für das Erlernen des Lesens, Schreibens, der Religionspädagogik und des Rechnens verwendet und zu 30 % für pädagogische, soziale und theatralische Aktivitäten sowie wissenschaftliche und technologische Fähigkeiten und die Einführung der englischen Sprache ab der vierten Klasse (vgl. „Ein nationales Projekt“ von Mubarak 1995, S. 44 ff.; Ahmed et al. 2006, S. 108).

Angesichts der instabilen Bildungspolitik wurde das neue Gesetz Nr. 123 im Jahr 1999 erlassen. Das Gesetz bestimmt nun, dass die Grundschule wieder sechsjährig wird. Mit dem Schuljahr 2004/2005 trat dieses Gesetz in Kraft (vgl. Soliman et al. 2004, S. 56). Die Instabilität und der Mangel an Planung sind Nachteile in der ägyptischen Bildungspolitik, wobei ein neuer Bildungsminister ernannt wurde, der die Bildungsgesetze änderte. So wurde z. B. die Primarschulbildung im Jahr 1988 (Bildungsgesetz Nr. 233) auf fünf Jahre und seit 1999 durch das Gesetz Nr. 132 auf sechs Jahre festgelegt (vgl. Hamed et al. 2002, S. 303 f.; Haggai 1999, S. 245).

Infolge der Rückkehr zur sechsjährigen Grundschule wurde sie durch den Ministerialerlass Nr. 316 des Jahres 2006 in zwei neue Stufen reorganisiert. Die erste Stufe umfasst die ersten drei Schuljahre und die zweite Stufe die letzten drei. Die Schulzeit wird außerdem in der ersten Stufe zu 70,6 % für das Kerncurriculum (Lesen, Schreiben, Religionspädagogik, englische Sprache und die Mathematik) verwendet und zu 29,4 % für pädagogische Aktivitäten (Computer, Musik, wissenschaftliche und technologische Aktivitäten). Das Kerncurriculum (Geografie, Geschichte, Lesen, Schreiben, Religionspädagogik, englische Sprache und Mathematik) entspricht 75 % der Schulzeit in der zweiten Stufe, während die pädagogischen Aktivitäten 25 % ausmachen (vgl. Eljamal 2011, S. 82 ff.).

3.5 Aktuelle Situation der Grundschule

3.5.1 Infrastruktur (Schulgebäude, Zahl der Schüler pro Klasse und Zeitraum des Unterrichts)

Im Rahmen eines Programms des ägyptischen Bildungsministeriums wurde im Jahr 1989 eine Evaluation durchgeführt, die die Infrastruktur von Grund- und Vorbereitungsschulen untersuchte. Das Ziel dieser Untersuchung lag darin, einen Überblick über den Zustand der Schulen in Ägypten zu liefern. Die zentralen Ergebnisse dieser Evaluation sind:

- Gemäß dem Stand von 1989 existieren 10.971 Grundschulen in Ägypten. 17,8 % der Schulgebäude wurden nicht als Schule gebaut, sondern z. B. als Privathäuser. Außerdem benötigen 28 % der Schulgebäude Renovierungen und Reparaturen und 33 % der Schulgebäude sind Mietgebäude.
- Fast 30 % der Schulen haben keinen Strom und 9.099 Schulen (83 %) keine Bibliothek. Darüber hinaus haben 12 % der Grundschulen keinen Hof, während 61 % der Schulen über Höfe verfügen, die allerdings für die Ausübung von sportlichen Aktivitäten ungeeignet sind (vgl. Zekry et al. 2008, S. 109).

Infolge dieser Evaluation und ihrer beunruhigenden Ergebnisse wurde im Jahr 1990 eine Agentur für Schulgebäude gegründet, die eine Filiale in jeder Provinz hat. Ziel dieser Agentur ist nicht nur das Bauen neuer, sondern auch die Renovierung und Reparatur alter Schulen. Hierbei handelt es sich um eine schwierige Aufgabe, insbesondere weil das Erdbeben, das Ägypten im Jahr 1992 erschütterte, Hunderte von Schulen zerstörte (vgl. Ahmed 2008). Die Grundschulen hatten wegen ihres schlechten Zustands eine großflächige Zerstörung erfahren.

Die Agentur für Schulgebäude entwarf viele Pläne, um neue Schulen zu bauen, z. B. im Rahmen zweier Fünfjahrespläne von 1992 – 1997 sowie 1997 – 2002. Deshalb stieg die Zahl der Grundschulen im Jahr 2011 auf 17.111 Schulen an (vgl. ägyptisches Bildungsministerium 2011). Darüber hinaus stehen den Schulen moderne Geräte wie Computer mit Internetzugang und Laboratorien zur Verfügung (vgl. Said 2007, S. 95).

Obwohl zwischen 1989 und 2011 die Anzahl der Grundschulen gestiegen ist, gibt es mehr als nur eine Schicht in der Schule. Die Ganztagschulen machen dabei nur 38 % aus, während der Schulen, die in zwei Schichten (morgens oder nachmittags)¹ – als Halbtagschule – arbeiten, fast 62 % darstellen (vgl. Tabelle 3.1). Das bedeutet, dass die Unterrichtszeit in den Schulen, die zwei Turnusse (Halbtagschule) beinhalten, kürzer ist als in den Ganztagschulen. Das hat Einfluss auf die Schulleistung.

Tabelle 3.1: Verteilung der Schule gemäß den Schichten

	Ganztagschulen	Schicht morgens	Schicht nachmittags	Zwei Schichten	Gesamt
Zahl	6525	8801	827	958	17.111
Rate in %	38	51,5	4,9	5,6	100

Quelle: Ägyptisches Bildungsministerium 2011

Die Anzahl der Schüler je Klasse ist hoch. Gemäß den Angaben des ägyptischen Bildungsministeriums (2011) gibt es in jeder staatlichen Grundschule im Durchschnitt 43 Schüler pro Klasse (vgl. Ägyptisches Bildungsministerium 2011). Jedoch legte die Agentur für Schulgebäude die Klassenräume für nur 30 Schüler aus. Der Schulleiter einer Grundschule in Kafr-Elschekh in Ägypten wies darauf hin, dass es zwischen 60 und 65 Schüler pro Klasse (vgl. Zekry et al. 2008, S. 12 f.) gibt.

Diese Zahl ist sehr hoch. Es bestehen zwei Meinungen in dieser Hinsicht, die zum einen sagen, dass die Anzahl der Schüler pro Klassenraum einen geringen Einfluss auf die Schulleistung nimmt und die Fähigkeit der Lehrer dagegen einen wichtigen Faktor darstellt. Die Befürworter dieser Richtung fragen: Was ist der Vorteil der Reduzierung der Schülerfrequenz, wenn der Lehrer unfähig ist und traditionelle Methoden im Unterricht verwendet? Zum anderen zeigt es, dass die Lehrer den psychischen bzw. emotionalen Zustand der Schüler beeinflussen (vgl. ebd.).

1 Schicht am Morgen meint, dass das Schulgebäude am Morgen als Grundschule, am Nachmittag aber als Vorbereitungsschule oder Abiturlehrgänge genutzt wird. Dagegen bedeutet die Schicht am Nachmittag, dass das Schulgebäude am Nachmittag als Grundschule und am Morgen als Vorbereitungsschule oder für Abiturklassen dient. Zwei Schichten bedeutet, dass das Schulgebäude ganztags als Grundschule arbeitet, es aber zwei Schichten gibt, morgens und nachmittags.

3.5.2 Lerngelegenheiten

Seit den 1990er-Jahren gibt es einen Fünfjahresplan (1992 – 1997) für die Schulreform, der die Einführung von Computern in der Grundschule umfasst. Das zielt auf die Nutzung von Computern im Unterricht ab. Des Weiteren werden sie zur Entwicklung der Schulbildung eingesetzt, wo sie auch zur Erklärung der Lehrpläne inklusive Texte, Fragen und Fotos genutzt werden. Neben der Verwendung im Unterricht ist der Computer Bestandteil des Hauptcurriculums. Es befindet sich ein Computerraum in jeder Schule, um die Schüler den Umgang mit Computern effektiv zu lehren (vgl. Ahmed 2008).

Neben dem Computer gibt es auch das Internet, das die Schule mit dem Hauptnetz des Bildungsministeriums, den Direktionen in den Provinzen bzw. den Direktionen der verschiedenen Distrikte verbindet. Darüber hinaus wird es im Unterricht herangezogen (vgl. ebd.).

Schulspeisungsprogramm (Mittagessen)

Die Schulspeisung zielt auf die Verbesserung der Kindergesundheit ab und soll die Schulleistungen erhöhen. Die Anzahl der Tage, an denen diese Schulspeisung angeboten wird, differiert von Provinz zu Provinz. In einigen Provinzen beträgt sie 150 Tage und in anderen wiederum nur 50 Tage pro Schuljahr (vgl. Awad et al. 2004, S. 5 f.). Es gibt Versuche, allen Schülern die Schulspeisung zu ermöglichen, wobei die Anzahl der Schüler in der Grundbildung (Grundschule sowie Vorbereitungsschule), die die Schulspeisung erhielten, zwischen 1992 bis 2002 von etwa drei Millionen bis auf neun Millionen stieg (vgl. Tabelle 3.2).

Tabelle 3.2: Zahl der Schüler, die die Schulspeisung in der Grundbildung (Grundschule sowie Vorbereitungsschule) erhalten

Schuljahr	Anzahl der Schüler
1991/1992	3.019.130
2001/2002	9.084.000

Quelle: Said 2007, S. 96

3.5.3 Bildungsbeteiligung, Leistungen und Wiederholungsrate der Schüler

Die Grundschule umfasst den Großteil der ägyptischen Schüler, wobei sie zwischen 60 % bis 65 % der Gesamtschülerzahl ausmachen (vgl. Rezk 2001, S. 46). Die Zahl der Schüler in den Grundschulen beträgt im Schuljahr 2011 etwa 9,5 Millionen Schüler. Die staatliche

Grundschule beschult etwa 92 % der Schüler, während in privaten Grundschulen 8 % unterrichtet werden (vgl. ägyptisches Bildungsministerium 2011).

Gemäß den Angaben des ägyptischen Bildungsministeriums (2007, 2011) stieg die Nettoeinschulungsrate in der Grundschule zwischen 2007 und 2011 von 90,55 auf 95,4 % (vgl. Tab. 3). Es konnte damit keine flächendeckende Bildungsbeteiligung in der Grundschule erreicht werden, da etwa 4,6 % der Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren keine Schule besuchen. Es gibt kein Gesetz, das die Eltern zwingt, ihre Kinder zur Schule zu schicken. Gemäß dem Gesetz Nr. 139 zahlen die Eltern nur zehn ägyptische Pfund (zwei US-Dollar), wenn sie ihre Kinder nicht zur Schule schicken (Kapitel 3.4). Diese Geldstrafe ist gering. Für einige Familien bedeutet der Schulbesuch einen Verzicht auf Hilfeleistungen der Kinder im Familienbetrieb während ihrer Ausbildung (vgl. Ahmed et al. 2006, S. 180). Deswegen konnte bisher keine flächendeckende Bildungsbeteiligung erreicht werden.

Der gleichberechtigte Zugang zu einer flächendeckenden Bildungsbeteiligung in der Grundschule stellt in Bezug auf die Gleichstellung der Geschlechter allerdings kein ernsthaftes Problem dar. Im Schuljahr 2010/2011 wurden etwa 94,7 % Mädchen und 96,1 % Jungen erreicht (vgl. Tabelle 3.3).

Tabelle 3.3: Nettoeinschulungsrate in den Grundschulen

Schuljahr	Einschulungsrate der Jungen in %	Einschulungsrate der Mädchen in %	Gesamt in %
2006/2007	89,6	91,5	90,55
2010/2011	96,1	94,7	95,4

Quelle: Ägyptisches Bildungsministerium (2007, 2011) Die Tabelle wurde von der Forscherin eigenständig zusammengestellt.

Schülerleistungen und Wiederholungsrate

Im Jahr 2000 erreichte die Wiederholungsrate in der Grundschule 17 % (vgl. Shehata, F. et al. 2007, S. 80), während die statistischen Daten des Bildungsministeriums 2003 auswiesen, dass die Wiederholungsrate seit 1999 von 13,47 % auf 6,1 % (2003) sank (vgl. Bildungsministeriums 2003). Gemäß den Angaben der UNESCO (2011) sank sie im Jahr 2008 auf 3 % (vgl. UNESCO 2011, S. 310).

In der NCERD-Studie 2007 (National Center for Educational Research and Development) wird in Hinblick auf die Evaluation der Bildungsziele für alle erwähnt, dass die Lernleistungen der Schüler der 6. Klasse in Mathematik und Arabisch relativ niedrig liegen und dass der Anteil der Schüler, die zur Exzellenz zählen können, zwischen 1,2 % und 1,8 % in Arabisch und zwischen 1,9 % und 2,6 % in Mathematik liegt (vgl. Abu-zahra und Mohammed 2007, S. 264).

3.5.4 Lehrer der Grundschule (Ausbildung, Qualifikation und Gehälter)

Es gab in der Epoche der Revolution keine Fakultäten für die Vorbereitung der Grundschullehrer, deshalb wurden die Lehrer im Lehrerinstitut vorbereitet. Das Studium an diesem Institut dauert zwischen drei bis fünf Jahre. Infolge der Empfehlungen der Konferenzen und Symposien zur Verbesserung der Lehrerbildung wurde dieses Institut im Jahr 1988 geschlossen und die Lehrer werden seitdem an der pädagogischen Fakultät vorbereitet (vgl. Ahmed et al. 2006). Um eine hohe Qualität der Grundschullehrer zu gewährleisten, wurden Schulungszentren für die Weiterbildung der Grundschullehrer in den Direktionen und Schulen errichtet. Diese Zentren zielen auf den Erwerb der modernen Fähigkeiten und Techniken in der Lehre ab (vgl. Ahmed, M. 2008, S. 264). Seit 2001 werden die Lehrer zur Verbesserung ihrer beruflichen Qualifikationen auch auf Missionen in Industrienationen geschickt (vgl. nationaler Strategieplan zur Reform der Bildung vor der Universität 2007/2008, S. 257).

Die Gehälter der Grundschullehrer machen in Ägypten einen Großteil der Bildungsausgaben aus. Sie stellen etwa 79 % der Bildungsausgaben in der Grundschule dar (vgl. nationaler Strategieplan zur Reform der Bildung vor der Universität 2007/2008). Trotzdem fallen die Gehälter mit jährlich rund 1064 US-Dollar (7000 ägyptische Pfund) niedrig aus. Nach fünfzehn Jahren Arbeit wird das Gehalt auf 2184 US-Dollar angehoben (vgl. Tabelle 3.4). Ab dem Jahr 2007 erhöhten sich die Lehrergehälter um 50 % (vgl. ebd. S. 74).

Tabelle 3.4: Lehrergehälter in US-Dollar

Jahr	Gehalt im ersten Arbeitsjahr	Gehalt nach 15 Arbeitsjahren
2003 - 2002	1064	2184

Quelle: Zekry et al. 2008, S. 71

Es gab einen Mangel an Grundschullehrern. Im Schuljahr 2006/2007 fehlten etwa 70.899 Lehrer. Infolge des Lehrermangels wurden die Lehrer, die nicht pädagogisch vorbereitet waren, in den Grundschulen eingesetzt (vgl. ebd. S. 256). Nach den Angaben des ägyptischen Bildungsministeriums stieg die Lehrerrate, die für den Unterricht in der Grundschule pädagogisch gut vorgebereitet wurde, zwischen 2008 und 2011 von 78,3 auf 84,68 % (vgl. Bildungsministerium 2011). Trotzdem werden noch etwa 15 % der Grundschullehrer nicht pädagogisch vorbereitet.

Viele Studien erwähnen auch, dass Grundschullehrer im Unterricht traditionelle Lehrmethoden benutzen. Die Rolle des Schülers ist hier passiv, er ist nur Zuhörer. Darüber hinaus benutzt der Grundschullehrer Kreide und Tafel als Lehrmittel, obwohl Computer und Multimedia zur Verfügung stehen (vgl. Nationaler Strategieplan zur Reform der Bildung vor der Universität; Ahmed 2008).

In Hinblick auf die Krise in der Grundbildung (Grundschule und Vorbereitungsschule) wird in der Studie von Ahmed (1997) die Effizienz der Grundschullehrer bemängelt. Sie wollen nicht in der Grundschule arbeiten und widersetzen sich Veränderungen (vgl. Ahmed 1997, S. 8 f.).

3.5.5 Schulleitung (pädagogische Führung) und Kooperation

In Ägypten gibt es vier Verwaltungsebenen der Schulen:

- Staatsebene: Das Bildungsministerium bestimmt die generelle Bildungspolitik der Schulen, ihre Ausstattung, Gestaltung des Curriculums, Finanzierung von Lehrkräften in den Schulen.
- Regionalebene: Die Direktionen in den Provinzen sind ein Mikrokosmos des Bildungsministeriums und überwachen das Funktionieren von Bildungsdienstleistungen und die Anwendung des Lehrplans. Sie bieten ebenfalls Beratungen für Problemlösungen an, die von der Anwendung des Lehrplans abhängen.
- Distriktebene (Inspektionen): Es gibt zur Überwachung der Durchführung der Bildungspolitik sowie der verschiedenen Aktivitäten in den Grundschulen nicht nur einen Leiter für jeden Distrikt, sondern auch Überwacher, die die Grundschulen unmittelbar beaufsichtigen, wobei sie die Schulen besuchen.
- Schulebene: Die Schulleitung, die aus dem Schulleiter, Schulvertreter, alten Lehrern, Sozialarbeitern und dem Ausschuss der Eltern besteht (vgl. Said 2007; Nahela et al. 2006).

Die Schulleitung bildet die prozedurale Ebene, wobei sie alle administrativen und pädagogischen Aktivitäten leitet (vgl. Said 2007, S. 117). Die Rolle des Schulleiters liegt

nicht ausschließlich in der Aufrechterhaltung der Ordnung der Schule, in der Überwachung der Arbeitsschritte und des Zeitplans bzw. in der Pflege der Schulgebäude, der Schulleiter hat auch weitere Verantwortlichkeiten, die im Folgenden zusammengefasst werden (vgl. ebd. S. 111 f.; Soliman et al. 2004, S. 48 f.):

- Er bestimmt die Verantwortlichkeiten und Aufgaben aller Mitarbeiter und Sozialarbeiter sowie Lehrer, bis hin zu den Schülern der Schule.
- Alle Mitarbeiter beteiligen sich an den Entscheidungen und verpflichten sich, getroffene Entscheidungen einzuhalten.
- Er muss ein demokratisches System innerhalb der Schule einrichten.
- Er ermutigt die Mitarbeiter zu Zusammen- und Teamarbeit.
- Er versucht, die Probleme in der Schule erfolgreich zu lösen.

Neben dem Schulleiter gibt es in der Schulleitung außerdem Stellvertreter, die die Schulleitung unterstützen. Neben den administrativen Aktivitäten unterrichten die Stellvertreter auch. Sie beteiligen sich nicht nur an der Festlegung der allgemeinen Schulpolitik, sondern weisen ebenso den Unterricht und die Arbeitsschritte in der Schule an. Darüber hinaus leiten sie die Schule, wenn der Schulleiter fehlt (vgl. Ghanem 2000, S. 176 f.).

In ihrer Studie erwähnte El-Sharkawie (2005), dass die Schulleitung aufgrund ihrer Position in der Verwaltungsvorschrift die Aufträge zentral via Bulletins und Hinweisen von den höchsten Autoritäten erhält und diese Aufträge erfüllen muss, ohne zu diskutieren. Diese Studie weist außerdem nach, dass die Eltern mit der Schulleitung nicht zusammenarbeiten wollen und es viele Ausschüsse zur Inspektion und Überwachung der Schulleitung aus dem Bildungsministerium, der Regionalebene und der Distriktebene gibt (vgl. El-sharkawie 2005).

In ihrer Studie konnten Soliman, S. (2003) und Haggai, A. (1999) nachweisen, dass Schulleiter die Macht innerhalb der Schule monopolisieren und in der Regel ihre Mitarbeiter (Lehrer, Schulvertreter, Sozialarbeiter) nicht an den Entscheidungen beteiligen. Sie widersetzen sich auch Veränderungen. Diese Studie erwähnt gleichfalls, dass es keine erfolgreiche Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern, zwischen den Lehrern und der Schulleitung, zwischen Schülern und der Schulleitung bzw. zwischen der Schulleitung und der lokalen Umwelt gibt. Weiterhin zieht die Schulleitung keinen optimalen Nutzen aus den verfügbaren Ressourcen (vgl. Soleiman 2003; Haggai 1999).

In der NCERD-Studie (1993) wird dagegen erwähnt, dass sich die Schulleitung für die Kontrolle, Steuerung und Beteiligung der Mitarbeiter an den Verantwortlichkeiten in der Schule

interessiert und für die Stabilisierung des aktuellen Stands arbeitet, weil sie Angst vor Veränderung hat (vgl. NCERD 1993).

3.5.6 Elternbeteiligung und lokale Gesellschaftsbeteiligung

In jeder Schule gibt es einen Elternausschuss. Dieser besteht aus einer Generalversammlung und dem Rat der Eltern. Die Generalversammlung umfasst im Einzelnen:

- alle Eltern der Schüler in der Schule,
- den Schulleiter, Schulvertreter, die Lehrer, die Sozialarbeiter und den Bibliothekar,
- weiterhin einen Vertreter des Gemeinderates der Stadt oder des Dorfes, wo die Schule liegt.

Der Elternrat wird für zwei Jahre bestimmt und setzt sich aus folgenden Personen zusammen:

- dem Schulleiter als Leiter dieses Rates,
- neun Eltern, die von der Generalversammlung ausgewählt werden,
- einem Vertreter des Gemeinderates der Stadt oder des Dorfes, wo die Schule liegt
- und sieben Lehrern, die von den Lehrern in der Generalversammlung ausgewählt werden (vgl. Said 2007, S. 127 f.).

Der Elternausschuss ist für die Entwicklung der Schulbildung zuständig bzw. überwacht die Schulbildung. Außerdem beteiligt er sich an der Finanzierung der Schule, wobei die Lehrmittel und Laborgeräte zur Verfügung gestellt werden. (vgl. El-Agmie 2007, S. 170) Die Verantwortlichkeiten dieses Ausschusses werden zusammenfassend im Folgenden resümiert:

- Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern,
- Untersuchung der Bedürfnisse der Schüler, um sie zu erreichen. Außerdem löst er die Schülerprobleme,
- Untersuchung der Schulkooperation, um die Schüler zu fördern,
- Stärkung der religiösen Erziehung, der moralischen Werte und der nationalen Konzepte in der Schulgemeinschaft,
- Hilfe für Schulen, um von den Möglichkeiten und Ressourcen der lokalen Umwelt zu profitieren (vgl. Haggai 2000, S. 232).

3.5.7 Schulklima

Obwohl das öffentliche Bulletin Nr. 2 aus dem Jahr 1992 körperliche und psychologische Strafen in allen Schulen verbietet, gibt es immer noch Strafen in den Schulen. In der Studie

von Mohamed, M. und Mohamed, J. (2006) wird festgestellt, dass die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern negativ beeinflusst ist, wenn der Lehrer Strafmaßnahmen im Unterricht unregelmäßig einsetzt, um die Regeln und Ordnung in der Klasse durchzusetzen (vgl. Mohamed und Mohamed 2006, S. 79). Auch Zaid, A. et al. (2007) erwähnen in ihrer Studie, dass Strafe ein wesentliches Erziehungsmittel von Eltern und Lehrern darstellt. Familie und Schule vereinbaren Strafen. Darüber hinaus betonen die Familien und Schulen Schläge als Bestrafung der Kinder in der Schule und Familie. 42,2 % der Eltern setzen körperliche Bestrafung ein, um das Verhalten ihrer Kinder zu kontrollieren. Ähnlich halten es 42,4 % der Lehrer. Diese Studie erklärt auch, dass die Gewaltrate zwischen Schülern bei 30 % liegt, wobei sie viele Formen aufweist, bis hin zu Knochenbrüchen (vgl. Zaid et al. 2007).

Im TECHR-Bericht (2010) werden hundert Gewaltfälle während des Schuljahres 2010 in ägyptischen Schulen genannt. In dem Bericht wird auf eine Vielzahl von Formen der Gewalt zwischen Schülern, zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrern und der Schulleitung und zwischen Eltern und Lehrern hingewiesen (vgl. TECHR-Bericht 2010).

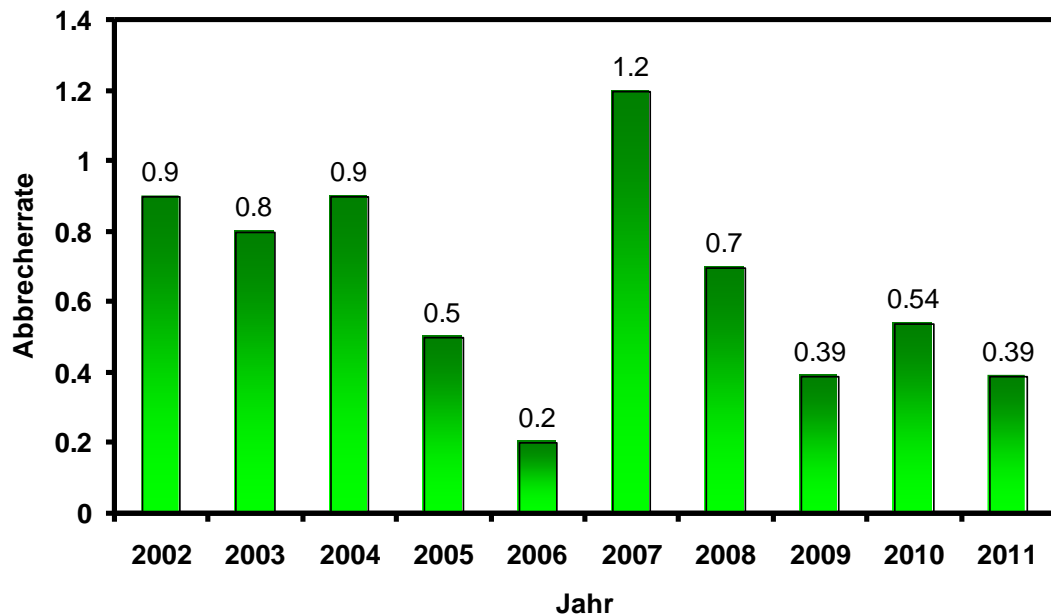
Abwesenheitsrate der Schüler und Lehrer und Abbrecherquote der Schüler

In ihrer Untersuchung konnten El-Zanatie, F. und Corrin, S. (2006) feststellen, dass 15 % der Schüler/Innen im Durchschnitt im Unterricht fehlten. Im Durchschnitt fehlt ein Schüler fünf Tage pro Schuljahr. Die Absentismusrate der Schüler in städtischen Schulen liegt höher als in ländlichen Gebieten. 11 % der Schüler nehmen an der Nachhilfe teil, deshalb gehen sie nicht zur Schule. In Bezug auf den Absentismus der Lehrer versucht Abo-Elwafa (1995) in seiner Studie die Ursachen zu bestimmen, die zum Absentismus führen. Ohne weiter auf die Ursachen einzugehen, wurde erwähnt, dass die Absentismusrate der Lehrer relativ hoch ausfällt.

Obwohl die Abbrecherrate in der Grundschule seit 1990 von 3,85 % auf 0,87 % (2001) sank, ist die Zahl der Schulabbrecher noch relativ hoch. Sie betrug im Schuljahr 2001/2002 etwa 62.189 Schüler/Innen (vgl. Soliman et al. 2004, S. 10).

Gemäß den Angaben des ägyptischen Bildungsministeriums sowie des ägyptischen Zentrums für Unterstützung und Entscheidung (2011) finden sich in den letzten zehn Jahren Schwankungen bei der Zu- und Abnahme der Abbrecherrate, wobei sie im Jahr 2006 0,2 % betrug und dann auf 1,2 % im Jahr 2007 stieg (vgl. Abbildung 3.1).

Abbildung 3.1: Abbrecherrate in den letzten zehn Jahren



Quelle: Ägyptisches Bildungsministerium und Ägyptisches Zentrum für Unterstützung und Entscheidung (2011). Die Abbildung wurde von der Forscherin eigenständig zusammengestellt.

3.5.8 Klassenführung, Zeitnutzung und Nachhilfeunterricht

Um die Regeln und Ordnung in der Klasse durchzusetzen, benutzen die Lehrer Strafen im Unterricht unregelmäßig. Außerdem sind Strafmaßnahmen gegen Schüler ein Teil des Schulalltags (vgl. Kapitel 3.5.7).

Die Zeit des Unterrichts wird von dem Bildungsministerium festgelegt, wobei einige Schulen nur einen Ganztagsbetrieb haben und andere Halbtagschulen sind. In der Regel beginnt der Unterricht zwischen 7:30 und 8:00 Uhr und endet zu unterschiedlichen Zeiten. In den Ganztagschulen endet er gegen 14:00 Uhr, in den Halbtagschulen jedoch schon gegen 12:30 Uhr. Eine Unterrichtsstunde umfasst 30 – 45 Minuten, wobei sie 45 Minuten in der Ganztagschule und nur 30 Minuten in der Halbtagschule dauert (vgl. Lloyd et al. 2001, S. 17 und Alsaman, A. 2006, S. 227 f.). Das bedeutet, dass die Unterrichtszeit in den Halbtagschulen fünf Stunden kürzer ist als in den Ganztagschulen (6,5 Stunden). Deshalb müssen die Lehrer die Unterrichtszeit effektiv nutzen, um den Mangel an Unterrichtszeit insbesondere in der Halbtagschule zu kompensieren. Wird die Unterrichtszeit effektiv genutzt, scheinen die Effekte auf die schulischen Leistungen der Kinder positiv zu sein (vgl. Kapitel 2.4).

Nachhilfeunterricht

Die Schüler nehmen am Nachhilfeunterricht teil, weil er ihnen beim Verständnis der Lerninhalte hilft. Es gibt zwei Arten von Nachhilfeunterricht. Die erste Art (Förderkurs) findet innerhalb der Schule statt. Sie beginnt gleich nach dem Ende des Schultags. Der Förderkurs ist nicht kostenlos. Darüber hinaus wird er von der Schulleitung überwacht. Die zweite Art (Nachhilfe) findet außerhalb der Schule statt, und zwar immer im Hause des Lehrers oder in einem Privatzentrum bzw. illegal (vgl. El-Zanatie und Corrine 2006, S. 113).

In ihrer Studie konnten El-Zanatie, F. und Corrin, S. (2006) herausfinden, dass 70 % der Schüler an Nachhilfeunterricht und Förderkursen teilnehmen. 29 % der Schüler nehmen an Förderkursen teil, während sich 41 % der Schüler am Nachhilfeunterricht beteiligen. In anderen Studien, so z. B. der vom Ägyptischen Zentrum zur Unterstützung und Entscheidung, wird erwähnt, dass die Familien etwa 15 Milliarden ägyptische Pfund im Jahr für Nachhilfeunterricht bezahlen. 66 % der Familien lassen sich das 500 ägyptische Pfund monatlich kosten. Deshalb stellt der Nachhilfeunterricht eines der Hauptprobleme der ägyptischen Schulbildung dar.

3.5.9 Curriculum und Evaluation

Das Curriculum besteht sowohl aus dem Kerncurriculum als auch aus pädagogischen Aktivitäten (z. B. Sport und Musik) (vgl. Kapitel 3.3). Das Bildungsministerium ist bestrebt, Curricula zu entwickeln, indem es nicht nur Lehrbücher entwickelt, um sich an die zeitgenössischen Trends anzupassen, sondern es unterstützt auch die Lehrpläne, Zeichnungen, Grafiken sowie verschiedene Methoden der Evaluation (vgl. Ahmed 2008, S. 201 f.). Im Gegensatz dazu konnten viele Studien, wie die von El-habashie, M. et al. (2004) und Said, A. (2007), Mängel des Curriculums wie die folgenden verzeichnen:

- Der Lehrplan passt sich nicht der rasanten Entwicklung in der lokalen und internationalen Gesellschaft an.
- Es gibt Anhäufungen und Wiederholungen von Informationen im Curriculum.
- Das Curriculum konzentriert sich auf die kognitiven Aspekte und ignoriert andere Aspekte der Schüler.
- Es berücksichtigt nicht das Alter der Schüler.
- Es berücksichtigt nicht die Umwelt und die Interessen der Schüler.

Ab 2004 wurde Englisch in der ersten Klasse unterrichtet. Das wird von einigen Pädagogen kritisiert, die glauben, dass das Lernen der englischen Sprache ab der ersten Klasse die arabische Sprache negativ beeinflusst (vgl. Ahmed, 2008, S. 201).

In Hinblick auf die Schülerevaluation findet eine Prüfung am Ende des Sommer- bzw. Wintersemesters statt, die über die Versetzung bzw. das Sitzenbleiben der Schüler entscheidet (vgl. Kapitel 3.4). Daneben gibt es auch eine Monatsprüfung, die über die Erfolge der Schülerleistung bzw. über die Entwicklung in jedem Curriculum während des Schuljahrs Auskunft gibt. Die Schuljahrennote setzt sich wie folgt zusammen:

- 40 % gehen in die Endnote für die Prüfungen ein, die am Ende des Sommersemesters durchgeführt werden.
- 40 % der Noten stammen aus der Prüfung, die am Ende des Wintersemesters abgelegt wird.
- 20 % der Noten resultieren aus Monatsprüfungen, die jeweils Ende Oktober, November, Dezember, Februar, März und April durchgeführt werden (vgl. Ahmed et al. 2006, S. 115 f.).

Ahmed, S. et al. (2006) wiesen in einer Studie darauf hin, dass der Evaluierungsprozess des Kerncurriculums von einer einzigen Methode abhängt, wobei sich die Evaluierungsprozesse auf die kognitiven Aspekte – schriftliche Prüfungen – konzentrieren und andere Aspekte der Schüler ignorieren. Die Evaluierungsprozesse der wissenschaftlichen und technologischen Aktivitäten erfolgen hingegen nur schriftlich. Darüber hinaus umfassen diese weder die Musik noch die sportliche Erziehung.

3.6 Versuche der Schulreform in Ägypten

3.6.1 Nationale Kriterien der Schulbildung in Ägypten

Das Bildungsministerium hat im Jahr 2003 nationale Kriterien der Schulbildung als Richtlinie einer Reform des Bildungswesens in Ägypten bestimmt, die als Orientierung bei der pädagogischen Arbeit in Ägypten benutzt werden. An der Vorbereitung dieser Kriterien, die in fünf Subkriterien unterteilt sind, waren zweihundertzwanzig Bildungsexperten und Intellektuelle beteiligt:

1. Effektive Schule: Die Schule ist eine integrierte Einheit, um eine Gesamtqualität („total Quality“) zu erreichen. Die effektive Schule muss ein gutes soziales Klima aufweisen und die Vorstellungen und Ziele der Institution umfassen. Die Merkmale einer effektiven Schule werden im Folgenden bestimmt:
 - effektive bzw. pädagogische Führung,
 - kontinuierliche Überwachung der Entwicklung der Schülerleistungen,
 - Konzentration auf den Erwerb der Grundfertigkeiten der Schüler auf der Basis der Lehrpläne,

- Bereitstellung eines sicheren bzw. organisierten Schulumfeldes,
 - Beteiligung der Eltern am Evaluationsprozess der Schülerleistungen,
 - Zusammenarbeit der Lehrkräfte,
 - effektive Nutzung der Lernzeit (vgl. El-Hut 2004, S. 59 f.).
2. Lehrer: Dieses Kriterium konzentriert sich auf die Lernprozesse, die Führung der Lehrer, der Lehrzeit und die Lernprozesse. Weiterhin zielt es auf die Benutzung der unterschiedlichen Instrumente in der Evaluation der Schüler/Innen und die professionelle Selbstentwicklung der Lehrer.
 3. Exzellentes Management der Schule: Dieses Kriterium bezieht sich auf die Führung und Leitung. Es umfasst sowohl die Durchführung der Gesetze bzw. Verteilung der Autoritäten und Verantwortungen als auch die Entstehung des Systems, den Erfahrungsaustausch mit anderen Institutionen, die nachhaltige Entwicklung der Mitarbeiter und die Überwachung der Lehrerleistung (vgl. Soliman et al. 2004, S. 48 f.).
 4. Gesellschaftliche Teilhabe: Das vierte Kriterium ist die gesellschaftliche Teilhabe, die auf die Teilnahme der lokalen Gesellschaft an der Entwicklung der Lern- und Lehrprozesse abstellt. Sie besteht aus der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen sowie aus der Kommunikation mit der lokalen Gesellschaft. Die Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule besteht darin, dass sich die Eltern sowohl an pädagogischen Entscheidungen der Schule als auch an der Festlegung der künftigen Programme der Schule beteiligen. Darüber hinaus müssen den Eltern die Bildungsprozesse innerhalb der Schule erklärt werden. Kommunikation mit der lokalen Gesellschaft bedeutet, dass die Schule nicht nur die zur Verfügung stehenden Ressourcen in der lokalen Gesellschaft für die Durchführung der Bildungsprogramme nutzt, sondern auch die lokale Gesellschaft (private Firmen und Unternehmer) muss der Schule finanzielle Unterstützung bieten (vgl. Kulaina 2004, S. 119 f.).
 5. Curriculum: Das Curriculum umfasst acht Kriterien, die im Folgenden erläutert werden (vgl. El-habashie et al. 2004, S. 47). Der Inhalt des Curriculums
 - konzentriert sich auf die inhaltlichen Konzepte des akademischen Bereichs,
 - umfasst alle Konzepte sowie Fähigkeiten und Werte, die die Ziele des Curriculums betreffen,
 - passt zu den aktuellen Trends im akademischen Bereich,
 - besteht aus investigativen und kognitiven Dimensionen,
 - passt zu dem Alter bzw. den Eigenschaften der Schüler,
 - verbindet sich mit der lokalen Gesellschaft bzw. Umwelt,
 - berücksichtigt die persönlichen und sozialen Dimensionen der Schüler,
 - umfasst die Geschichte des Wissens im akademischen Bereich.

Diese nationalen Kriterien werden kritisiert, wobei sie von der Weltbank und anderen internationalen Institutionen für die ägyptische Bildung verordnet werden und nicht mit der Realität der ägyptischen Bildung übereinstimmen. In Bezug auf die gesellschaftliche Teilnahme und die effektive Schule (Gesamtqualität) merkt Nagieb (2008) kritisch an, dass das Bildungsministerium seine Verantwortung der lokalen Gesellschaft überträgt. Das verstärkt die Ungleichheit zwischen reichen (privaten) und armen (staatlichen) Schulen und fördert die Privatisierung der Bildung. Er fragt kritisch, inwieweit die Schule ihre Probleme diagnostizieren und ihre Ziele bestimmen kann (vgl. Nagieb 2008, S. 51 ff.).

Diese Kriterien umfassen trotz ihrer Relevanz weder das Schulgebäude noch pädagogische Aktivitäten (Computer, Musik sowie wissenschaftliche und technologische Aktivitäten). In Bezug auf den Lehrer beschränken sie sich auf die Planung der Lernprozesse, die wirksame Lernzeit, die unterschiedlichen Instrumente der Evaluation ihrer Schüler/Innen sowie auf die professionelle Selbstentwicklung. Zudem berücksichtigen sie nicht die Zusammenarbeit mit anderen Lehrern, mit der Schulleitung und mit den Eltern (vgl. Haggai 2004, S. 169 f.).

Obwohl diese nationalen Kriterien der Schulbildung viel Kritik erfahren haben, hat das ägyptische Bildungsministerium in Zusammenarbeit mit der USAID (United States Agency for International Development) ein Programm für die Schulreform entsprechend diesen Kriterien vorgelegt. Dieses Programm hat die Ausbreitung des Bewusstseins der Qualitätskultur durch eine Vorbereitung und Schulung der Mitglieder der Schulgemeinschaft (Schulleitung, Lehrer etc.) zum Ziel, um ihre Fähigkeiten in Teamarbeit, Selbstevaluierung und in der Planung der Schulleistungsverbesserung zu entwickeln (vgl. Soliman et al. 2006).

Entsprechend diesem Programm evaluiert sich jede Schule selbst, wobei ein Team innerhalb der Schule für die Feststellung der Stärken und Schwächen der Schule sowie für die Vorstellung eines allgemeinen Plans der Schulentwicklung gebildet wird.

3.6.2 Die nationale Behörde für Qualitätssicherung und Akkreditierung von Schulbildung

Zur Verbesserung der Qualität der Schulen hat die ägyptische Regierung im Jahr 2006 auch eine Behörde zur Ausbreitung der Qualitätskultur begründet. Diese Behörde wird vom Ministerpräsidenten beaufsichtigt und ist unabhängig vom ägyptischen Bildungsministerium. Sie hat vier Filialen, jeweils einen in Banha, Ismailia, Assiut und in Mansoura (vgl. Soliman et al. 2006; Nahela et al. 2006).

Darüber hinaus zielt die Behörde auf die Effizienz von Bildungsinstitutionen, Bildungsaktivitäten und des sozialen Klimas ab. Das führt zur Verstärkung der

Überwachung der Bildungsinstitutionen, wobei sich neben dieser Behörde die Aufsicht des Bildungsministeriums findet (vgl. Nahela et al. 2006, S. 173).

Diese Behörde hat Qualitätskriterien anhand globaler und regionaler Erfahrungen im Bereich der Bildungsqualität vorgelegt, die alle Bildungsstufen (Grundschulen, Vorbereitungsschulen, Abitur und Hochschule) umfassen. Sie misst die Qualität entsprechend diesen Kriterien. Es wird entschieden, ob die Schule ein Qualitätszertifikat erhalten kann oder nicht (vgl. Kassem et al. 2011).

Die Qualitätskriterien der Grundbildung (Grundschule und Vorbereitungsschule) umfassen neun Bereiche: die Vorstellungen und Ziele der Institution Schule, pädagogische Führung, Qualitätssicherung, Lernende, Lehrer, Curriculum, pädagogisches Klima, gesellschaftliche Beteiligung sowie personelle und materielle Ressourcen (vgl. Kassem et al. 2011).

Gemäß diesen Kriterien konnten nur 5% der ägyptischen Schulen das Qualitätszertifikat erhalten (vgl. Eid 2015).

Wird die Überschneidung der Richtlinien der Bildungspolitik in Ägypten betrachtet, so lassen sich zwei Arten von Qualitätskriterien erkennen. Die erste ist das nationale Kriterium der Schulbildung, die zweite das der nationalen Behörde für Qualitätssicherung. Hier soll die Frage gestellt werden, welche Kriterien die Schule umsetzen muss. Hierzu muss die Schule gemäß den beiden Programmen eine Selbstevaluation durchführen, um sich selbst zu entwickeln (vgl. Nahela et al. 2006).

Insgesamt können die Versuche der Grundschulreform zusammengefasst werden, die aus der Gründung einer nationalen Behörde für Qualitätssicherung (2006) sowie nationalen Kriterien der Schulbildung (2003) bestehen.

4 DIPF-SEL-PROJEKT

Die vorliegende Arbeit basiert auf dem deutschen DIPF-SEL-Projekt zur Beurteilung der tatsächlichen Qualität in der ägyptischen Grundschule. In diesem Teil werden zu Beginn die Entstehung und Entwicklung des DIPF-SEL-Projekts festgestellt (Kap 4.1). Darüber hinaus werden die praxisorientierte Konzeptualisierung von Schulqualität im SEL-Projekt sowie Kriterien zur Auswahl der Qualitätsmerkmale (DIPF-SEL-Projekt) dargelegt (Kap 4.2, 4.3).

4.1 Entstehung und Entwicklung

Schulentwicklung und Lehrerarbeit (SEL) ergeben ein Projekt des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung (DIPF) im Bereich der Evaluation von Bildungsinstitutionen (Schulen und staatlichen Schulämtern) und der Erforschung ihrer Entwicklungsprozesse. Es wird seit 1995 als Forschungs- und Entwicklungsvorhaben in wissenschaftlicher Unabhängigkeit mit Unterstützung des hessischen Kultusministeriums durchgeführt (vgl. Döbrich et al. 1999). Das Leitziel dieses Projekts lautet, *„mit den vorhandenen personellen und finanziellen Ressourcen eine höhere Qualität, eine höhere Zufriedenheit der Schüler und Schülerinnen sowie eine geringere Belastung und höhere Zufriedenheit der Lehrer und Lehrerinnen zu erreichen“* (ebd., S. 7 f.).

Seit 1995 wurden sogenannte Arbeitsplatzuntersuchungen (APU) an zahlreichen Schulen in Hessen durchgeführt. Zwischen 1995 und 1998 beteiligten sich insgesamt 21 Schulen an dem Pilotprojekt „Arbeitsplatz-Untersuchungen – APU“. Die Stichproben der Schulen reichen von Grundschulen bis zur gymnasialen Oberstufe (vgl. ebd.; Döbrich et al. 2012).

Der Fragebogen der APU besteht aus einem allgemeinen Teil, der von allen Schulen beantwortet wird, und einem schulspezifischen Teil. Die inhaltliche Festlegung des schulspezifischen Teils wurde der jeweiligen Schule selbst überlassen. Der allgemeine Teil des Fragebogens der APU umfasst nicht nur Fragen zur beruflichen Situation der Lehrkräfte, zu deren Berufsansprüchen und -zielen, zur individuellen Arbeitssituation, zum Gesundheitszustand, zu Bewältigungsstrategien, zur Berufszufriedenheit und zum Belastungserleben, sondern er enthält auch Fragen zur Person und Schule bzw. schulischen und individuellen Arbeitsorganisation (vgl. Döbrich et al. 1999). Innerhalb der Arbeitsplatzuntersuchungen wurden auch vereinzelt Schülerbefragungen durchgeführt. Die wichtigen Ergebnisse bestehen darin, dass ein gutes Potenzial für die weitere

Entwicklung vorhanden ist, gleichzeitig aber die Kommunikationsstrukturen in vielen Schulen verbesserungsfähig sind (vgl. ebd., S. 191).

Im Zuge der Entwicklung des SEL-Projekts „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“ gab es „pädagogische Entwicklungsbilanzen“, die auf der Befragung der APU beruhen. Die Weiterentwicklung der APU zu den pädagogischen Entwicklungsbilanzen legte neben der Überarbeitung des Lehrerfragebogens auch die Entwicklung eines Schüler- und Elternvertreterfragebogens vor. Die pädagogischen Entwicklungsbilanzen wurden erstmals in den Schuljahren 2001/02 bis 2002/03 in Hessen und Niedersachsen eingesetzt (vgl. Gerecht 2006, S. 43). Ziel ist es, ein möglichst umfassendes Meinungsbild des Kollegiums zu erlangen und dieses mit den Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler sowie innerhalb der Schulform zu vergleichen. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei die Beschreibung und die Analyse schulischer Prozessmerkmale, um den teilnehmenden Schulen Befunde zu wesentlichen Bereichen ihrer Arbeit und eine Einschätzung des aktuellen Entwicklungsbedarfs zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd.).

Die pädagogischen Entwicklungsbilanzen stammen aus einer Längsschnittstudie. Sie wurden im Anschluss an die Auswertung der ersten Erhebungswelle (2001/02 bis 2002/03) nochmals überarbeitet. Das heißt, dass die Fragebogen vor der zweiten Erhebungswelle (2004/2005) nochmals modifiziert wurden, und zwar auf Basis theoretischer Überlegungen, der empirischen Güte der verwendeten Skalen und spezifischer Datenanalysen. (vgl. Gerecht et al. 2007, S. 9)

Die erste (2002) und die zweite (2004) Erhebung der pädagogischen Entwicklungsbilanzen wurden z. B in Niedersachsen durchgeführt. Die Ergebnisse beider Erhebungen wurden verglichen und wie folgt erklärt.

- Den beteiligten Schulen ist es gelungen, eine Orientierung des pädagogischen Handelns an Qualitätsbereichen im Sinne des „Niedersächsischen Orientierungsrahmens für Schulqualität“ auszurichten.
- An den beteiligten Schulen haben nach Beurteilung der Lehrkräfte die Kommunikation und Kooperation in allen relevanten Bereichen zugenommen. Diese Zunahme fiel bei den curricularen Absprachen und bei Entscheidungen über Unterrichtsmethoden am deutlichsten aus. Diese Beurteilungen von Lehrern basieren nicht nur auf subjektiven Wahrnehmungen, sondern auch auf tatsächlichen Verhaltensänderungen.
- Bei den Lehrern hat von 2002 bis 2004 ein Wandel hinsichtlich der Gewichtung der Methodenwahl sowohl auf der Einstellungsebene als auch auf der wahrgenommenen Umsetzungsebene stattgefunden. Bemerkenswert ist, dass die Auswirkungen der

Änderungen im tatsächlich praktizierten Unterricht von den Schülerinnen und Schülern stärker wahrgenommen wurden als von den Lehrkräften selbst.

- Hinsichtlich der individuellen Lernentwicklung über die Zeit wurde sie in hohem Maße stärker berücksichtigt, die Zustimmungswerte der Lehrkräfte stiegen bei diesem Item von 55,6 % auf 86,2%. Neben den motivierenden und fördernden individuellen Bezugsnormen werden die kriteriumsorientierten Aspekte im Sinne von Zielkompetenzen nicht vernachlässigt, da die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit den Benotungen insgesamt konstant bleibt (vgl. Knorn, S. 23 f.).
- Hinsichtlich der Programm- und Leitbildorientierung, eines weiteren Projektziels, lässt sich erwähnen, dass alle Schulen auftragsgemäß ein Schulprogramm entwickelt haben. Diese Schulprogramme sind 68,7 % der Schülerinnen und Schüler bekannt und 83 % der Lehrerinnen und Lehrer stimmen der Aussage zu, dass sie regelmäßig an deren Fortschreibung arbeiten.
- In drei Bereichen wurden signifikante Verbesserungen bei den Kompetenzen der Schüler wahrgenommen. Bei den negativen Effekten im Bereich der Nutzung von Internetrecherchen und Fachzeitschriften lässt sich keine logische Erklärung finden – hier werden externe Begründungen wie schulische Ausstattung vermutet.

Schließlich lässt sich konstatieren, dass die vorhandenen Ergebnisse in hohem Maße für eine erfolgreiche Schulentwicklung der teilnehmenden Projektschulen im Sinne der formulierten Projektziele sprechen (vgl. ebd.).

4.2 Praxisorientierte Konzeptualisierung von Schulqualität im SEL-Projekt

Bei dem DIPF-SEL-Projekt „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“ handelt es sich um Skalen zur Schulqualität, die durch Marius Gerecht, Brigitte Steinert, Eckhard Klieme und Peter Döbrich (2007) dokumentiert wurden. Die Dokumentation der Erhebungsinstrumente gibt eine Übersicht über sämtliche im DIPF-SEL-Projekt verwendeten Skalen der Schulqualität.

Auf der Basis systematischer und regelmäßiger Evaluationen werden im SEL-Projekt „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“ unterschiedliche Qualitätskriterien erschlossen und ein Rückmeldesystem geschaffen, das dem professionellen Lernen in den Kollegien dient. Die pädagogischen Entwicklungsbilanzen und die Arbeitsplatzuntersuchungen legen den teilnehmenden Schulen Befunde zu grundlegenden Bereichen ihrer Arbeit sowie eine Beurteilung des aktuellen Entwicklungsbedarfs vor. Darüber hinaus werden systematische Befragungen von

Lehrkräften und Schülern durchgeführt, die durch Befragungen von Elternvertretern/Innen und schulstatistische Daten ergänzt werden können (vgl. Gerecht et al. 2007, S. 7 f.).

Nach der Überarbeitung der pädagogischen Entwicklungsbilanzen (der ersten Erhebungswelle) wurden selektive Skalen aus anderen DIPF-Projekten und externen Studien, wie z. B. PISA 2000, in die Befragung aufgenommen. Die überarbeiteten Lehrer- und Schülerfragebögen bilden den Ansatzpunkt für die zweite Erhebungswelle der pädagogischen Entwicklungsbilanzen, die vor allem in Fragen zu der Unterrichtsführung der Lehrkräfte und den Unterrichtswahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler ergänzt wurden (ebd.).

Skalen zur Schulqualität, die durch Marius Gerecht et al. (2007) dokumentiert wurden, umfassten die Daten der ersten und zweiten Erhebungswelle der pädagogischen Entwicklungsbilanzen. Die Erhebungsinstrumente der Skalen werden in zwei Teile unterteilt. Teil I beruht auf den Daten des Fragebogens für Lehrkräfte, Teil II auf den Daten des Fragebogens für Schüler.

Inhaltlich beziehen sich die Skalen des Fragebogens für Lehrkräfte auf folgende Bereiche:

- Pädagogische Führung
- Kooperation
- Evaluation und Qualitätsentwicklung
- Elternarbeit
- Schulklima
- Zeitnutzung und Klassenführung
- Lerngelegenheiten
- Strukturierter Unterricht
- Individuelle Förderung
- Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation

Die Skalen des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler decken die folgenden Bereiche ab:

- Schulklima
- Lerngelegenheiten und ihre Nutzung
- Strukturierter Unterricht
- Individuelle Förderung
- Überfachliche Kompetenzen
- Schulbiografie und Ergebnisse schulischen Lernens

- Soziodemografischer Hintergrund (vgl. Gerecht et al. 2007).

Bei der Beurteilung der Qualität der ägyptischen Grundschule stützt sich die vorliegende Arbeit auf das DIPF-SEL-Programm. Die Kriterien der ägyptischen Behörde für Qualitätssicherung ähneln den Kriterien des DIPF-SEL-Programms. Die beiden Kriterien – DIPF-SEL und ägyptische Behörde – umfassen Kriterien der pädagogischen Führung, Qualitätssicherung, Lernende, Lehrer, gesellschaftliche Teilnahme sowie das pädagogische Klima. Trotz dieser Ähnlichkeiten in diesen Kriterientiteln gibt es Unterschiede in ihren Inhalten und Subskalen, von denen einige im Folgenden erläutert werden:

- Das Kriterium des Schulklimas bei der ägyptischen Behörde enthält die Einhaltung der Gesetze sowie ein Engagement für Werte. Das Schulklima im DIPF-SEL-Programm konzentriert sich dagegen auf die Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern, Vandalismus sowie Absentismus, die mit der Grundschule in Ägypten übereinstimmen (Kapitel 3.5.7).

- Der Bereich der pädagogischen Führung der ägyptischen Behörde konzentriert sich sowohl auf die Durchsetzung der Gesetze als auch auf die Entstehung des Systems des Erfahrungsaustauschs mit anderen Institutionen, die nachhaltige Entwicklung der Mitarbeiter und die Überwachung der Lehrerleistung. Hinsichtlich der pädagogischen Führung richtet sich das DIPF-SEL-Programm auf die gute Organisation der Schule, das Verhältnis zwischen der Schulleitung und den Lehrern sowie das Interesse der Schulleitung an kollegialer Mitbestimmung. Die Items der pädagogischen Führung des DIPF-SEL-Programms sind bedeutsam, insbesondere in Hinsicht darauf, dass die Schulleiter die Macht in den ägyptischen Schulen monopolisieren (Kapitel 3.5.5).

Die ägyptische Behörde überträgt die Verantwortungen und Aufgaben des Bildungsministeriums durch das Merkmal "gesellschaftliche Teilnahme" auf die lokale Gesellschaft. Aber das DIPF-SEL-Programm beinhaltet die Elternbeteiligung an der Schule, die das Lernen in der Schule positiv beeinflusst. (vgl. Kapitel 2.4).

Darüber hinaus enthält das Programm der ägyptischen Behörde trotz ihrer Bedeutung keine Kriterien zu der Kooperation und den Lerngelegenheiten.

4.3 Kriterien zur Auswahl der Qualitätsmerkmale (DIPF-SEL-Projekt)

Die Auswahl der Qualitätsmerkmale vorliegender Arbeit basiert auf der Diskussion der theoretischen Ausführungen und empirischen Befunden in den Abschnitten 2 und 3. Im Folgenden werden die Kriterien genau erläutert, die der Auswahl der Qualitätsmerkmale zugrunde liegen:

- Das DIPF-SEL-Projekt enthält Qualitätskriterien, die sich in die Struktur der ägyptischen Grundschule und ihrer Probleme einfügen (vgl. Kap. 3.5). In dieser Arbeit wurden die Struktur und empirischen Forschungsergebnisse der ägyptischen Grundschule grundlegend herangezogen.
- Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das DIPF-SEL-Programm eine entwickelte Form der ägyptischen Programme bildet (vgl. Kap. 4.2). Bislang konnte sich kein umfassendes und anerkanntes Modell der Schulqualität in Ägypten etablieren, wobei das Programm der ägyptischen Behörde trotz ihrer Bedeutung keine Kriterien zur Kooperation und den Lerngelegenheiten umfasst.
- In diesem Modell - DIPF-SEL-Projekt - wurden Einflussgrößen (z.B. Qualität des Schulgebäudes und der Unterrichtsräume) berücksichtigt, die sich unterstützend auf Schülerleistungen auswirken.
- In diesem Modell werden auch Qualitätsmerkmale berücksichtigt, die die zur Verfügung stehenden Lerngelegenheiten und die Nutzung des Lernangebots (Angebots- und Nutzungsfaktoren) betreffen. In Anlehnung an Fend (1998) sind optimale Lernergebnisse nur dann zu erwarten, wenn ein bestmögliches Angebot maximal verwendet werden kann (vgl. Fend 1998, S. 323ff.).
- Obwohl Bildungssysteme in Bezug auf ihre strukturellen und organisatorischen Bedingungen differieren, hat sich die Einrichtung Schule weltweit verbreitet. Das ägyptische Bildungssystem, besonders die Grundschule, ähnelt weitgehend der deutschen Grundschule (z.B. Schulzwang und ausgebildete Lehrkräfte), jedoch hat die ägyptische Grundschule einige Probleme (vgl. Kap. 3). Aus diesem Grund wurden bei der Auswahl dieses Modells auch Probleme der ägyptischen Grundschule (z.B. Schulklima) beachtet, wobei die Qualitätsmerkmale dieses Modells die Probleme der ägyptischen Grundschule umfassen.

II EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

In diesem Teil werden zwei empirische Studien dargestellt, um den Aufbau, den Auswertungsprozess der Untersuchung und die Interpretation der Untersuchungsergebnisse zu erläutern.

In dieser Untersuchung werden zwei methodische Instrumente angewendet: Zum einen werden im ersten Untersuchungsteil quantitative Befragungen (Fragebögen) von zehn ägyptischen Grundschulen hinsichtlich der tatsächlichen Qualität der ägyptischen Grundschule durchgeführt und zum anderen im zweiten und qualitativen Teil (qualitative Leitfadeninterviews) der Untersuchung Befragungen von fünf Schulleitungen und zehn Lehrern bearbeitet, um deren Sichtweisen hinsichtlich der Qualitätsherausforderungen zu erfassen.

Die Methodenkombination wird in vorliegender Untersuchung angewendet. Ziele sind eine unterschiedliche Betrachtung des Untersuchungsobjekts sowie der Ausgleich der Defizite in den Einzelmethoden (vgl. Flick et al. 1995, S. 251).

Die quantitative Forschung wird angewendet, auf deren Erkenntnisse anschließend die qualitative Forschung inhaltlich und methodisch aufbaut. Zunächst werden die quantitativen Befragungen beschrieben, indem die Erhebungsinstrumente, Stichproben sowie die Durchführung der Arbeit mit den Fragebögen dargestellt werden. Anschließend erfolgt die Datenanalyse der Fragebögen (Kapitel 5). In Kapitel 6 werden die qualitativen Interviews erläutert. Danach werden die Ergebnisse der Fragebögen und Interviews zusammengefasst und interpretiert (Kapitel 7).

5 QUANTITATIVE BEFRAGUNGEN

5.1 Forschungsansatz der quantitativen Befragungen

5.1.1 Erhebungsinstrumente

Entsprechend dem mehrperspektivischen Ansatz der Untersuchung, die Sicht von Schülern, Lehrern und der Schulleitung in Ägypten bezüglich der Realität der Qualität der Kriterien des DIPF-SEL-Projekts zu beurteilen, wurde ein abgestimmtes, multiperspektivisches Instrumentarium eingesetzt. Die Instrumente beruhen auf der SEL-Schätzskala „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“ zur Schul- und Unterrichtsqualität (vgl. Gerech et al. 2007).

Das Projekt DIPF-SEL besteht aus zwei Fragebögen, einem für die Lehrer und einem für die Schüler. Diese Fragebögen wurden teilweise modifiziert genutzt, um sie dem ägyptischen Grundschulsystem anzupassen. Es wurde auch ein Fragebogen für die Schulleitung beigefügt.

Der erste Fragebogen dient den Lehrern und enthält neun Qualitätsbereiche. Im Folgenden wird er erläutert:

- 1- Pädagogische Führung (11 Items): Dieser Bereich gibt beispielsweise Auskünfte über die Beurteilung der Organisation, das Informationsverhalten und den Führungsstil der Schulleitung durch die Lehrkräfte. Er wurde von den Lehrern anhand einer 4-stufigen Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) beurteilt. Beispiel-Item: *„Ich bin zufrieden mit dem Führungsstil der Schulleitung.“*
- 2- Kooperation: Hierzu gibt es fünf Qualitätsskalen: „programmatische Kooperation (6 Items)“, „Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium (4 Items)“ und „Kommunikation im Kollegium (5 Items)“, die auf einer 4-stufigen Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) beurteilt werden. Die Kriterien „unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch (9 Items)“ sowie „Kooperation bei der Benotung (3 Items)“ werden anhand einer 4-stufigen Skala von 1 (einmal im Jahr oder seltener) bis 4 (einmal wöchentlich) bewertet. Beispiel-Item: *„Der Umgangston unter den Kolleginnen und Kollegen ist freundlich.“*

- 3- Qualitätsentwicklung und Evaluation (3 Items): Dieser Kernbereich wurde von den Lehrern anhand einer 4-stufigen Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) beurteilt. Beispiel-Item: *„Unsere Schule hat für die Gestaltung des Schulprogramms den notwendigen Spielraum.“*
- 4- Elternarbeit: Sie umfasst zwei Qualitätsmerkmale, zum einen „die Elternbeteiligung in der Schule (2 Items)“, indem die Lehrer Antworten von „1 = wenige“ über „2 = einige“ und „3 = viele“ bis „4 = die meisten“ wählen konnten. Zum anderen gibt es die „Einbeziehung der Eltern in die Schule (8 Items)“, die aufgrund einer 4-stufigen Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) beurteilt wurde. Beispiel-Item: *„Auf wie viele Eltern treffen nach Ihrer Einschätzung die folgenden Aussagen zu? Kommen zu Schulveranstaltungen“.*
- 5- Schulklima: Der Punkt besteht aus vier Subskalen, die in „Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern (6 Items)“, „Nutzung von Strafmaßnahmen (7 Items)“, „Vandalismus (8 Items)“, „Absentismus der Schüler (5 Items)“ sowie „Absentismus der Lehrer (7 Items)“ eingeteilt sind. Es konnte zwischen den Antwortformaten „1 = sehr oft“ bis „4 = gar nicht“ gewählt werden. Beispiel-Item: *„Kreuzen Sie bitte an, inwieweit folgende Aussagen auf Ihre Schule zutreffen, andere Schülerinnen/Schüler schlagen.“*
- 6- Zeitnutzung und Klassenführung: Sie umfassen vier Submerkmale, „Disziplin im Unterricht (6 Items)“, „Unterrichtszeit (2 Items)“, „soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht (4 Items)“ sowie „Nachhilfeunterricht (4 Items)“. Die Lehrer konnten dieses Hauptmerkmal basierend auf einer 4-stufigen Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) wählen. Beispiel-Item: *„Wenn ich in die Klasse komme, beginnt der Unterricht sofort in größter Ruhe.“*
- 7- Lerngelegenheiten: Hier werden die Lehrer zu zwei Qualitätsmerkmalen befragt: erstens zur „Computernutzung (3 Items)“, (Antwortformate 1 = gar nicht bis 4 = sehr oft) und zweitens zu „Einzelitems zu Ganztagsangeboten (2 Items; 4-stufige Skala von „1 = gar nicht“ bis „4 = an jedem Schultag“). Beispiel-Item: *„Die Schüler arbeiten am Computer.“*
- 8- Strukturierter Unterricht: Der Punkt umfasst nur Hausaufgaben mit Übungscharakter (7 Items). Als Antwortformate dieser Merkmale waren Möglichkeiten zwischen „1 = gar nicht“ bis „4 = sehr oft“ vorgegeben. Beispiel-Item: *„Ich gebe in meinen Fächern Hausaufgaben auf. Dabei handelt es sich meist um Arbeitsblätter/Arbeitsbuch.“*
- 9- Der berufliche Hintergrund und die berufliche Situation enthalten drei Qualitätsmerkmale, nämlich die „Qualität des Schulgebäudes (7 Items)“, die „Qualität der Unterrichtsräume (7 Items)“ sowie die „Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln (3 Items)“. Die Lehrer hatten für diese Merkmale als Antwortmöglichkeiten

die Wahl zwischen „1 = trifft gar nicht zu“, „2 = trifft eher nicht zu“, „3 = trifft eher zu“, „4 = trifft voll zu“. *Beispiel-Item: „Die Unterrichtsräume sind hell und sauber.“*

Entsprechend dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit wurden einzelne Fragen und Skalen an die spezifischen Landesbedingungen angepasst (wie z. B. Nachhilfeunterricht, Einsatz von Strafmaßnahmen u. a.), teilweise wurden andere Skalen entfernt (z. B. bezüglich des Migrationshintergrundes der Schüler). Zusätzlich zu diesen neun Bereichen gab es den biografischen Hintergrund – individuelle Merkmale – (Alter, Geschlecht, Bildungsabschlüsse, Bildungserfahrung, Voll- und Teilzeitbeschäftigung, Unterrichtsstunde pro Woche). Aufgrund von Ideen der Forscherin und der theoretischen Hintergründe der vorliegenden Untersuchung wurden zwei Bereiche zu den neun Bereichen der Qualität des DIPF-SEL-Projekts hinzugefügt, die wie folgt erklärt werden:

10- Professionelle Entwicklung der Lehrer (3 Items): Als Antwortmöglichkeiten dieses Hauptbereiches standen „1 = gar nicht“ bis „4 = sehr oft“ zur Wahl. *Beispiel-Item: „Ich nehme an Schulungen zur Verbesserung meiner beruflichen Qualifikationen teil.“*

11- Curriculum und Evaluation: Die zwei Merkmale bestehen zum einen aus „Evaluation der Schüler (3 Items)“ und zum anderen aus „Curriculum (5 Items)“. Die Lehrer konnten beide Merkmale aufgrund einer 4-stufigen Skala von „1 (gar nicht)“ bis „4 (sehr oft)“ wählen. *Beispiel-Item: „Ich berücksichtige alle Aspekte (kognitive und emotionale Aspekte) der Schüler während der Evaluation.“*

Insgesamt gibt es elf Bereiche der Qualität, die aus 27 Qualitätsmerkmalen bestehen. Daneben besteht auch der biografische Hintergrund der Lehrer.

Der zweite Fragebogen ist für die Schüler gedacht. Er richtet sich auf die Realität der Qualitätskriterien aus Schülersicht und enthält sieben Qualitätsbereiche. Zudem wurde ein Qualitätsbereich von der Forscherin hinzugefügt, der sich auf die Teilnahme der Schüler am Nachhilfeunterricht bezieht und in acht Bereiche zum „Nachhilfeunterricht“ zusammengefasst wurde. Teilweise wurden einzelne Fragen und einige Skalen entfernt (z. B. bezüglich des Erwerbs von Textproduktionstechniken). Insgesamt gibt es acht Bereiche der Qualität, die aus 20 Qualitätsmerkmalen bestehen. Sie werden im Folgenden zusammengefasst:

1- Schulklima: Der Bereich enthält sechs Submerkmale. Diese sind „Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern (6 Items)“, „Vandalismus (4 Items)“, sowie „Absentismus (5 Items)“ (Beurteilung anhand einer 4-stufigen Skala von „1 = (sehr oft)“ bis „4 = (gar nicht)“). In Hinblick auf die vierte Skala „Lernfreude (8 Items)“ sowie auf die fünfte Skala „Wohlbefinden der Schüler/Innen in die Schule (7 Items)“ konnten die Schüler zwischen den Antwortformaten „1 (trifft nicht zu)“ bis „4 (trifft zu)“ auswählen. Beim letzten Punkt

- „Schülerorientierung der Lehrkräfte (6 Items)“ war den Schülern die Wahl zwischen „1 = wenige“ über „2 = einige“ und „3 = viele“ bis „4 = die meisten“ vorgegeben. *Beispiel-Item: „An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler den Unterricht vorzeitig verlassen.“*
- 2- Lerngelegenheiten: Diese Skala ist mit den Lerngelegenheiten im Lehrerfragebogen identisch.
 - 3- Individuelle Förderung: enthält nur „Individuelle Bezugsnormorientierung (4 Items)“. Die Schüler hatten als Antwortmöglichkeiten die Wahl zwischen „1 = wenige“, „2 = einige“, „3 = viele“ und „4 = die meisten“. *Beispiel-Item: „Unsere Lehrer loben auch die schlechten Schüler, wenn sie merken, dass sie sich verbessern.“*
 - 4- Überfachliche Kompetenzen: enthält nur den Punkt „Erwerb von Recherchetechniken“. Die Schüler konnten bei dieser Skala Antworten von „1 = trifft gar nicht zu“ bis „4 = trifft voll zu“ wählen. *Beispiel-Item: „In der Schule habe ich gelernt, die Bibliothek zu nutzen.“*
 - 5- Strukturierter Unterricht: besteht aus drei Qualitätsmerkmalen für Schüler. Die Submerkmale „Strukturierungshilfen der Lehrkräfte in Mathematik, Arabisch, Englisch“ sowie „Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben in Mathematik, Arabisch und Englisch“ wurden anhand einer 4-stufigen Skala von „1 (trifft nicht zu)“ bis „4 (trifft zu)“ beurteilt. In Bezug auf das dritte Merkmal, „Unterstützung durch die Lehrkräfte in Mathematik, Arabisch, Englisch“, wurde auch, basierend auf einer 4-stufigen Skala von („1 = nie“, „2 = in einigen Stunden“, „3 = in den meisten Stunden“, „4 = in jeder Stunde“), bewertet. *Beispiel-Item: „Im Arabischunterricht sagt der Lehrer häufig, was wir uns merken sollen.“*
 - 6- Soziodemografischer Hintergrund: umfasst die Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern, den Schulabschluss der Mutter, den Schulabschluss des Vaters sowie das Geschlecht. In Hinblick auf das Merkmal „Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern (4 Items)“ standen als Antwortmöglichkeiten „1 = nie“, „2 = mehrmals im Monat“, „3 = mehrmals pro Woche“ und „4 = täglich“ zur Wahl. Bei den Skalen „Schulabschluss der Mutter“ sowie „Schulabschluss des Vaters“ wählten die Schüler zwischen „1 = Analphabet“ bis „5 = Magister oder Promotion“.
 - 7- Schulbiografie und Ergebnisse schulischen Lernens: bestehend aus „Zeugnisnoten in den Kernfächern (4 Items)“ sowie Klassenwiederholung (1 = ja“ und „2 = nein“). Hinsichtlich der Beurteilung der Zeugnisnoten in den Kernfächern waren „1 = exzellent“, „2 = sehr gut“, „3 = gut“, „4 = ausreichend“, „5 = mangelhaft“ und „6 = ungenügend“ vorgegeben.
 - 8- Nachhilfeunterricht: Die Schüler konnten bei diesem Merkmal zwischen den Antworten „1 = ja“ oder „2 = nein“ wählen. Wenn sie „ja“ wählten, konnten sie die Art des Nachhilfeunterrichts aussuchen.

Neben den Fragebögen für Schüler und Lehrer wurde von der Forscherin auch ein Fragebogen für die Schulleitung hinzugefügt. Er richtet sich auf die Realität der Qualitätskriterien aus Sicht der Schulleitung und umfasst acht Qualitätsbereiche, die aus 18 Qualitätsmerkmalen bestehen. Sie werden im Folgenden erklärt:

- 1-Pädagogische Führung (9 Items): Die Beurteilung dieser Skala entspricht dem Lehrerfragebogen. Hier gibt es Auskünfte über das Interesse der Schulleitung an guter pädagogischer Führung (z. B. Verhältnis zum Lehrer, Überwachung der Arbeitsschritte in der Schule sowie transparente Entscheidungen) durch die Schulleitung. Beispiel-Item: *„Ich achte auf kollegiale Mitbestimmung.“*
- 2-Kooperation: Enthält die fünf Qualitätsmerkmale „programmatische Kooperation (6 Items)“, „Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium (6 Items)“, „Kommunikation zwischen der Schulleitung und den Schüler/Innen (3 Items)“, „Zusammenarbeit mit den Eltern (3 Items)“ sowie „Zusammenarbeit im Schulleitungsteam (6 Items)“ Dieser Bereich ist Ausdruck des Interesses der Schulleitung beispielsweise an der Lösung von Problemen sowie an der Unterstützung demokratischer Prinzipien. Die Schulleitung konnte zwischen den Antwortformaten „1 (trifft nicht zu)“ bis „4 (trifft zu)“ auswählen. Beispiel-Item: *„Ich erkenne die Übernahme zusätzlicher freiwilliger Aufgaben der Lehrer/Innen an.“*
- 3-Qualitätsentwicklung und Evaluation: Diese Skala ist der Qualitätsentwicklung und Evaluation im Lehrerfragebogen gleich.
- 4-Elternarbeit: umfasst zwei Qualitätsmerkmale, zum einen „Elternbeteiligung in der Schule“, die dem Lehrerfragebogen entspricht, und zum anderem „Einbeziehung der Eltern in die Schule, was sich auf die Teilnahme der Eltern an der Schule bezieht. Bei der zweiten Skala konnte zwischen den Antwortformaten „1 (trifft nicht zu)“ bis „4 (trifft zu)“ ausgewählt werden. Beispiel-Item: *„Ich informiere Eltern über das Geschehen an der Schule.“*
- 5-Schulklima: besteht aus drei Qualitätsmerkmalen, nämlich „Benutzung von Strafmaßnahmen (3 Items)“, „Vandalismus (4 Items)“ sowie „Absentismus (6 Items)“. Bei den Skalen „Nutzung von Strafmaßnahmen“ und „Vandalismus“ gibt die Schulleitung Auskunft über die Verhängung von Strafen gegen Schüler sowie über den Vandalismus durch Schüler. Bei der Skala „Absentismus“ geht es um neue Wege, die die Schulleitung nutzt, um das Fehlen und Drop-out von Schülern zu reduzieren und um die Schüler zur Teilnahme an Schulveranstaltungen zu ermutigen. Die Antworten dieser Skala lagen zwischen „1 = sehr oft“ bis „4 = gar nicht“. Beispiel-Item: *„Ich verwende neue Wege, um ein Drop-out von Schülern zu vermeiden.“*

6- Lerngelegenheiten: umfasst zwei Qualitätsmerkmale, erstens „die Computernutzung (3 Items)“, zweitens „Einzelitems zu Ganztagsangeboten (1 Item)“. Das Merkmal „Computernutzung“ gibt Information über die Benutzung des Computers durch die Schulleitung sowie durch die Schüler. Die Schulleitung hatte die Wahl zwischen den Antwortformaten „1 (trifft nicht zu)“ bis „4 (trifft zu)“. Hinsichtlich der Skala „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“ ist die Rede vom Interesse der Schulleitung an der Bereitstellung von Mittagessen für die Schüler. Die Beurteilung dieses Merkmals war zwischen „1 = gar nicht“ bis „4 = an jedem Schultag“. Beispiel-Item: *„Ich benutze den Computer in meiner Arbeit.“*

7- Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation: enthalten drei Qualitätsmerkmale, „Qualität des Schulgebäudes (4 Items)“, „Qualität der Unterrichtsräume (5 Items)“ sowie „Ausstattung mit Lehrmitteln (3 Items)“. Durch diese Hauptskala wird erklärt, inwieweit sich die Schulleitung für das Schulgebäude, die Unterrichtsräume (z. B. baulichen und hygienischen Zustand sowie die Sauberkeit des Schulgebäudes und der Unterrichtsräume) sowie die Ausstattung mit Lehrmitteln interessiert. Die Schulleitung hatte die Wahl zwischen den Antwortformaten „1 (trifft nicht zu)“ bis „4 (trifft zu)“. Beispiel-Item: *„Ich interessiere mich für den hygienischen Zustand des Schulgebäudes.“*

8- Professionelle Entwicklung der Schulleiter (3 Items): Hierzu zählen Fragen nach der Teilnahme der Schulleitung an Schulungen zur Verbesserung ihrer beruflichen Qualifikationen, Benutzung der Inhalte dieser Schulungen in einer Verwaltung sowie die Suche nach modernen Verwaltungsmethoden. Die Schulleitung hatte als Antwortmöglichkeiten die Wahl zwischen „1 = gar nicht“ bis „4 = sehr oft“ Beispiel-Item: *„Ich nehme an Schulungen zur Verbesserung meiner beruflichen Qualifikationen teil.“*

Neben den acht Qualitätsbereichen gibt es den biografischen Hintergrund (Geschlecht, Bildungsabschlüsse, Teilnahme am Unterricht, Dauer der Teilnahme an der Schulleitung, Leitungserfahrung, Schulart, Schulort und Zeiträume des Unterrichts in der Schule).

Auf der Grundlage des DIPF-SEL-Projekts wurde ein Instrument entwickelt, das das Kern-Instrumentarium der vorliegenden Untersuchung bildet. Wie beim DIPF-SEL-Projekt beurteilen die Lehrer, Schüler und die Schulleitung die Realität der Qualität anhand einer vierstufigen Skala, wobei die Werte „1 = minimal (unzureichend)“ und „4 = maximal“ sind. Ferner gibt es eine sechsstufige Skala nur in dem Bereich „Ergebnisse schulischen Lernens“ des Schülerfragebogens. (6 = exzellent, 5 = sehr gut, 4 = gut, 3 = ausreichend, 2 = mangelhaft, 1 = ungenügend). Zusätzlich zu diesem Instrument wurden einige Bereiche zur Erfassung sozialstatistischer Hintergrunddaten der Befragten entwickelt und angewendet, die sowohl die Bereiche „biografischer Hintergrund“ der Lehrer, „biografischer Hintergrund der Schulleitung“ als auch die Bereiche „soziodemografischer Hintergrund“ (Schulabschluss der

Mutter, Schulabschluss des Vaters und Geschlecht), „Schulbiografie“ (Klassenwiederholung) und „Nachhilfeunterricht“ umfassen.

Gemäß der theoretischen Hintergründe (vgl. Kap. 2.4; Kap. 3.5) wurden einige Qualitätsmerkmale zum Instrument DIPF-SEL-Projekts hinzugefügt. Dazu gehören der Nachhilfeunterricht, das Curriculum und die Evaluation sowie die professionelle Entwicklung der Schulleiter und Lehrer, die die Effizienz in der ägyptischen Grundschule beeinflussen.

Zusätzlich wurden andere Merkmale entfernt, die im Folgenden erklärt werden:

1- Curriculare Absprachen: Dies Merkmal umfasst Fragen nach Auswahl und Sequenzierung der Unterrichtsthemen. Die Auswahl und Sequenzierung der Unterrichtsthemen werden in Ägypten von der Schulaufsicht bestimmt.

2-Hausaufgaben mit explorativem Charakter: Dies Merkmal bezieht sich auf die Vorbereitung der Schülervorträge oder Präsentationen. Das passt nicht zu den Schülern in der ägyptischen Grundschule.

3-Umgang mit Vertretungsunterricht: Dies Merkmal umfasst Fragen nach dem organisierten Umgang mit Vertretungsunterricht und die Inhalte des Vertretungsunterrichts. Statt dieses Merkmals wird das Merkmal „Unterrichtszeit“ hinzugefügt, da das Merkmal „Unterrichtszeit“ wichtig für die erhöhte Effizienz von Schule ist (vgl. Kap 2.4).

4-Zusammenhalt im Kollegium: Dies Merkmal enthält Fragen nach der Beteiligung an den Konferenzen. Auch das steht in Ägypten nicht zur Verfügung.

5-Überfachliche Kompetenzen (Erwerb von Textproduktionstechniken und Interesse am Lesen (PISA)): Dieses Merkmal bezieht sich auf Fragen z.B. nach Zitaten und Quellenangaben, die in ägyptischen Grundschulen nicht interessieren.

6-Umgangssprache im Elternhaus: Dies Merkmal umfasst die Frage nach der Umgangssprache im Elternhaus. Dieses Merkmal steht in ägyptischen Grundschulen nicht zur Verfügung.

7-Bücherbestand zu Hause: Dies Merkmal stellt die Frage nach der Anzahl der Bücher zu Hause.

Darüber hinaus enthält das Merkmal „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“ nur die zwei Items Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung, die in der ägyptischen Grundschule zur Verfügung stehen (vgl. Kap 3.5.2). Die anderen Angebote (Items) wie Nachmittagsangebote im Freizeitbereich und im Sport existieren in der ägyptischen Grundschule nicht.

Nach der Modifizierung und der Hinzufügung sowie Entfernung einiger Qualitätsmerkmale des DIPF-SEL-Projekts wird die endgültige Form eines Modells der Schulqualität der vorliegenden Arbeit dargestellt (vgl. Abb. 5.1).

Abbildung 5.1: Modell der Grundschulqualität

Kontext		
Lehrerbildung, Schulgröße, päd. Traditionen		
Inputqualität	Prozessqualität	Outputqualität
Ausgangsbedingungen	Entwicklung von Schule, Unterricht und Lehrerprofessionalität	Lernergebnisse
Schulebene	Schulebene	Schul-, Klassen-, Schülerebene
-Lerngelegenheiten	-Pädagogische Führung -Lehrerkooperation	-Überfachliche Kompetenzen
Schul-, Klassenebene	-Evaluation und Qualitätsentwicklung	-Ergebnisse schulischen Lernens
-Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	-Schulklima -Elternarbeit	
Individualebene	Schul-, Klassenebene	
-Soziodemografischer Hintergrund der Schüler	-Zeitnutzung und Klassenführung	
-Biografischer Hintergrund der Schulleitung	-Strukturierter Unterricht (Hausaufgaben mit Übungscharakter)	
-Biografische Hintergrund der Lehrer	-Professionelle Entwicklung der Lehrer	
	-Professionelle Entwicklung der Schulleiter	
	-Curriculum und Evaluation	
	-Individuelle Förderung	
	-Strukturierter Unterricht	
	-Nachhilfeunterricht	

5.1.2 Prätest

Die arabische Version der Fragebögen stellt im Wesentlichen eine Übersetzung des deutschen Instrumentes dar. Die Übersetzung wurde von der Forscherin vorgenommen und von verschiedenen arabischen Muttersprachlern überprüft. Vor der Datenerhebung wurden die Fragebögen dahingehend getestet, inwieweit die Untersuchengruppen (Lehrer, Schüler, Schulleitung) die Qualitätsmerkmale akzeptieren, welche Fragen zur ägyptischen Situation nicht passen und welche Fragen unklar sind. Es wurden verschiedene Lehrer/Innen, Schüler/Innen und die Schulleitung gebeten, am Prätest teilzunehmen und Anmerkungen zu den Fragebögen zu machen. Das Ziel der Untersuchung wurde den Lehrer/Innen, Schüler/Innen und der Schulleitung vor dem Ausfüllen der Fragebögen erklärt. Infolge des Prätests wurden nur leichte sprachliche Korrekturen an einigen Fragen vorgenommen.

5.1.3 Stichprobe

Für die Stichproben wurden mehrere Bezirke in Kafr-Elshikh (Kafr-Elshikh ist eine Großstadt in Ägypten und liegt im Norden) ausgewählt. Die Bezirke wurden so bestimmt, dass sie hinsichtlich der Zusammensetzung der Bevölkerung sozial unterschiedliche Einheiten und unterschiedliche Umgebungen bildeten. Zum Teil ähnelten sich die Bezirke in sozialer Hinsicht, sodass sie in drei Umgebungen zusammengefasst werden konnten:

1. Ländliche Umgebung (El-Riyadh, Motobes und Fewa): Die meisten Bewohner in diesen Bezirken gehören der Unter- bzw. auch der Mittelschicht an. Sie sind entweder Analphabeten oder haben unterschiedliche Bildungsabschlüsse.
2. Städtische Umgebung (Kafr-Elshikh, Qalin, Sidi Sale und Desouk): Die meisten Bewohner sind Akademiker und stammen aus der Mittelschicht mit unterschiedlichen sozialökonomischen Lagen.
3. Küstenumgebung (Baltim): Die Mehrheit der Bewohner in dieser Umgebung gehört der Unter- bzw. auch der Mittelschicht an. Die Mehrheit arbeitet als Fischer.

Es wurden zehn Grundschulen ausgewählt, sodass die unterschiedlichen Umgebungen in Kafr-Elshikh berücksichtigt wurden. Die Stichproben umfassten die Lehrer/Innen, Schulleitung sowie Schüler/Innen. Die Schüler/Innen waren nur aus der sechsten Klasse, weil die Schüler/Innen in der sechsten Klasse lesen und schreiben können. Des Weiteren beinhaltete die Stichprobe nicht nur öffentlich-normale Grundschulen, sondern auch die öffentlichen Sprachgrundschulen. Es wurde lediglich eine öffentliche Sprachgrundschule ausgewählt, weil sie nur etwa 1 % der öffentlichen Grundschulen in Ägypten ausmacht. Die Stichprobe ist in der Tabelle 5.1 wiedergegeben.

Tabelle 5.1: Anzahl der befragten Grundschulen nach städtischen, ländlichen und Küstenumgebung

	Stadt	Land	Küste	Gesamt
Anzahl	5	3	2	10

5.1.4 Durchführung der Untersuchung und quantitative Inhaltsanalyse

Die Studie wurde im März und April 2013 in Kafr-Elshikh durchgeführt. Im ersten Schritt musste vom Bildungsministerium die Genehmigung zur Durchführung der Studie eingeholt werden. Diese wurde nach Prüfung der eingereichten Unterlagen erteilt. Die Genehmigung umfasste die Lehrer/Innen, die Schulleitung und Schüler/Innen in den Grundschulen. Dann wurden die Grundschulen von der Autorin besucht. Die Schulleitungen wurden von der Autorin über die Zielsetzung der Untersuchung aufgeklärt. Sie verteilten die Lehrerfragebögen. Einige Lehrerfragebögen wurden von der Autorin verteilt. Die befragten Lehrer gaben die ausgefüllten Fragebögen zurück an die Schulleitung. Die Schülerfragebögen wurden von der Autorin ausgegeben, wobei sie über die Zielsetzung der Untersuchung, was die Fragebögen bedeuten und wie die Fragebögen ausgefüllt werden, aufgeklärt wurden. Die befragten Schüler/Innen gaben die ausgefüllten Fragebögen zurück an die Autorin. Die Befragten erhielten neben dem Fragebogen ein Schreiben, in dem sie über das Vorhaben und die Zielsetzung der Untersuchung informiert wurden.

Jede Schule benötigte zwischen drei Tagen und einer Woche, um die Fragebögen auszufüllen und zurückzugeben. Tabelle 5.2 verdeutlicht den realisierten Rücklauf sowie die Ausfälle.

Tabelle 5.2: Rücklauf der Untersuchung

Schulbezirk	Befragte	Ausgegebene Fragebögen	Beantwortete Fragebögen	Ausfälle
Sidi Salem (Taha Husin) 1	Lehrer	15	9	6
	Schüler	29	24	5
	Schulleitung	3	3	-
Motobes (2)	Lehrer	15	12	3
	Schüler	22	15	7

Schulbezirk	Befragte	Ausgegebene Fragebögen	Beantwortete Fragebögen	Ausfälle
	Schulleitung	3	2	1
Qalin (dihi) 3	Lehrer	13	11	2
	Schüler	38	33	5
	Schulleitung	2	2	-
Fewa (kbrit) 4	Lehrer	14	10	4
	Schüler	33	23	10
	Schulleitung	2	2	-
Kafr-Elshikh (Sprache) 5	Lehrer	15	9	6
	Schüler	43	39	4
	Schulleitung	2	1	1
Baltim (Burg) 6	Lehrer	27	17	10
	Schüler	59	39	20
	Schulleitung	2	2	-
Baltim (Kanim) 7	Lehrer	21	13	8
	Schüler	36	28	8
	Schulleitung	2	2	-
Desouk (Elsayad) 8	Lehrer	21	9	12
	Schüler	76	58	18
	Schulleitung	3	3	-
Kafr-Elshikh (Hoda) 9	Lehrer	20	13	7
	Schüler	56	30	26
	Schulleitung	3	3	-
El-Riyadh 10	Lehrer	23	13	10
	Schüler	70	45	25
	Schulleitung	3	3	-

Die Ausfälle lagen bei den Lehrern bei 37 %, bei den Schülern bei 27,5 % und bei den Schulleitern bei 8 % und sind damit insgesamt relativ hoch.

Für die Ausfälle gab es verschiedene Ursachen:

- Einige Lehrer und Schulleitungen wollten sich an der Untersuchung nicht beteiligen. Ihre Gründe waren: keine Zeit, keine Lust, kein Interesse. In manchen Fällen wurde keine Begründung gegeben.
- Manche Lehrer und Schulleitungen fanden, dass der Fragebogen lang war. Sie füllten ihn entweder nur halb aus oder gar nicht.
- Einige Fragebögen gingen verloren, dies kam sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern vor.
- Manche Lehrer glaubten, dass sie keine Vorteile erfahren und nur die Forscherin diese gewinnen könnte, deshalb füllten sie den Fragebogen nicht aus.
- Es gab manche Schüler, die nicht lesen und schreiben konnten, obwohl die Fragebögen für Schüler der sechsten Klassen altersgerecht eingerichtet waren.

Quantitative Analyse mit SPSS

Bei der Auswertung der Fragebögen handelt sich um eine deskriptiv-quantitative Analyse mit dem Ziel, die Befunde aus den erhobenen Daten und den darin enthaltenen Informationen zusammenfassend und übersichtlich darzustellen (Bortz und Döring 2002).

Im Mittelpunkt der Fragebögen steht das DIPF-SEL-Projekt, das von den befragten Personengruppen bezüglich der Qualität der ägyptischen Grundschule beurteilt werden sollte. Daraus ableitend ergeben sich für die Auswertung wesentliche Fragestellungen:

- 1- Wie werden die Qualitätskriterien von den Lehrern, Schulleitung und Schülern in der ägyptischen Grundschule beurteilt?
- 2- Inwieweit beeinflusst der biografischen Hintergrund der drei untersuchten Gruppen und Schulbiografien die Grundschulqualität?
- 3- Was ist der Gesamtwert der Grundschulqualität in Ägypten und inwieweit unterscheiden sich die Qualitätsbeurteilungen von Lehrern, Schulleitungen und Schülern?

Die Fragebogendaten wurden mit bekannten Verfahren der deskriptiven Statistik ausgewertet: Häufigkeitsverteilung, Mittelwertberechnungen, Standardabweichungen, Korrelationen sowie multiple Regression. Mit dem SPSS-Statistikprogramm, Version 17, wurden insgesamt 473 Fragebögen ausgewertet: von Lehrern 116, von Schulleitungen 23 und von Schülern 334.

5.2 Ergebnisse der quantitativen Befragungen

5.2.1 Beurteilung der Grundschulqualität aus Lehrersicht

Intrakorrelation der Grundschulqualität (Input und Prozessqualität) aus der Lehrerbefragung

Vor dem Einstieg in die Untersuchung zur Realität der Grundschulqualität aus Sicht von Lehrern/Lehrerinnen werden die Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Schulqualität untersucht. Dazu wurden Korrelationsanalysen durchgeführt, deren Ergebnisse in Tabelle 5.3 zu finden sind. Sie sind als Hinweis dafür zu verstehen, dass die untersuchten Merkmale der Schulqualität nicht unabhängig voneinander sind.

Es wurde die Korrelationen zwischen den Hauptmerkmalen (Hauptbereiche) der Schulqualität und ihren Submerkmalen (Subskalen) und die Hauptmerkmale und ihre Dimensionen (Input- oder Prozessqualität) berechnet. Als Beispiel wurden Korrelationen zwischen Lerngelegenheiten und Inputqualität bzw. zwischen Lerngelegenheiten und Computernutzung gefunden.

Tabelle 5.3: Intrakorrelation der Merkmale von Grundschulqualität aus der Lehrerbefragung

<u>Inputqualität</u>	Korrelation
1- Lerngelegenheiten und Inputqualität	.38**
- Computernutzung und Lerngelegenheiten	.79**
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten und Lerngelegenheiten	.48**
2- Beruflicher Hintergrund und Inputqualität	.96**
- Qualität des Schulgebäudes und beruflicher Hintergrund	.93**
- Qualität der Unterrichtsräume und beruflicher Hintergrund	.95**
- Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln und beruflicher Hintergrund	.72**
<u>Prozessqualität</u>	
3- Pädagogische Führung und Prozessqualität	.75**
4- Kooperation und Prozessqualität	.82**
- Programmatische Kooperation und Kooperation	.75**

- Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium und Kooperation	.66**
- Kommunikation im Kollegium und Kooperation	.68**
- Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch und Kooperation	.73**
- Kooperation bei der Benotung und Kooperation	.67**
5- Qualitätsentwicklung, Evaluation und Prozessqualität	.66**
6- Elternarbeit und Prozessqualität	.61**
- Elternbeteiligung an der Schule und Elternarbeit	.54**
- Einbeziehung der Eltern an die Schule und Elternarbeit	.95**
7- Schulklima und Prozessqualität	.75**
- Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern und Schulklima	.52**
- Nutzung von Strafmaßnahmen und Schulklima	.58**
- Vandalismus und Schulklima	.80**
- Absentismus der Schüler/Innen und Schulklima	.71**
- Absentismus der Lehrer/Innen und Schulklima	.64**
8- Zeitnutzung, Klassenführung und Prozessqualität	.59**
- Disziplin im Unterricht und Zeitnutzung und Klassenführung	.72**
- Unterrichtszeit und Zeitnutzung und Klassenführung	.37**
- Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht und Zeitnutzung und Klassenführung	.59**
- Nachhilfeunterricht und Zeitnutzung und Klassenführung	.70**
9- Strukturierter Unterricht und Prozessqualität	.48**
10- Professionelle Entwicklung der Lehrer und Prozessqualität	.47**
11- Curriculum und die Evaluation und Prozessqualität	.63**
- Evaluation der Schüler, Curriculum und die Evaluation	.93**
- Curriculum und Curriculum und die Evaluation	.93**
Korrelation zwischen Inputqualität und Outputqualität	.55**

**p < .01

Es zeigen sich generell hoch signifikante Zusammenhänge zwischen den Hauptmerkmalen der Schulqualität und ihren Submerkmalen sowie zwischen Hauptmerkmalen und ihren Dimensionen. In Anlehnung an Bortz und Döring (2002) können die Zusammenhangsgrößen des Korrelationskoeffizienten r wie folgt eingestuft werden: $r > 0,10$ bedeutet einen schwachen Zusammenhang; $r > 0,30$ bedeutet eine mittlere Zusammenhangsstärke und $r > 0,50$ steht für große Zusammenhänge (vgl. Bortz und Döring 2002, S. 604). Es kann festgestellt werden, dass die Zusammenhänge zwischen jedem Hauptmerkmal und ihren Submerkmalen sehr stark korrelieren. Ausnahme: Der Zusammenhang zwischen Unterrichtszeit (Submerkmale) sowie Zeitznutzung und Klassenführung (Hauptmerkmale) korreliert auf mittlerem Niveau. In Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen den Hauptmerkmalen und ihren Dimensionen findet sich ebenso ein Zusammenhang auf mittlerem und hohem Niveau. Zwischen der Prozessqualität und Inputqualität besteht auch ein Zusammenhang auf hohem Niveau.

Allgemein sprechen die Korrelationen dafür, dass die aufgezeichneten Merkmale als eigenständige Merkmale der Schulqualität anzusehen sind, jedoch nicht unabhängig voneinander.

Beurteilung der Grundschulqualität (Input-Prozessqualität) aus Lehrersicht

In diesem ersten Ergebniskapitel soll der Frage nachgegangen werden, wie die Lehrer/Innen die Qualitätskriterien beurteilen. Dazu wurden die elf Qualitätsbereiche, die 27 Qualitätsmerkmale enthalten, von Lehrern nach ihrer Realität beurteilt. Die Inputqualität umfasst zwei Qualitätsbereiche (Lerngelegenheiten sowie beruflicher Hintergrund und berufliche Situation), während die Prozessqualität neun Bereiche zählt. Die Beurteilung erfolgte anhand einer vierstufigen Skala („1 = trifft gar nicht zu“, „2 = trifft eher nicht zu“, „3 = trifft eher zu“, „4 = trifft voll zu“). Ein anderes Beispiel ist („1 = sehr oft“, „2 = oft“, „3 = selten“, „4 = gar nicht“), wobei die Werte 1 = minimal (sehr niedrig) und 4 = maximal (sehr gut) sind. Daneben gibt es den biografischen Hintergrund.

Biografischer Hintergrund (Individualebene)

Der biografische Hintergrund der Lehrer enthält Alter, Geschlecht, Bildungsabschlüsse, Bildungserfahrungen, Voll- und Teilzeitbeschäftigung sowie Unterrichtsstunden pro Woche. Die Ergebnisse sind im Folgenden dargestellt.

Alter und Geschlecht der Lehrer

In Hinblick auf das Alter der befragten Lehrer lässt sich Tabelle 5.4 entnehmen, dass ein Großteil der befragten Lehrer unter 39 Jahren (63,8 %) alt ist. Über 50 Jahre sind knapp 8,6 %. Bezüglich des Geschlechtes der befragten Lehrer zeigt Tabelle 5.5, dass drei Viertel der Befragten Lehrerinnen sind, während die Lehrer nur ein Viertel (25 %) ausmachen, d. h., die Mehrheit der Lehrer an den Grundschulen ist weiblich.

Tabelle 5.4: Alter der Lehrer

Alter	Häufigkeit	Prozent
Bis 39	74	63,8
40 – 44	18	15,5
44 – 49	14	12,1
Über 50	10	8,6

Tabelle 5.5: Geschlecht der Lehrer

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
Männlich	29	25
Weiblich	87	75

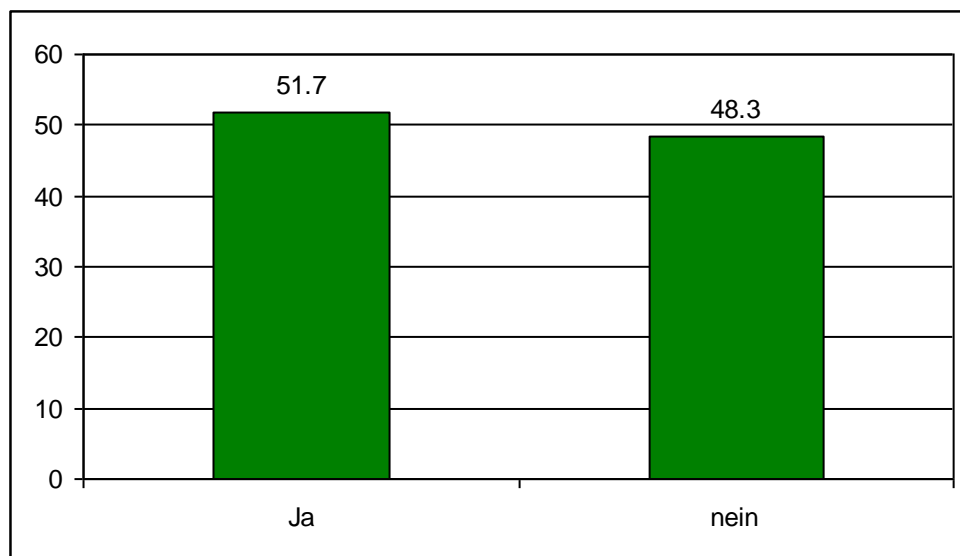
Bildungsabschlüsse der Lehrer

Bezüglich des Bildungsabschlusses der Lehrer lässt sich Tabelle 10 entnehmen, dass 71 % der Lehrer die Hochschule (Universität) absolviert haben und weitere 20,7 % das Mittelinstitut. Die restlichen 7,7 % verfügen über Abitur und einen Magister oder die Promotion (vgl. Tabelle 5.6). Trotz der Tatsache, dass 71 % der Lehrer die Hochschule (Universität) absolviert haben, gibt es knapp 51,7 % Lehrer, die an einer pädagogischen Fakultät (Fachhochschule) vorbereitet wurden (vgl. Abbildung 5.1).

Tabelle 5.6: Bildungsabschlüsse der Lehrer

Bildungsabschluss	Häufigkeit	Prozent
Abitur	4	3,4
Mittelinstitut	24	20,7
Hochschulabschluss ¹	83	71,6
Magister oder Promotion	5	4,3

Abbildung 5.2: Haben Sie die pädagogische Fakultät absolviert?



Unterrichtserfahrung der Lehrer

Bezüglich der Unterrichtserfahrung der befragten Lehrer lässt sich der Tabelle entnehmen, dass 54,5 % der Lehrer eine Unterrichtserfahrung von einem bis zehn Jahre haben, während 26,7 % der Lehrer mehr als 21 Jahre Unterrichtserfahrung aufweisen. Eine Unterrichtserfahrung von elf bis 15 und 16 bis 20 Jahren liegt mit 9,4 % gleich auf (vgl. Tabelle 5.7).

¹ Der Hochschulabschluss („Studium“) entspricht einem Studium von vier Jahren nach dem Abitur.

Tabelle 5.7: Unterrichtserfahrung der Lehrer

	1 – 5 Jahre	6 – 10 Jahre	11 – 15 Jahre	16 – 20	Über 21
Häufigkeit	31	32	11	11	31
Prozent	26,7	27,8	9,4	9,4	26,7

Voll- und Teilzeitbeschäftigung und Unterrichtsstunden

67,9 % (80) der befragten Lehrer arbeiten in Vollzeit, während 31,1 % (36) der befragten Lehrer in Teilzeit beschäftigt sind (vgl. Tabelle 5.8). Bezüglich der Unterrichtsstunden der befragten Lehrer lässt sich der Tabelle 5.9 entnehmen, dass ein Großteil der befragten Lehrer (58,6 %) mehr als 27 Stunden pro Woche arbeitet. Weitere 13,8 % (17) arbeiten zwischen sechs und 13 Stunden pro Woche. Das heißt, eine Minderheit der Lehrer arbeitet mehr als 27 Stunden pro Woche.

Tabelle 5.8: Voll- und Teilzeitbeschäftigung

	Vollzeit	Teilzeit
Häufigkeit	80	36
Prozent	67,9	31,1

Tabelle 5.9: Unterrichtsstunden

	1 – 5	6 – 13	14 – 19	20 – 26	Über 27
Häufigkeit	2	17	13	16	68
Prozent	1,7	13,8	11,2	14,7	58,6

Beurteilung der Inputqualität aus Lehrersicht

In diesem Teil richtet sich die Betrachtung auf die Inputqualität, die die zwei Qualitätsbereiche „Lerngelegenheiten und beruflicher Hintergrund und berufliche Situation“ umfasst sowie auf ihre Subskalen (5 Skalen). Die Ergebnisse für die zwei Qualitätsbereiche sind in den Tabelle 5.10 und Tabelle 5.11 numerisch dargestellt.

Der Bereich „beruflicher Hintergrund und berufliche Situation“ belegt den ersten Rangplatz mit dem Mittelwert 3,23 und „Lerngelegenheiten“ den zweiten Rangplatz mit dem Mittelwert 2,44.

In Hinblick auf die Subskalen der Inputqualität finden sich die höchsten Werte für die Subskalen „Qualität des Schulgebäudes“ mit dem Mittelwert 3,40 und „Qualität der Unterrichtsräume“ mit dem Mittelwert 3,24. Der niedrigste Wert zeigt sich für die Skala „Computernutzung“ mit dem Mittelwert 2,31.

Tabelle 5.10: Beurteilung der Hauptbereiche der Inputqualität durch Lehrer (Mittelwerte und Standardabweichungen) sowie Rangplätze

Ebene	Qualitätsbereiche	Mittelwerte	Standardabweichungen
Schulebene	1- Lerngelegenheiten	2,44(2)	1,17
Schul-, Klassenebene	2- Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	3,23(1)	,82

Tabelle 5.11: Beurteilung der Subskalen der Inputqualität durch Lehrer (Mittelwerte und Standardabweichungen) sowie Rangplätze

Qualitätsskalen	Mittelwerte	Standardabweichungen
1- Computernutzung	2,31(5)	1,06
2- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	2,64(4)	1,29
3- die Qualität des Schulgebäudes	3,40(1)	,78
4- Qualität der Unterrichtsräume	3,24(2)	,80
5- Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln	2,80(3)	,84

Beurteilung der Prozessqualität aus Lehrersicht

In diesem Teil richtet sich die Betrachtung auf die Prozessqualität, die neue Qualitätsbereiche umfasst, sowie auf ihre Subskalen (22 Skalen). Die Ergebnisse für die neun Qualitätsbereiche sind in Tabelle 5.12 numerisch dargestellt.

Die höchsten Werte finden sich für die Bereiche „professionelle Entwicklung der Lehrer“ (Mittelwert von 3,33), „strukturierter Unterricht“ (Mittelwert von 3,29) sowie für den Qualitätsbereich „Zeitnutzung und Klassenführung“ (Mittelwert von 3,18). Diese Bereiche liegen auf den ersten drei Rangplätzen. Danach kommen die Bereiche „pädagogische Führung“ (Rangplatz 4) mit dem Mittelwert 2,96, „Kooperation“ (Rangplatz 5) mit dem Mittelwert 2,94, „Qualitätsentwicklung und Evaluation“ (Rangplatz 6) mit dem Mittelwert 2,93 und „Elternarbeit“ (Rangplatz 7) mit dem Mittelwert 2,91. Die letzten Werte finden sich für die Qualitätsbereiche „Schulklima“ (Rangplatz 8) mit dem Mittelwert 2,87 sowie „Curriculum und Evaluation“ mit dem Mittelwert 2,82.

Eine Übersicht zu den Bereichswerten bezüglich der vierstufigen Skala verdeutlicht, dass Lehrer die Bereiche im Durchschnitt mit drei Skalenpunkten bewerten, also mit zureichender Qualität beurteilen.

Tabelle 5.12: Beurteilung der Hauptbereiche der Prozessqualität durch Lehrer (Mittelwerte und Standardabweichungen) sowie Rangplätze

	Qualitätsbereiche	Mittelwerte	Standardabweichungen
Schulebene	1- Pädagogische Führung	2,96(4)	,92
	2- Kooperation	2,94(5)	,97
	3- Qualitätsentwicklung und Evaluation	2,93(6)	,88
	4- Elternarbeit	2,91(7)	,99
	5- Schulklima	2,87(8)	1,06
Schul-, Klassenebene	6- Zeitnutzung und Klassenführung	3,18(3)	1,12
	7- Strukturierter Unterricht	3,29(2)	,78
	8- Curriculum und die Evaluation	2,82(9)	,96

	Qualitätsbereiche	Mittelwerte	Standardabweichungen
	9- Professionelle Entwicklung der Lehrer	3,33(1)	,66

Nach der Erklärung der Hauptbereiche der Prozessqualität werden die Subskalen (22 Skalen) im Folgenden präsentiert. Tabelle 5.13 umfasst die Mittelwerte und Standardabweichungen der Prozessqualitätseinschätzungen von Lehrern. Bei den Mittelwerten ist jeweils in Klammern angefügt, welchen Rangplatz die Subskala im Kontext der Beurteilung aller Subskalen der Prozessqualität einnimmt. Aus der Tabelle lässt sich ableiten, dass sich die Mittelwerte der Subskalen der Prozessqualität bei Lehrern zwischen 2,12 und 3,37 bewegen.

Die höchsten Werte bei Lehrern ergeben sich für folgende Subskalen der Prozessqualität: „Nachhilfeunterricht“ mit dem Mittelwert von 3,37, „Absentismus der Lehrer“ (M = 3,35), „professionelle Entwicklung der Lehrer“ (M = 3,32) sowie „strukturiertes Unterrichts (Hausaufgaben mit Übungscharakter)“ (M = 3,29).

„Disziplin im Unterricht“ (M = 3,26), „Kommunikation im Kollegium“ (M = 3,25), „Unterrichtszeit“ (M = 3,19), „Einbeziehung der Eltern“ (M = 3,11), „Evaluation der Schüler“ (M = 3,08) und „Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium“ (M = 3,04) gehören zu den zureichend eingeschätzten Qualitätsskalen.

Die niedrigsten Werte bei Lehrern finden sich für die Skalen „Elternbeteiligung in der Schule“ mit dem Mittelwert von 2,12, „Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern“ (M = 2,53), „Curriculum“ (M = 2,67) sowie für die Skala „Nutzung von Strafmaßnahmen“ (M = 2,71).

Tabelle 5.13: Beurteilung der Subskalen der Prozessqualität durch Lehrer (Mittelwerte und Standardabweichungen) sowie Rangplätze

Qualitätsskalen	Mittelwerte	Standardabweichungen
1-Pädagogische Führung	2,96(11)	,92
2-Programmatische Kooperation	2,93(13,5)	,95
3-Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium	3,04(10)	,93
4-Kommunikation im Kollegium	3,25(6)	,79
5-Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch	2,73(18)	1,08
6-Kooperation bei der Benotung	2,92(15)	,86
7-Qualitätsentwicklung und Evaluation	2,93(13,5)	,88
8-Elternbeteiligung in der Schule	2,12(22)	,92
9-Einbeziehung der Eltern in die Schule	3,11(8)	,90
10- Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern	2,53(21)	,93
11- Nutzung von Strafmaßnahmen	2,71(19)	1,40
12- Vandalismus	2,79(17)	,99
13- Absentismus der Schüler	2,95(12)	,86

Qualitätsskalen	Mittelwerte	Standardabweichungen
14- Absentismus der Lehrer	3,35(2)	,80
15- Disziplin im Unterricht	3,26(5)	,84
16- Unterrichtszeit	3,19(7)	,85
17- Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht	2,83(16)	1,7
18- Nachhilfeunterricht	3,37(1)	,84
19- Strukturierter Unterricht (Hausaufgaben mit Übungscharakter)	3,29(4)	,78
20- Professionelle Entwicklung der Lehrer	3,32(3)	,66
21- Evaluation der Schüler	3,08(9)	,89
22- Curriculum	2,67(20)	,97

Einfluss des biografischen Hintergrunds der Lehrer und der Schulbiografie auf die Schulqualität (Input-Prozessqualität)

Im Voranstehenden wurde die wahrgenommene Input- und Prozessqualität von den beteiligten Lehrern auf der Grundlage des DIPF-SEL-Projekts wie auch des biografischen Hintergrundes der Lehrer beschrieben. Hier soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die wahrgenommene Input- und Prozessqualität (Schulqualität) von dem vorgegebenen biografischen Hintergrund der Lehrer und der Schulbiografie beeinflusst werden.

Für die methodische Implementierung wurden zwei Modelle ausgewählt: zum einen das Modell einer Pearson-Korrelation zwischen allen Variablen des biografischen Hintergrundes der Lehrer, der Schulbiografie und der Schulqualitätsskalen (Input-, Prozessqualität) und zum anderen das Modell einer multiplen Regression mit dem

biografischen Hintergrund der Lehrer und der Schulbiografie als Prädiktorvariablen und der Schulqualitätsskalen des DIPF-SEL-Projekts (27 Skalen) als Kriteriumsvariablen.

Die Ergebnisse zur Abhängigkeit der jeweiligen Input- und Prozessqualitätsskalen von dem biografischen Hintergrund und der Schulbiografie sind in Tabelle 5.14 dargestellt. Es zeigt sich, dass ein Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und dem biografischen Hintergrund besteht, der nur das Alter umfasst. So ergibt sich: Je höher das Alter ist, desto höher fallen die Bewertungen der Prozessqualität aus. Die Korrelationen zwischen Inputqualitätsbeurteilungen und biografischem Hintergrund der Lehrer bzw. Schulbiografie liegen dagegen statistisch im Zufallsbereich (vgl. Tabelle 5.14). Gleiches gilt für die Prozessqualität und die Schulbiografie.

Tabelle 5.14: Korrelationen zwischen biografischem Hintergrund - Individualebene - von Lehrer- und Schulbiografie sowie Schulqualität (Input- und Prozessqualität)

Biografischer Hintergrund (Individualebene)	Inputqualität	Prozessqualität
Alter	.02	.21*
Geschlecht	-.04	.04
Art der Fakultät	-.05	.17
Bildungsabschluss	.11	.10
Unterrichtserfahrung	-.07	.17
Voll- und Teilzeitbeschäftigung	-.05	.08
Arbeit-Unterrichtsstunden pro Woche	.06	.10
Schulbiografie (Schulebene)		
Anzahl der Schichten in der Schule	.00	.14
Art der Schule (1 = normal 2 = Sprache)	.03	.06
Ort der Schule	.02	.17

*p < .05

Als zweite Modellanalyse wurde eine multiple Regressionsanalyse durchgeführt, wobei der biografische Hintergrund der Lehrer (unabhängige Variablen) bzw. die Schulbiografie (unabhängige Variablen) als Prädiktorvariablen und die beiden Skalen der Schulqualität

(Input-, Prozessqualität) als Kriteriumsvariablen (abhängige Variablen) herangezogen wurden.

Für die Auswahl der Prädiktorvariablen wurden die Aspekte, die im Modell der Pearson-Korrelation aufgenommen werden, berücksichtigt. Die Ergebnisse zur Abhängigkeit zwischen den jeweiligen Input- und Prozessqualitätsskalen und dem biografischen Hintergrund der Lehrer bzw. der Schulbiografie sind zusammenfassend in Tabelle 5.15 dargestellt.

Tabelle 5.15: Abhängigkeit der Schulqualität (Input-Prozessqualität) von dem biografischen Hintergrund bei Lehrern und der Schulbiografie; multiple Regression

Biografischer Hintergrund	Inputqualität (Beta)	Prozessqualität (Beta)
Alter	.13	.24
Geschlecht	.05	.12
Art der Fakultät (1 = nein, 2 = ja)	-.07	.18*
Bildungsabschluss	.10	.16
Unterrichtserfahrung	-.16	.11
Voll- und Teilzeitbeschäftigung	.03	.12
Arbeit-Unterrichtsstunden pro Woche	.03	.02
Erklärte Varianz (R ²)	.00	.13*
Schulbiografie (Schulebene)		
Anzahl der Schichten in der Schule	.00	.10
Art der Schule (1 = normal, 2 = Sprache)	.03	.08
Ort der Schule	.01	.12
Erklärte Varianz (R ²)	.00	.04

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Es zeigt sich, dass im Falle der Prozessqualitätsskala insgesamt 13 % der Varianz durch den biografischen Hintergrund (Prädiktoren) erklärt wurden. Bezüglich der einzelnen biografischen Hintergründe gibt es einen statistisch signifikanten Zusammenhang, wobei die Einstufungen der Prozessqualität der Lehrer, die eine pädagogische Fakultät absolviert haben, höher liegen als die der Lehrer, die eine andere Fakultät absolviert haben. Die Prozessqualitätsskala lässt sich durch die Schulbiografie als Prädiktorvariable nicht vorhersagen. Gleiches gilt für den biografischen Hintergrund der Lehrer bzw. die Schulbiografie – die Prädiktoren – im Falle der Inputqualitätsskala, wobei sie keinen Erklärungsbeitrag leisten und die Inputqualitätsskala nicht vorhersagen können.

5.2.2 Beurteilung der Grundschulqualität aus Sicht der Schulleitung

Intrakorrelation der Grundschulqualität aus der Befragung der Schulleitung

Wie im vorangehenden Abschnitt (Kapitel 5.2.1) wurden auch in diesem Teil die Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Schulqualität untersucht. Dazu wurden Korrelationsanalysen durchgeführt, deren Ergebnisse in Tabelle 5.16 zu finden sind.

Tabelle 5.16: Intrakorrelation der Grundschulqualität aus der Befragung der Schulleitung

<u>Inputqualität</u>	Korrelation
1- Lerngelegenheiten und Inputqualität	.67**
- Computernutzung und Lerngelegenheiten	.66**
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten und Lerngelegenheiten	.33
2- Beruflicher Hintergrund und Inputqualität	.90**
- Qualität des Schulgebäudes und beruflicher Hintergrund	.85**
- Qualität der Unterrichtsräume und beruflicher Hintergrund	.90**
- Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln und beruflicher Hintergrund	.92**
<u>Prozessqualität</u>	
3- Pädagogische Führung und Prozessqualität	.43*
4- Kooperation und Prozessqualität	.77**

- Programmatische Kooperation und Kooperation	.68**
- Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium und Kooperation	.82**
-Kommunikation zwischen der Schulleitung und Schülern und Kooperation	.68**
- Zusammenarbeit mit den Eltern und Kooperation	.80**
- Zusammenarbeit im Schulleitungsteam und Kooperation	.82**
5- Qualitätsentwicklung, Evaluation und Prozessqualität	.71**
6- Elternarbeit und Prozessqualität	.66**
- Elternbeteiligung an der Schule und Elternarbeit	.69**
- Einbeziehung der Eltern in die Schule und Elternarbeit	.83**
7- Schulklima und Prozessqualität	.68**
- Nutzung von Strafmaßnahmen und Schulklima	.60**
- Vandalismus und Schulklima	.95**
- Absentismus der Schüler/Innen und Schulklima	.56**
8- Professionelle Entwicklung der Schulleiter und Prozessqualität	.68**

Es zeigen sich durchgängig hochsignifikante Zusammenhänge zwischen den Haupt- und ihren Submerkmalen sowie zwischen den Hauptmerkmalen und ihren Dimensionen, mit Ausnahme des Zusammenhangs zwischen den Einzelitems zu Ganztagsangeboten und Lerngelegenheiten. Zwischen den Haupt- und ihren Submerkmalen finden sich Zusammenhänge von mittlerer bis großer Stärke. Gleiches gilt für die Zusammenhänge zwischen den Hauptmerkmalen und ihren Dimensionen.

Beurteilung der Grundschulqualität (Input-Prozessqualität) aus Schulleitungssicht

In diesem zweiten Ergebnisabschnitt soll der Frage nachgegangen werden, wie die Schulleitung die Qualitätskriterien einschätzt. Dazu wurden die acht Qualitätsbereiche, die 18 Qualitätsskalen umfassen, von den Schulleitungen nach ihrer Realität beurteilt. Die Inputqualität beinhaltet zwei Qualitätsbereiche (Lerngelegenheiten, beruflicher Hintergrund und berufliche Situation) und die Prozessqualität sechs Bereiche. Die

Beurteilung erfolgte anhand einer vierstufigen Skala, z. B. (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu), wobei die Werte 1 = minimal (unzureichend) und 4 = maximal sind. Daneben wird der biografische Hintergrund erklärt.

Biografischer Hintergrund (Individualebene)

Der biografische Hintergrund der Schulleitung enthält die Bildungsabschlüsse, die Anzahl der Erfahrungsjahre in der Leitung, die Teilnahme der Schulleitung am Unterricht, die Art der Teilnahme an der Leitung sowie das Geschlecht. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

Bildungsabschlüsse der Schulleitung und Anzahl der Erfahrungsjahre in der Leitung

Tabelle 5.17 lässt sich entnehmen, dass 65,3 % (15) der Schulleiter die Hochschule (Universität) absolviert haben. Die restlichen 34,7 % (8) haben das Mittelinstitut absolviert. In Hinblick auf die Erfahrungsjahre in der Schulleitung zeigt sich, dass sie im Durchschnitt knapp sechs Jahre betragen. Bei zwei Dritteln der befragten Schulleitungen liegen die Erfahrungsjahre in einer Spanne zwischen zwei und zehn Jahren (vgl. Tabelle 5.18).

Tabelle 5.17: Bildungsabschlüsse der Schulleitung

Bildungsabschluss	Häufigkeit	Prozent
Mittelinstitut	8	34,7
Hochschulabschluss	15	65,3

Tabelle 5.18: Anzahl der Erfahrungsjahre in der Leitung

	Mittelwerte	Standardabweichungen
Anzahl der Erfahrungsjahre	5,4	3,7

Teilnahme der Schulleitung am Unterricht sowie an der Leitung

Bezüglich der Teilnahme der Schulleitung am Unterricht lässt sich Abbildung 5.2 entnehmen, dass ein Großteil (82,3 %) der Schulleitungen am Unterricht nicht teilnimmt. Die restlichen 17,3 % (4) nehmen am Unterricht teil, d. h., mehr als drei Viertel der Schulleitungen arbeiten nur in der Leitung.

In Hinblick auf die Teilnahme der Schulleitung an der Leitung führen 69,5 % (16) der befragten Schulleitungen die Schule in Vollzeit (Ganztag), während 27,1 % der

Schulleitungen nur in Teilzeit (halbtags) arbeiten. Die restlichen 4,4 % (1) leiten die Schule kommissarisch, d. h., die Mehrheit der Schulleitung beteiligt sich an der Schulleitung in Vollzeit (vgl. Tabelle 5.19).

Abbildung 5.3: Nehmen Sie am Unterricht teil?

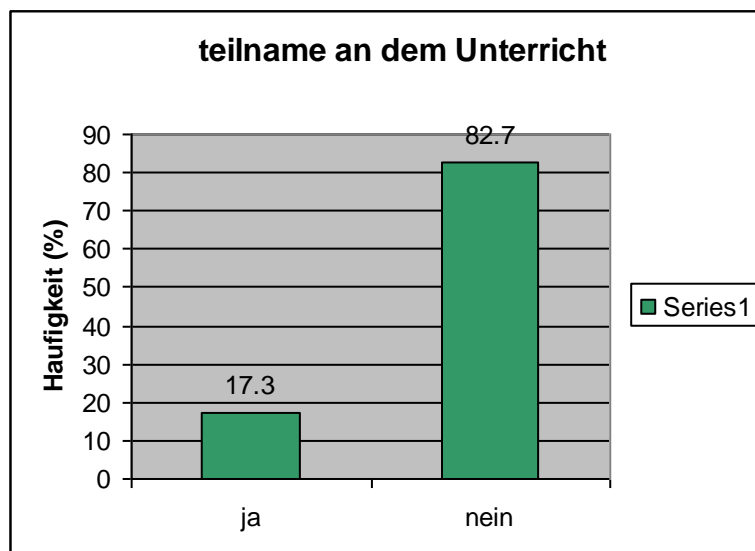


Tabelle 5.19: Teilnahme der Schulleitung an der Leitung

	Häufigkeit	Prozent
kommissarisch	1	4,4
in Vollzeit (ganztags)	16	69,5
in Teilzeit (halbtags)	6	27,1

Geschlecht der Schulleitung

In Hinblick auf das Geschlecht der befragten Schulleitung zeigt Tabelle 5.20, dass zwei Drittel (69.5 %) der Befragten männlich sind, während die Frauen nur 30,5 % darstellen, d. h., die Mehrheit der Schulleitung in der Grundschule ist männlich.

Tabelle 5.20: Geschlecht der Schulleitung

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
Männlich	16	69.5
Weiblich	7	30.5

Beurteilung der Inputqualität aus Sicht der Schulleitung

In diesem Teil zielt die Betrachtung auf die Beurteilung der Inputqualität, die die zwei Qualitätsbereiche „Lerngelegenheiten und beruflicher Hintergrund und berufliche Situation“ umfasst, sowie auf ihre Subskalen (fünf Skalen). Die Ergebnisse für die zwei Qualitätsbereiche sind in der Tabelle 5.21 und Tabelle 5.22 numerisch dargestellt.

Der Bereich „beruflicher Hintergrund und berufliche Situation“ kommt auf den ersten Rangplatz mit dem Mittelwert 3,66 und „Lerngelegenheiten“ auf den zweiten Rangplatz mit dem Mittelwert 2,53.

In Hinblick auf die Subskalen der Inputqualität finden sich die höchsten Werte für die Subskalen „Qualität des Schulgebäudes“ mit dem Mittelwert 3,91 und „Qualität der Unterrichtsräume“ mit dem Mittelwert 3,74. Der niedrigste Wert besteht für die Skala „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“ mit dem Mittelwert 2,04.

Tabelle 5.21: Beurteilung der Hauptbereiche der Inputqualität durch Schulleitung (Mittelwerte und Standardabweichungen) sowie Rangplätze

	Qualitätsbereiche	Mittelwerte	Standardabweichungen
Schul-, Klassenebene	1. Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	3,66(1)	,55
Schulebene	2. Lerngelegenheiten	2,53(2)	1,08

Tabelle 5.22: Beurteilung der Subskalen der Inputqualität durch Schulleitung (Mittelwerte und Standardabweichungen) sowie Rangplätze

Qualitätsskalen	Mittelwerte	Standardabweichungen
1- Computernutzung	2,67(4)	,87
2- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	2,04(5)	1,46
3- Qualität des Schulgebäudes	3,91(1)	,28
4- Qualität der Unterrichtsräume	3,74(2)	,51
5- Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln	3,2(3)	,63

Beurteilung der Prozessqualität aus Sicht der Schulleitung

In diesem Teil zielt die Betrachtung auf die Prozessqualität, die sechs Qualitätsbereiche umfasst, sowie auf ihre Subskalen (13 Subskalen). Die Ergebnisse für die sechs Qualitätsbereiche sind in Tabelle 5.23 numerisch dargestellt worden.

Die höchsten Werte finden sich für die Bereiche „pädagogische Führung“ (Mittelwert von 3,83), „professionelle Entwicklung der Schulleitung“ (Mittelwert von 3,79), „Kooperation“ (Mittelwert von 3,61) sowie für den Qualitätsbereich „Qualitätsentwicklung und Evaluation“ (Mittelwert von 3,52). Diese Bereiche liegen auf den ersten vier Rangplätzen. Danach kommen die Bereiche „Schulklima“ (Rangplatz 5) mit dem Mittelwert 3,19 sowie „Elternarbeit“ (Rangplatz 6) mit dem Mittelwert 3,13.

Eine Übersicht zu den Bereichswerten bezüglich der vierstufigen Skala verdeutlicht, dass Schulleitungen die Bereiche im Durchschnitt mit 3,5 Skalenpunkten bewerten, also als gute Qualität beurteilen.

Tabelle 5.23: Beurteilung der Hauptbereiche der Prozessqualität durch die Schulleitung (Mittelwerte und Standardabweichungen) sowie Rangplätze

Ebene	Qualitätsbereiche	Mittelwerte	Standardabweichungen
Schulebene	1- Pädagogische Führung	3,83(1)	,37
	2- Kooperation	3,61(3)	,50
	3- Qualitätsentwicklung und Evaluation	3,52(4)	,50
	4- Elternarbeit	3,13(6)	,87
	5- Schulklima	3,19(5)	,96
Schul- bzw. Klassenebene	6- Professionelle Entwicklung der Schulleitung	3,79(2)	,40

Nach der Erklärung der Hauptbereiche der Prozessqualität werden die Subskalen (13 Subskalen) präsentiert. Tabelle 5.24 besteht aus den Mittelwerten und Standardabweichungen der Prozessqualitätseinschätzungen von Schulleitungen. Es lässt sich ableiten, dass sich die Mittelwerte der Subskalen der Prozessqualität bei den Schulleitungen zwischen 2,28 und 3,83 bewegen.

Die höchsten Werte finden sich für die Subskalen „pädagogische Führung“ (Mittelwert von 3,83), „professionelle Entwicklung der Schulleiter“ (Mittelwert von 3,79), „Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium“ (Mittelwert von 3,74) sowie „Kommunikation zwischen der Schulleitung und den Schülern/Schülerinnen“ (M = 3,68). Der niedrigste Wert besteht für die Skala „Elternbeteiligung in der Schule“ mit dem Mittelwert 2,28.

Darüber hinaus bieten die Tabelle 5.23 und Tabelle 5.24 wichtige Zusatzinformationen in Bezug auf die Standardabweichungen. Die Standardabweichungen für die Hauptbereiche der Prozessqualität und die Subskalen machen deutlich, dass die Schulleitungen in ihren Qualitätseinschätzungen eine eher homogene Gruppe bilden.

Tabelle 5.24: Beurteilung der Subskalen der Prozessqualität durch die Schulleitung (Mittelwerte und Standardabweichungen) sowie Rangplätze

Qualitätsskalen	Mittelwerte	Standardabweichungen
1- Pädagogische Führung	3,83(1)	,37
2- Programmatische Kooperation,	3,49(11)	,54
3- Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium	3,74(3)	,43
4- Kommunikation zwischen der Schulleitung und den Schüler/Innen	3,68(4)	,46
5- Zusammenarbeit mit der Eltern	3,63(7)	,48
6- Zusammenarbeit im Schulleitungsteam	3,57(8)	,49
7- Qualitätsentwicklung und Evaluation	3,52(10)	,50
8- Einbeziehung der Eltern in die Schule	3,55(9)	,54
9- Elternbeteiligung in der Schule	2,28(13)	,80
10- Nutzung von Strafmaßnahmen	2,92(12)	,89
11- Vandalismus	2,67(5)	1,18
12- Absentismus	3,66(6)	,51
13- Professionelle Entwicklung der Schulleiter	3,79(2)	,40

Einfluss des biografischen Hintergrundes der Schulleitung und der Schulbiografie auf die Schulqualität (Input- und Prozessqualität)

Wie im vorangehenden Abschnitt (5.2.1) wurden auch in diesem Abschnitt ein Einfluss des biografischen Hintergrundes der Schulleitung und die Schulbiografie auf die Input- und

Prozessqualität (Schulqualität) untersucht. Dazu wurden zwei Modelle – die Pearson-Korrelation bzw. multiple Regression – herangezogen.

Die Ergebnisse zur Abhängigkeit der jeweiligen Input- und Prozessqualitätsskalen des biografischen Hintergrundes der beteiligten Schulleitung und der Schulbiografie sind in Tabelle 5.25 dargestellt, wobei sich zeigt, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Input- und Prozessqualität sowie dem biografischen Hintergrund der Schulleitung bzw. der Schulbiografie gibt.

Tabelle 5.25: Korrelationen zwischen dem biografischen Hintergrund von Schulleitung und Schulbiografie und der Schulqualität (Input- und Prozessqualität)

Biografischer Hintergrund	Inputqualität	Prozessqualität
Teilnahme der Schulleiter an der Leitung	-.21	.40
Anzahl der Erfahrungsjahre in der Leitung	.41	-,23
Geschlecht	-,18	.18
Beruf in der Schulleitung	.16	-.07
Bildungsabschluss	-.30	-.06
Teilnahme am Unterricht	-,08	-.34
Schulbiografie		
Anzahl der Schichten in der Schule	-.16	-.38
Ort der Schule	.31	.23
Art der Schule	.05	.16

Als zweite Modellanalyse wurde eine multiple Regressionsanalyse durchgeführt, wobei der biografische Hintergrund der beteiligten Schulleitung und die Schulbiografie als Prädiktorvariablen (unabhängige Variablen) und die beiden Skalen der Schulqualität (Input-, Prozessqualität) als Kriteriumsvariablen (abhängige Variablen) herangezogen wurden.

Für die Auswahl der Prädiktorvariablen wurden die Aspekte, die im Modell der Pearson-Korrelation aufgenommen werden, berücksichtigt. Es zeigt sich, dass im Falle der Prozessqualitätsskala 39 % der Varianz durch den biografischen Hintergrund – Prädiktorvariablen – bestimmt werden. In Hinblick auf die einzelnen Prädiktorvariablen, die die Beurteilungen der Prozessqualität bei den Schulleitungen

beeinflussen, ergibt sich, dass die Teilnahme am Unterricht neben der Führung der Schule die Prozessqualität positiv beeinflusst. Die Prozessqualitätsskala lässt sich durch die Schulbiografie als Prädiktorvariable nicht vorhersagen. Die Prädiktoren im Falle der Inputqualitätsskala leisten auch keinen Erklärungsbeitrag. Zudem können sie die Inputqualitätsskala nicht vorhersagen (siehe Tabelle 5.26).

Tabelle 5.26: Abhängigkeit – Vorhersage – Schulqualität (Input-Prozessqualität) des biografischen Hintergrundes bei Schulleitung und der Schulbiografie; multiple Regression

Biografischer Hintergrund	Inputqualität (Beta)	Prozessqualität (Beta)
Teilnahme der Schulleiter an der Leitung	.02	.46
Anzahl der Erfahrungsjahre in der Leitung	.40	-.12
Geschlecht	-.21	.15
Beruf in der Schulleitung	.26	.12
Bildungsabschluss	-.37	-.10
Teilnahme am Unterricht (ja = 2, nein = 1)	-.09	.44*
Varianz R2	.36	.39
Schulbiografie (Schulebene)		
Anzahl der Schichten in der Schule (1 = zwei, 2 = eins)	-.05	-.40
Ort der Schule	.28	.05
Art der Schule (1 = normal 2 = Sprachschule)	.04	.23
Varianz R2	.09	.20

*p < .05; **p < .01

5.2.3 Beurteilung der Grundschulqualität aus Schülersicht

Intrakorrelation der Grundschulqualität aus der Schülerbefragung

Bevor die Grundschulqualität aus Schülersicht analysiert wird, werden die Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Schulqualität untersucht, wie dies bei der Schulleitung und Lehrerbefragung umgesetzt wurde. Die Ergebnisse werden in Tabelle 5.27 dargestellt.

Tabelle 5.27: Intrakorrelation der Inputqualität bzw. Prozessqualität und ihr Einfluss auf die Outputqualität

Inputqualität	Interkorrelation
1- Lerngelegenheiten und Inputqualität	.66**
- Computernutzung und Lerngelegenheiten	.79**
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten und Lerngelegenheiten	.65**
2- Soziodemografischer Hintergrund (Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern) und Inputqualität	.86**
Prozessqualität	
3- Schulklima und Prozessqualität	.97**
- Aggressionen unter Schüler/Innen und Schulklima	.75**
- Vandalismus und Schulklima	.67**
- Absentismus der Schüler/Innen und Schulklima	.72**
- Lernfreude und Schulklima	.71**
- Schülerorientierung der Lehrkräfte und Schulklima	.66**
- Wohlbefinden der Schüler/Innen und Schulklima	.73**
4- Individuelle Förderung (Individuelle Bezugsnormorientierung und Prozessqualität)	.57**
5- Strukturierter Unterricht und Prozessqualität	.67**
- Strukturierungshilfen der Lehrkräfte im Unterricht und strukturierter Unterricht	.71**
- Unterstützung durch die Lehrkräfte im Unterricht und strukturierter Unterricht	.80**
- Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben im Unterricht	.82**
Korrelation zwischen Inputqualität und Prozessqualität	.35**

Es zeigen sich durchgängig hoch signifikante Zusammenhänge zwischen den Hauptmerkmalen und ihren Submerkmalen sowie zwischen den Hauptmerkmalen und ihren Dimensionen. Die Hauptmerkmale und ihre Submerkmale korrelieren auf hohem Niveau. Gleiches gilt für die Zusammenhänge zwischen den Hauptmerkmalen und ihren Dimensionen. Zwischen der Prozess- und der Inputqualität findet sich auch ein Zusammenhang auf mittlerem Niveau.

Beurteilung der Grundschulqualität (Input-, Prozess- und Outputqualität) aus Sicht der Schüler

In diesem Ergebnisabschnitt soll der Frage nachgegangen werden, wie die Schüler die Qualitätskriterien einschätzen. Dazu wurden die acht Qualitätsbereiche, die 20 Qualitätsskalen enthalten, von Schülern nach ihrer Realität beurteilt. Die Inputqualität umfasst zwei Qualitätsbereiche (Lerngelegenheiten und soziodemografischer Hintergrund), auch die Outputqualität enthält zwei Bereiche (überfachliche Kompetenzen und Ergebnisse schulischen Lernens), während die Prozessqualität vier Bereiche beinhaltet. Die Beurteilung erfolgte anhand einer vierstufigen Skala, z. B. (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu), wobei die Werte 1 = minimal (unzureichend) und 4 = maximal sind.

Beurteilung der Inputqualität aus der Sicht von Schülern

In diesem Teil richtet sich die Betrachtung auf die Beurteilung der Inputqualität, die die zwei Qualitätsbereiche „Lerngelegenheiten und soziodemografischer Hintergrund“ umfasst, sowie auf ihre Subskalen (sechs Skalen).

Der erste Qualitätsbereich „Lerngelegenheiten“ ist mit dem Mittelwert von 1,88 dargestellt. In Hinblick auf die Subskalen der „Lerngelegenheiten“ kommen die „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“ auf einen Mittelwert von 2,3 und die Computernutzung auf den Mittelwert 1,60 (vgl. Tabelle 5.28).

Tabelle 5.28: Beurteilung der Lerngelegenheiten und ihrer Subskalen durch Schüler (Mittelwerte und Standardabweichungen) sowie Rangplätze

Ebene		Mittelwerte	Standardabweichungen
	Lerngelegenheiten	1,88	1,17
Schulebene	1- Computernutzung	1,60(2)	,94
	2- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	2,3(1)	1,34

Der zweite Qualitätsbereich „soziodemografischer Hintergrund“ (Individualebene) besteht aus vier Subskalen: Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern, Schulabschluss der Mutter, Schulabschluss des Vaters und Geschlecht der Schüler. Die Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern sollte auf einer 4-stufigen Skala von 1 (nie) bis 4 (täglich) beurteilt werden. Es ergibt sich ein Mittelwert von 2,8, wie in Tabelle 5.29 zu sehen ist. Das heißt, die Durchschnittswerte für diese Subskala liegen in den meisten Fällen zwischen 2 und 3, also in dem Bereich zwischen „mehrmals im Monat“ und „mehrmals pro Woche“.

Tabelle 5.29: Beurteilung der Hausaufgabenkontrolle durch Schüler (Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Mittelwerte	Standardabweichungen
Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern	2,8	1,20

Bildungsabschlüsse der Eltern

Als höchsten Bildungsabschluss haben 38,5 % der Mütter einen Hochschulabschluss und 2,7 % einen Magister oder eine Promotion, weitere 28,8 % verfügen über einen Mittelschulabschluss, während etwa zwei von zehn Eltern Vorbereitungs- und Grundschulabschlüsse vorweisen können. Der Anteil an Analphabeten ist gering (9 %). Die Väter haben zu 47,2 % einen Hochschulabschluss und 4,2 % haben einen Magister oder eine Promotion, weitere 21,8 % verfügen über einen Mittelschulabschluss. 22,5 % der Väter liegen unter dem Bildungsdurchschnitt (Grundschule oder Vorbereitungsschule). Die restlichen 4,2 % sind Analphabeten. Bei den Bildungsabschlüssen der Mütter und Väter gibt es einen Unterschied, wobei die Bildungsabschlüsse der Väter höher als die der Mütter liegen und die Analphabetenrate der Väter geringer als die der Mütter ausfällt (vgl. Tabelle 5.30).

Tabelle 5.30: Bildungsabschlüsse der Eltern

Bildungsabschlüsse	Mutter		Vater	
	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit
1. Analphabet	9	30	4,2	14
2. Unter dem Bildungsdurchschnitt (Grundschule oder Vorbereitungsschule)	21	70	22,5	75
3. Mittelschulabschluss	28,8	96	21,9	73
4. Hochschulabschluss (Studium)	38,5	129	47,2	158
5. Magister oder Promotion	2,7	9	4,2	14

Geschlecht der Schüler

In Hinblick auf das Geschlecht der befragten Schüler zeigt Tabelle 5.31, dass ein Großteil der befragten Schüler (58,4 % = 194 Schülerinnen) weiblich ist, während die Schüler nur 41,6 % darstellen.

Tabelle 5.31: Geschlecht der Schüler

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
Männlich	194	58,4
Weiblich	139	41,6

Beurteilung der Prozessqualität aus der Sicht der Schüler

In diesem Teil richtet sich die Betrachtung auf die Prozessqualität mit vier Qualitätsbereichen und auf ihre Subskalen (12 Subskalen). Die Ergebnisse für die drei Qualitätsbereiche (Schulklima, individuelle Förderung und strukturierter Unterricht für Schüler) sind in Tabelle 5.32 numerisch dargestellt. Der vierte Qualitätsbereich (Nachhilfeunterricht) wird mit den Subskalen erklärt.

Die höchsten Werte finden sich für die Bereiche „strukturierter Unterricht“ (Mittelwert von 3,20) und „Schulklima“ (Mittelwert von 2,99). Der letzte Wert zeigt sich für den Qualitätsbereich „individuelle Förderung“ (Rangplatz 3) mit dem Mittelwert 2,75.

Tabelle 5.32: Beurteilung der Hauptbereiche der Prozessqualität durch Schüler (Mittelwerte und Standardabweichungen) sowie Rangplätze

	Qualitätsbereiche	Mittelwerte	Standardabweichungen
Schulebene	1- Schulklima	2,99(2)	1,05
Schul-, Klassenebene	2- Individuelle Förderung	2,75 (3)	1,05
	3- Strukturierter Unterricht	3,20 (1)	1,02

Nach der Erklärung der Hauptbereiche der Prozessqualität werden die Subskalen (10 Subskalen) präsentiert. Tabelle 5.33 umfasst die Mittelwerte und Standardabweichungen der Prozessqualitätseinschätzungen von Schülern. Bei den Mittelwerten ist jeweils in Klammern angefügt, welchen Rangplatz die Subskala im Kontext der Beurteilung aller Subskalen der Prozessqualität einnimmt. Aus der Tabelle lässt sich ableiten, dass sich die Mittelwerte der Subskalen der Prozessqualität bei Schülern zwischen 2,6 und 3,48 bewegen.

Die Rangfolge bei den Schülern ist folgende: Die höchsten Werte auf den ersten fünf Rangplätzen finden sich mit einem Mittelwert von 3,48 für die Subskala „Lernfreude“, die Subskala „Wohlbefinden der Schüler“ mit einem Mittelwert von 3,33, die Subskalen „Strukturierungshilfen der Lehrkräfte im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht“ und „prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht“ mit einem Mittelwert von 3,21 und die Subskala „Unterstützung durch die Lehrkräfte im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht“ mit einem Mittelwert von 3,18. Eine Übersicht zu diesen Subskalen verdeutlicht, dass Schüler die Subskalen mit mehr als drei Skalenpunkten bewerten, also als mit guter Qualität beurteilen.

Die niedrigsten Werte ergeben sich für die Skalen „Aggressionen unter Schülern/Schülerinnen“ (M = 2,6), „Vandalismus“ (M = 2,67), „Absentismus“ (M = 2,69) sowie für die Skalen „Schülerorientierung der Lehrkräfte“ und „individuelle Bezugsnormorientierung“ (M = 2,75). Eine Übersicht zu diesen Subskalen verdeutlicht, dass Schüler die Subskalen mit weniger als drei Punkten bewerten, also als mit relativ niedriger Qualität beurteilen (vgl. Tabelle 5.33).

Tabelle 5.33: Beurteilung der Subskalen der Prozessqualität durch Schüler (Mittelwerte und Standardabweichungen) sowie Rangplätze

Qualitätsskalen	Mittelwerte	Standardabweichungen
Schulklima	2,6 (10)	1,12
1- Aggressionen unter Schülern/Schülerinnen		
2- Vandalismus	2,67(9)	1,11
3- Absentismus	2,69 (8)	1,01
4- Lernfreude	3,48(1)	,84
5- Wohlbefinden der Schüler	3,33(2)	,90
6- Schülerorientierung der Lehrkräfte	2,75(6,5)	1,04
Individuelle Förderung		
7- Individuelle Bezugsnormorientierung	2,75 (6,5)	1,05
Strukturierter Unterricht		
8- Strukturierungshilfen der Lehrkräfte im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht	3,21 (3,5)	1,01
9- Unterstützung durch die Lehrkräfte im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht	3,18(5)	,97
10- Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht	3,21(3,5)	1,08

Nachhilfeunterricht

In Hinblick auf den vierten Qualitätsbereich (Nachhilfeunterricht) zeigen die Tabellen 38 und 40, dass die Mehrheit der Schüler (91,3 %) am Nachhilfeunterricht und an den Förderkursen teilnimmt. Die restlichen 8,7 % suchen den Nachhilfeunterricht nicht auf (vgl. Tabelle 5.34). 65,6 % der befragten Schüler beteiligen sich am Nachhilfeunterricht,

während die Teilnahme am Förderkurs knapp 25,2 % ausmacht. Die restlichen 9,2 % nehmen an beiden Fördermaßnahmen teil (siehe Tabelle 5.35).

Tabelle 5.34: Teilnahme am Nachhilfeunterricht

	Häufigkeit	Prozent
Teilnahme am Nachhilfeunterricht	305	91,3
Keine Teilnahme am Nachhilfeunterricht	29	8,7

Tabelle 5.35: Arten des Nachhilfeunterrichts

	Häufigkeit	Prozent
Förderkurs	77	25,2
Nachhilfeunterricht (außerhalb der Schule)	200	65,6
Nachhilfe und Förderkurs	28	9,2

Beurteilung der Outputqualität aus der Sicht von Schülern (Schul-, Klassen-, Schülerebene)

In diesem Teil richtet sich die Betrachtung auf die Beurteilung der Outputqualität, die die beiden Qualitätsbereiche „überfachliche Kompetenzen“ und „Ergebnisse schulischen Lernens“ umfasst, sowie auf ihre Subskalen (vier Skalen). Der Bereich „überfachliche Kompetenzen“ enthält nur die Skala „Erwerb von Recherchetechniken“ mit dem Mittelwert 2,36 (vgl. Tabelle 5.36).

Tabelle 5.36: Beurteilung des Erwerbs von Recherchetechniken durch Schüler (Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Mittelwert	Standardabweichungen
Erwerb von Recherchetechniken	2,36	1,20

Der zweite Qualitätsbereich „Ergebnisse schulischen Lernens“ besteht aus den Zeugnisnoten in den Kernfächern und der Klassenwiederholung. In Hinblick auf die Zeugnisnoten in den Kernfächern sollten diese auf einer 6-stufigen Skala mit Punkten von 1 (ungenügend) bis 6 (exzellent) beurteilt werden. Wie Tabelle 5.37 zeigt, erreichen sie einen Mittelwert von 5,53, d. h., die Durchschnittswerte für diese Subskala liegen in den meisten Fällen zwischen 4 und 6, also in dem Bereich zwischen „exzellent“ und „gut“ (vgl. Tabelle 5.37).

Tabelle 5.37: Beurteilung der Zeugnisnoten in den Kernfächern durch Schüler (Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Mittelwerte	Standardabweichungen
Zeugnisnoten in den Kernfächern (insgesamt)	5,53	,81
1- Arabisch	5,59	,70
2- Englisch	5,47	,93
3- Mathematik	5,54	,78

Die zweite und dritte Subskala „Wiederholung der sechsten und anderer Klassen“ wird in Tabelle 5.38 präsentiert, wo die Mehrheit der befragten Schüler der sechsten Klassen und der anderen Klasse nicht wiederholt hat. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Mehrheit der Schüler/Innen, die die Schulklasse wiederholen, nicht lesen und schreiben kann. Aus diesem Grund wurden sie ausgenommen.

Tabelle 5.38: Prozente der Schüler, die Schulklassen wiederholen

	Häufigkeit	Prozent
Sechste Klassenwiederholung	11	3,3
Keine sechste Klassenwiederholung	323	96,7
Andere Klassenwiederholung	12	3,6
Keine Wiederholung einer der ersten fünf Klassen	322	96,4

Einfluss des soziodemografischen Hintergrundes der Schüler (Individualebene) und der Schulbiografie auf die Grundschulqualität (Input-, Prozess- und Outputqualität)

In diesem Teil wird der Einfluss des soziodemografischen Hintergrunds und der Schulbiografie der Schüler auf die Schulqualität (Input-, Prozess- und Outputqualität) untersucht, wie es in den vorangehenden Abschnitten (5.2.1 und 5.2.2) umgesetzt wurde. Dafür wurden zwei Modelle – die Pearson-Korrelation bzw. multiple Regression – durchgeführt. Die Ergebnisse für das erste Modell (Pearson-Korrelation) wurden in Tabelle 5.39 dargestellt.

Wird der signifikante Zusammenhang zwischen den Inputqualitätseinstufungen und der Schulbiografie statistisch betrachtet, dann ergibt sich: Die Schule, die nur eine Schicht hat, fällt bei der Inputqualität besser aus. Aber es besteht kein Zusammenhang zwischen der Inputqualität und dem soziodemografischen Hintergrund. In Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und dem soziodemografischen Hintergrund der Schüler bzw. der Schulbiografie findet sich Folgendes: Je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist, desto höher fallen die Bewertungen der Prozessqualität aus. Ein weiterer Zusammenhang zeigt sich zwischen den ländlichen Schulen und der Prozessqualität, wobei die Bewertung der Prozessqualität in diesen Schulen besser ist als in den städtischen Schulen und denen an der Küste.

Die Outputqualität besteht aus den Zeugnisnoten in den Kernfächern, der Wiederholung der sechsten Klassen, der Wiederholung der fünften Klasse und dem Erwerb von Recherchetechniken. Hier zeigen die Zusammenhänge zwischen der Outputqualität und dem soziodemografischen Hintergrund der Schüler bzw. der Schulbiografie Folgendes: Ein Zusammenhang zwischen den Zeugnisnoten in den Kernfächern und dem Geschlecht besteht, wobei die Zeugnisnoten der Mädchen in den Kernfächern besser als die der Jungen sind. Ein besonders starker Zusammenhang ergibt sich zwischen den Schulabschlüssen der Väter und den Zeugnisnoten in den Kernfächern. Je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist, desto besser sind die Zeugnisnoten in den Kernfächern. In der Sprachschule sind Zeugnisnoten in den Kernfächern besser als in der Normalschule. Gleiches gilt für die ländlichen Schulen, wobei die Zeugnisnoten in ländlichen Schulen besser als in den städtischen Schulen und denen an der Küste ausfallen. Keine Zusammenhänge können mit dem soziodemografischen Hintergrund der Schüler, der Schulbiografie und der Wiederholung der sechsten Klasse nachgewiesen werden. In Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der Wiederholung der ersten fünf Klassen und dem soziodemografischen Hintergrund der Schüler bzw. ihrer Schulbiografie findet sich: Je höher der Bildungsabschluss des Vaters ist, desto niedriger fällt die Wiederholungsrate in

den ersten fünf Klassen aus. Gleiches gilt für die ländlichen Schulen, wobei die Wiederholungsrate in den ersten fünf Klassen der ländlichen Schulen niedriger als in den städtischen Schulen und in denen an der Küste liegt. Zudem stehen die überfachlichen Kompetenzen in einem positiven Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss der Eltern.

Tabelle 5.39: Korrelationen zwischen dem soziodemografischen Hintergrund der Schüler sowie der Schulbiografie und der Schulqualität (Input-, Prozess und Outputqualität)

	Input- qualität (Beta)	Prozess- qualität (Beta)	Outputqualität (Beta)			
			Ergebnisse schulischen Lernens			Überfachliche Kompetenzen
			Zeugnisno- ten in den Kernfä- chern	Wieder- holung der sechsten Klassen	Wie- derho- lung einer der ersten fünf Klassen	Erwerb von Recherche- techniken
Soziodemografischer Hintergrund der Schüler						
Schulab- schluss der Mutter	.08	.11*	.39**	.06	.06	.12*
Schulab- schluss des Vaters	.08	.15**	.45**	.10	.13*	.14**
Geschlecht	-.08	.05	.23**	.2	-.3	-.07
Schulbiografie						
Anzahl der Schichten	.12*	-.10	.05	.09	.01	.05

	Input- qualität (Beta)	Prozess- qualität (Beta)	Outputqualität (Beta)			
in der Schule						
Ort der Schule	-.05	-.12*	-.22**	-.09	-.11*	-.06
Art der Schule	.01	.00	.13*	.07	.07	.07

Als zweite Modellanalyse wurde eine multiple Regressionsanalyse für das Vorhersagen eines Effekts des soziodemografischen Hintergrunds der Schüler sowie der Schulbiografie auf die Schulqualität (Input, Prozess und Outputqualität) durchgeführt, wobei der soziodemografische Hintergrund (unabhängige Variablen) bzw. die Schulbiografie (unabhängige Variablen) als Prädiktorvariablen und die Schulqualität (Input, Prozess und Outputqualität) als Kriteriumsvariablen (abhängige Variablen) herangezogen wurden.

Die Ergebnisse wurden in Tabelle 5.40 dargestellt. Der soziodemografische Hintergrund der Schüler als Prädiktor in den Fällen Inputqualitätsskala und Prozessqualitätsskala leistet keinen Erklärungsbeitrag, er kann die Input- und Prozessqualitätsskala nicht vorhersagen. Obwohl die insgesamt Varianz nur 1 % beträgt, kann die Schulbiografie als Einzelprädiktor die Inputqualitätsskala erklären, wobei die Schulen, die eine Schicht (Ganztagsschule) haben, mit einer besseren Inputqualität ausfallen. Werden die Ergebnisse der Prozessqualitätsskala betrachtet und dass 5 % der Varianz durch die erfassten Schulbiografien als Prädiktoren bestimmt werden, ergibt sich in Hinblick auf die einzelnen Prädiktoren Folgendes: Die Schulen, die zwei Schichten (Halbtagschule) aufweisen, fallen bei der Beurteilung der Prozessqualität besser aus als die Schulen, die eine Schicht (Ganztagsschule) haben. Ferner zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den ländlichen Schulen und der Prozessqualität, wobei die Beurteilung der Prozessqualität in diesen Schulen besser ausfällt als in den städtischen und küstennahen Schulen.

Die Ergebnisse im Falle der Outputqualität (Zeugnisnoten in den Kernfächern, Wiederholung der sechsten Klasse, Wiederholung der ersten fünf Klassen und Erwerb von Recherche-techniken) werden für zwei Hauptprädiktoren (soziodemografischer

Hintergrund bzw. die Schulbiografie) betrachtet. Hinsichtlich der Zeugnisnoten in den Kernfächern zeigt sich, dass insgesamt 24 % der Varianz durch den soziodemografischen Hintergrund und 8 % durch die Schulbiografie als Prädiktoren bestimmt werden. In Hinblick auf den soziodemografischen Hintergrund bzw. die Schulbiografie ergibt sich Folgendes: Die Zeugnisnoten in den Kernfächern der Mädchen sind besser als die der Jungen. Je höher der Bildungsabschluss des Vaters ist, desto besser fallen die Zeugnisnoten in den Kernfächern aus. In der Sprachschule sind die Zeugnisnoten in den Kernfächern besser als in der Normalschule. Gleiches gilt für die ländlichen Schulen, wobei Zeugnisnoten in ländlichen Schulen besser als in den städtischen und küstennahen Schulen ausfallen. Zudem erweisen sich die Halbtagschulen (zwei Schichten) bei der Beurteilung der Zeugnisnoten in den Kernfächern als besser als die Ganztagschulen (eine Schicht). Die Ausmaße der Wiederholung der sechsten Klassen und überfachlichen Kompetenzen lassen sich durch die hier präsentierten Prädiktorvariablen (soziodemografischer).

Bezüglich der Wiederholung der ersten fünf Klassen wurde die gesamte Varianz von 3 % durch den soziodemografischen Hintergrund der Schüler und die gesamte Varianz von 2 % durch die Schulbiografie als Prädiktoren erklärt. In Hinblick auf den einzelnen soziodemografischen Hintergrund bzw. die einzelne Schulbiografie zeigt sich Folgendes: Je höher der Bildungsabschluss des Vaters ist, desto niedriger fällt die Wiederholungsrate in den ersten fünf Klassen aus. Außerdem ist die Wiederholung der ersten fünf Klassen in den ländlichen Schulen niedriger als in den städtischen und küstennahen Schulen (siehe Tabelle 5.40).

Tabelle 5.40: Abhängigkeit (Vorhersage) der Input-, Prozess- und Outputqualität von der Schulbiografie und dem soziodemografischen Hintergrund der Schüler; multiple Regression

	Input- qualität (Beta)	Prozess- qualität (Beta)	Outputqualität (Beta)			
			Ergebnisse schulischen Lernens			Überfach- liche Kompetenzen
			Zeugnisno- ten in den Kernfä- chern	Wieder- holung der sechsten Klassen	Wie- derho- lung einer der ersten fünf Klassen	Erwerb von Recherche- techniken
Soziodemografischer Hintergrund der Schüler						
Schulab- schluss der Mutter	.04	-.04	.03	-.07	-.03	.01
Schulab- schluss des Vaters	.05	.18	.40**	.16	.22**	.14
Geschlecht	-.08	.04	.19**	-.02	.04	-.09
Erklärte Varianz % R ²	.01	.02	.24**	.01	.03*	.03*
Schulbiografie						

	Input- qualität (Beta)	Prozess- qualität (Beta)	Outputqualität (Beta)			
Anzahl der Schichten in der Schule	.13*	-.21**	-.12*	.05	-.08	.00
Ort der Schule	.00	-.20**	-.27**	-.06	-.15*	-.05
Art der Schule	.03	.07	.17**	.05	.10	.07
Varianz (R2)	.01	.05**	.08**	.02	.02	.00

5.2.4 Gesamtwerte der Grundschulqualität

Um ein Bild der Grundschulqualität aus Sicht der Befragten zu erhalten, wurde ein Gesamtwert der Qualität (Mittelwert der Qualitätseinstufungen) jeweils für jede Gruppe erklärt. Diesbezüglich werden die Ergebnisse auf der Dimensionsebene der Schulqualität sowie der allgemeinen Schulqualität erklärt.

Tabelle 5.41 zeigt die Gesamtwerte der Qualitätseinstufungen aus der Sicht der Schüler, Schulleitungen und Lehrer. Die drei Gruppen beschreiben allgemein die Qualitätsbereiche im Durchschnitt als zureichend (Gesamtwert der Grundschulqualität = 3).

Die Tabelle zeigt außerdem die Gesamtwerte der Input- und Prozessqualität der drei Befragten Gruppen. Die Gesamtwerte der Inputqualität sind $M = 2,90$, während die Gesamtwerte der Inputqualität $M = 3,16$ betragen.

Tabelle 5.41: Gesamtwerte der Grundschulqualität der drei Befragtengruppen (Schüler, Schulleitung und Lehrer)

Befragtengruppen	Inputqualität		Prozessqualität		Schulqualität (insgesamt)	
	x	s	x	s	x	s
Schulleitung	3,38	,87	3,51	,70	3,44	,74
Lehrer	3,05	,97	2,98	1,01	3,01	1
Schüler	2,29	1,27	3,01	1,05	2,55 ¹	1,13
Alle drei Gruppen (gesamt)	2,90	,20	3,16	,19	3	,44

¹ Die Schulqualität hinsichtlich der Schüler/Innen umfasst Input-, die Prozessqualität und überfachliche Kompetenzen, aber enthält nicht die Lernergebnisse.

6 INTERVIEW

Bevor die Erläuterung des Forschungsdesigns erfolgen soll, erscheint es notwendig, einen kurzen Überblick über die Methoden der qualitativen Studien von Mayring (2002) zu geben. Mayring (2002) hat fünf Grundsätze qualitativer Forschung vorgelegt, die er 13 Säulen qualitativen Denkens zuordnet. Aus diesen 13 Säulen leitet Mayring (2002) Standards der qualitativen Forschung ab, die auch bei der Konzeption und Durchführung der hier vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt wurden.

Abbildung 6.1: Säulen qualitativer Forschung von Mayring (2002)

Grundsatz	Säule	Standard
Deskription	Einzelfallbezogenheit	Die Verfahrensweise des Forschungsprozesses muss immer wieder auf den Einzelfall zurückbezogen werden.
	Offenheit	Hiermit ist die Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand aber auch die Offenheit für Veränderungen innerhalb des laufenden Forschungsprozesses gemeint.
	Methodenkontrolle	Die Erkenntnisgewinnung muss nachvollziehbar sein.
Interpretation	Vorverständnis	Die Analyse sozialwissenschaftlicher Gegenstände ist immer vom Vorverständnis des Analytikers geprägt. Das Vorverständnis muss deshalb offen gelegt und schrittweise am Gegenstand weiterentwickelt werden.
	Introspektion	Eigenes Denken und Fühlen ist dann als Teil der Interpretation zugelassen, wenn es als solches kenntlich gemacht wird.
	Forscher-Gegenstands-Interaktion	Forschung wird als Interaktionsprozess aufgefasst, in dem sich Forscher und Gegenstand verändern.
Subjekt im Alltag	Ganzheit	Vorgenommene analytische Trennungen müssen zusammengeführt werden.
	Historizität	Die Gegenstandsauffassung im qualitativen Denken muss immer primär historisch sein, da humanwissenschaftliche Gegenstände immer eine Geschichte haben, sich immer verändern können.
	Problemorientierung	Der Ansatzpunkt sozialwissenschaftlicher Untersuchungen sollen primär konkrete, praktische Problemstellungen im

		Gegenstandsbereich sein, auf die dann auch die Untersuchungsergebnisse bezogen werden können.
Verallgemeinerungsprozess	Argumentative Verallgemeinerung	Bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung muss explizit, argumentativ abgesichert und begründet werden, welche Ergebnisse auf welche Situationen, Bereiche, Zeiten hin generalisiert werden können.
	Induktion	Die Vertreter der qualitativen Sozialforschung setzen auf ein induktives Vorgehen, räumen aber ein, dass es hierbei notwendig ist ein Höchstmaß an Kontrolle walten zu lassen, um eine Überprüfbarkeit zu gewährleisten.
	Regelbegriff	In den Humanwissenschaften wird den Subjekten allenfalls kontextgebundene Regelmäßigkeit unterstellt.
	Quantifizierbarkeit	Um die gewonnenen Daten und Befunde abzusichern, setzen die Forscher auf deren Quantifizierbarkeit. Hierbei verwenden sie das Mittel der qualitativen Analyse.

Quelle: vgl. Mayring 2002, S. 19 – 38

-*Einzelfallbezogenheit*: Die vorliegende Untersuchung hat sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Analyse Einzelfälle berücksichtigt (vgl. Kap 6.5.2).

-Die Forderung nach *Offenheit* wurde im Forschungsprozess berücksichtigt. So waren beispielsweise die Erarbeitung des Stands der Forschung und damit das Vorverständnis der Verfasserin zum ersten Befragungszeitpunkt noch nicht abgeschlossen, was u.a. zu unterschiedlichen Interviewleitfäden geführt hat.

- Die in dieser Arbeit präsentierten Ergebnisse wurden durch die Anwendung folgender explizierter, *methodisch kontrollierter* Verfahren abgesichert: die teilstandardisierte Leitfadeninterviews und qualitative Inhaltsanalysen nach Mayring (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4).

-In Kapitel 3.5 wurden bereits der Stand der Forschung im relevanten Forschungsfeld und damit das Vorverständnis der Verfasserin (vgl. Kap 6.1) dargestellt. Die Weiterentwicklung dieses Vorverständnisses erfolgte durch die gesamte Auswertung (vgl. Kap 7.2).

-Bei der Analyse werden in vorliegender Untersuchung auch *introspektive* Daten zugelassen, um eine Ursachenreduzierung bzw. Erhöhung der Qualitätsmerkmale zu erhalten (vgl. Kap 6.5.2). Während der Interviewsituation zwischen Verfasserin und Interviewten wird auch auf den Interaktionsprozess in dieser Arbeit eingegangen.

-Die *Ganzheit* der Analyse wurde in dieser Arbeit berücksichtigt, was der untersuchungsleitenden Forschungsfrage geschuldet ist.

-Auf den Begriff *Historizität* wurde in dieser Arbeit verzichtet.

-Die untersuchungsleitende Forschungsfrage zielt auf das *Problem* ab, dass es bisher kaum Erkenntnisse darüber gibt, was Hindernisse und Probleme der Qualität in der ägyptischen Grundschule sind. Auf Grundlage dieser Fragestellung wurde die gesamte empirische Untersuchung konzipiert, durchgeführt und ausgewertet.

-Die Möglichkeiten der *Verallgemeinerung* der Ergebnisse werden in Kapitel 7.4 ausführlich dargestellt.

-In den Analysen dieser Arbeit wird immer der Induktionsschluss eingesetzt.

-Die Befunde dieser Arbeit ergeben keine allgemeingültigen Gesetze, sondern kontextgebundene *Regeln* dar (vgl. Kap. 7.2).

-Die Integration der Quantifizierung in die qualitative Analyse erfolgt durch die Anwendung von Häufigkeit.

6.1 Vorbereitung der Interviews

Um die Gründe dafür zu identifizieren, dass für einige Qualitätsskalen niedrige und andere hohe Hindernisse und Probleme hinsichtlich der Qualität in der ägyptischen Grundschule vorliegen, muss ein Interview durchgeführt werden, das neben dem Fragebogen die in den Sozialwissenschaften am häufigsten eingesetzte Methode der Datenerhebung ergibt (vgl. Hohl 2000, S. 1). Qualitative Interviews werden genutzt, wenn Forscher gründliche Kenntnisse von den Teilnehmern (Interviewten) über bestimmte Phänomene oder Erfahrungen erlangen wollen. Ziel ist es, unter Verwendung der Interview- und Anschlussfragen sowie der bisher erlangten Ergebnisse ein vollständiges Bild von den Erfahrungen der Teilnehmer zu bekommen.

„Qualitative interviews are used when researchers want to gain in-depth knowledge from participants about particular phenomena, experiences, or sets of experiences. Using interview questions and follow-up questions, or probes, based on what the participant has already described, the goal is to construct as complete a picture as possible from the words and experiences of the participant“. (deMarrais 2004, S. 52)

Zur Vorbereitung des Interviews wurden die Standardabweichung und Mittelwerte der jeweiligen Schule (Stichprobe: zehn Schulen) berechnet. Danach wurden die Befunde dieser Schulen verglichen und fünf Schulen für das Interview ausgewählt. Es wurden nicht alle Schulen interviewt, um die Dissertation nicht zu umfangreich werden zu lassen, zudem verläuft die ägyptische Grundschule einheitlich, d. h., dass auch die Lehrpläne für ganz Ägypten einheitlich sind. Die Ergebnisse (Standardabweichung und Mittelwerte) der ausgewählten Schulen sind denen der fünf anderen Schulen gleich, die nicht am Interview

teilgenommen haben. Anschließend wurden die Extremwerte der Qualitätskriterien (niedrigste und höchste Mittelwerte sowie größte Abweichungen) der fünf ausgewählten Schulen bestimmt. Neben den Ergebnissen wurden auch die unterschiedlichen Umgebungen der ausgewählten Schulen (ländlich, städtisch und küstennah) berücksichtigt. Da die befragten Lehrer und Schulleitungen ein gutes Bild von ihren Schulen zeichnen wollten, die Forscherin aber die Probleme der Grundschule und die Hindernisse für ihre Verbesserung ermitteln wollte, umfasst das Interview neben den extremen Mittelwerten der Qualitätsbereiche und größten Abweichungen die relativ niedrigen Mittelwerte. Die Interviews umfassen die Mittelwerte der Qualitätsskalen, die höher als 3,5 (Mittelwerte > 3,5) und kleiner als 3 (Mittelwerte < 3) sind.

Im Folgenden werden nur die extremen und niedrigen Mittelwerte sowie die größten Abweichungen zwischen den befragten Schülern, Schulleitungen und Lehrern in den selektierten Schulen präsentiert, die die Grundlage der Interviews darstellen. Die extremen und niedrigen Mittelwerte sowie die großen Abweichungen der Qualitätsskalen aus der Sicht befragter Schüler und Lehrer bilden die Grundlage für die Interviewfragen der Lehrer, während sich aus den extremen und niedrigen Mittelwerten sowie größeren Abweichungen bei den befragten Schulleitungen die Interviewfragen für die Schulleitungen ergeben.

6.1.1 Die erste Schule

Diese Schule liegt in der Stadt und ist eine Halbtagschule. Die Beurteilung der Inputqualität zeigt relativ niedrige Werte für „Computernutzung“, „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“ sowie für den Hauptbereich „Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation“.

In Hinblick auf die Prozessqualität bei Lehrern in dieser Schule finden sich niedrige Werte für folgende Subskalen: „Elternbeteiligung an der Schule“, „pädagogische Führung“, „programmatische Kooperation“, „unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch“, „Kooperation bei der Benotung“, „Qualitätsentwicklung und Evaluation“, „Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern“, „Nutzung von Strafmaßnahmen“, „Vandalismus“, „Absentismus der Schüler“, „soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht“ sowie „Curriculum“ (siehe Tabelle 6.1).

Tabelle 6.1: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie größere Abweichungen aus Sicht der Lehrer

Qualitätsskalen	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Computernutzung	2.37	1.18
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	2.05	1.30
- Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	2.83	.97
Prozessqualität		
- Pädagogische Führung	2.79	1.05
- Programmatische Kooperation	2.70	1.20
- Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch	2.45	1.02
- Kooperation bei der Benotung	2.51	.93
- Qualitätsentwicklung und Evaluation	2.96	.80
- Elternbeteiligung an der Schule	1.88	1.08
- Die Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern	2.29	.90
- Nutzung von Strafmaßnahmen	2.80	1.10
- Vandalismus	2.65	.98
- Absentismus der Schüler	2.77	.90
- Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht	2.44	.96
- Curriculum	2.66	.87

Die niedrigen Qualitätsskalen aus der Schulleitungssicht in dieser Schule sind: „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“, „Elternbeteiligung an der Schule“ sowie „Computernutzung“. Die höchsten Durchschnittswerte finden sich für folgende Merkmale: „Pädagogische Führung“, „Kooperation“, „Qualitätsentwicklung und Evaluation“, „Einbeziehung der Eltern an die

Schule“, „Absentismus“, „professionelle Entwicklung der Schulleitung“ sowie „beruflicher Hintergrund und berufliche Situation“ (siehe Tabelle 6.2).

Tabelle 6.2: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie größere Abweichungen aus Sicht der Schulleitung

Qualitätsmerkmale	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	3,77	,46
- Computernutzung	2,88	,92
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	1	0
Prozessqualität		
- Pädagogische Führung	3,88	,32
- Kooperation	3,82	,38
- Qualitätsentwicklung und Evaluation	4	0
- Einbeziehung der Eltern an die Schule	3,83	,81
- Elternbeteiligung an der Schule	2,66	,38
- Absentismus	3,88	,32
- Professionelle Entwicklung der Schulleitung	4	0

Bezüglich der Schüler wurden extreme und niedrige Mittelwerte sowie größere Abweichungen in Tabelle 48 dargestellt. Der höchste Mittelwert ist „Lernfreude“, die niedrigste Einstufung bei den Schülern ergibt sich für die Qualitätsskala „Computernutzung“ (siehe Tabelle 6.3).

Tabelle 6.3: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie größere Abweichungen aus Sicht der Schüler

Qualitätsmerkmale	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Computernutzung	1,40	,89
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	2,34	1,32
Prozessqualität		
- Aggressionen unter Schülern/Schülerinnen	2,92	1
- Schülerorientierung der Lehrkräfte	2,96	,98
- Lernfreude	3,5	,86
- Individuelle Bezugsnormorientierung	2,59	1,17
- Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht	2,66	1,06
Outputqualität		
- Erwerb von Recherchetechniken	2,34	1,25

6.1.2 Die zweite Schule

Diese Schule liegt in einem Dorf und ist eine Ganztagschule. Hinsichtlich der Inputqualität zeigt sich ebenfalls ein niedriger Wert für „Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln“. Den niedrigsten Wert hat das Merkmal „Computernutzung“, den höchsten Wert erreicht das Merkmal „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“.

Bezüglich der Prozessqualität bei den Lehrern dieser Schule ergeben sich niedrige Werte für folgende Subskalen: „Pädagogische Führung“, „Programmatische Kooperation“, „Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch“, „Qualitätsentwicklung und Evaluation“, „Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern“, „Vandalismus“, „Absentismus der Schüler“, „Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht“, „Evaluation der Schüler“ sowie „Curriculum“. Das Merkmal mit dem niedrigsten Wert ist „Elternbeteiligung in der Schule“. Zudem haben die Merkmale „Unterrichtszeit“ und „Nutzung von Strafmaßnahmen“ höhere Standardabweichungen (Siehe Tabelle 6.4).

Tabelle 6.4: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie größere Abweichungen aus Sicht der Lehrer

Qualitätsskalen	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Computernutzung	1,55	,65
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	3,54	,83
- Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln	2,25	,76
Prozessqualität		
- Pädagogische Führung	2,60	,91
- Programmatische Kooperation	2,84	,97
- Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch	2,30	1,14
- Qualitätsentwicklung und Evaluation	2,77	,85
- Elternbeteiligung an der Schule	1,54	,65
- Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern	2,29	,94
- Nutzung von Strafmaßnahmen	2,70	1,14
- Vandalismus	2,34	1,05
- Absentismus der Schüler	2,83	,83
- Unterrichtszeit	3	1,07
- Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht	2,66	1,07
- Evaluation der Schüler	2,75	,84
- Curriculum	2,33	1,03

Der niedrigste Wert aus der Schulleitungssicht an dieser Schule gilt dem Merkmal „Vandalismus“. Die höchsten Durchschnittswerte finden sich bei den Merkmalen: „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“, „Qualität des Schulgebäudes“, „Qualität der Unterrichtsräume“, „Qualitätsentwicklung und Evaluation“ sowie „pädagogische Führung“ (siehe Tabelle 6.5).

Tabelle 6.5: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie höhere Abweichungen aus Schulleitungssicht

Qualitätsmerkmalen	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Qualität des Schulgebäudes	3,87	,35
- Qualität der Unterrichtsräume	3,60	,96
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	4	0
- Computernutzung	2,16	,98
Prozessqualität		
- Elternbeteiligung an der Schule	2,25	,5
- Vandalismus	1,75	,88
- Absentismus	2,91	,28
- Pädagogische Führung	3,66	,48
- Qualitätsentwicklung und Evaluation	3,5	,54

Die extremen Mittelwerte bei den Schülern sind in Tabelle 51 dargestellt, wobei sich der höchste Mittelwert für „Individuelle Bezugsnormorientierung“ ergibt. Die niedrigsten Einstufungen bei Schülern zeigen sich für die Qualitätsskalen „Erwerb von Recherchetechniken“, „Computernutzung“ und „Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern“ (siehe Tabelle 6.6).

Tabelle 6.6: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie höhere Abweichungen aus Schülersicht

Qualitätsmerkmale	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern	1,34	1,16
- Computernutzung	1,06	,44
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	2,5	1,32
Prozessqualität		
- Aggressionen unter Schülern/Schülerinnen	2,31	1,04
- Vandalismus	2,13	,89
- Wohlbefinden der Schüler	2,96	1,04
- Absentismus	2,57	1
- Schülerorientierung der Lehrkräfte	2,78	,90
- Individuelle Bezugsnormorientierung	3,5	,65
- Strukturierungshilfen durch Lehrkräfte im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht	3,26	1,09
- Unterstützung durch die Lehrkräfte im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht	3,26	1,06
- Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht	2,48	1,32
Outputqualität		
- Erwerb von Rechertechniken	1	0

6.1.3 Die dritte Schule

Diese Schule liegt in einem Dorf und ist eine Ganztagschule. Die geringsten Durchschnittswerte bei den Lehrern finden sich bei den Merkmalen „Kooperation bei der Benotung“, „Nutzung von Strafmaßnahmen“, „Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch“, „Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht“ sowie „Lerngelegenheiten (Computernutzung und Einzelitems zu Ganztagsangeboten)“. Die höchsten Durchschnittswerte erreichen die Merkmale „Qualität des Schulgebäudes“, „Qualität der Unterrichtsräume“ sowie „Unterrichtszeit“. Zusätzlich weisen die Merkmale „pädagogische Führung“, „Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium“ sowie „Qualitätsentwicklung und Evaluation“ höhere Standardabweichungen auf (siehe Tabelle 6.7)

Tabelle 6.7: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie höhere Abweichungen aus Sicht der Lehrer

Qualitätsskalen	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Lerngelegenheiten	2,64	1,24
- Qualität der Unterrichtsräume	3,63	,48
- Qualität des Schulgebäudes	3,74	,56
Prozessqualität		
- Pädagogische Führung	3	1,03
- Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium	3	1,10
- Kooperation bei der Benotung	2,92	,78
- Nutzung von Strafmaßnahmen	2,73	,80
- Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch	2,92	,94
- Qualitätsentwicklung und Evaluation	3,12	1,05
- Unterrichtszeit	3,54	,58
- Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht	2,65	1,10

Die niedrigsten Durchschnittswerte von der Schulleitung erhalten folgende Merkmale: „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“, „Elternbeteiligung an der Schule“ sowie „Computernutzung“. Die höchsten Durchschnittswerte ergeben sich für folgende Merkmale: „Pädagogische Führung“, „Qualitätsentwicklung und Evaluation“, „Einbeziehung der Eltern in die Schule“, „Kooperation“, „Schulklima“, „professionelle Entwicklung der Schulleitung“, „Qualität des Schulgebäudes“ und „Qualität der Unterrichtsräume“ (siehe Tabelle 6.8).

Tabelle 6.8: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie höhere Abweichungen aus Schulleitungssicht

Qualitätsmerkmale	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Qualität des Schulgebäudes	3,83	,38
- Qualität der Unterrichtsräume	3,60	,50
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	1	0
- Computernutzung	2,55	1.01
Prozessqualität		
- Pädagogische Führung	3,81	,39
- Kooperation	3,55	,50
- Qualitätsentwicklung und Evaluation	3,66	,50
- Elternbeteiligung an der Schule	2,16	,75
- Einbeziehung der Eltern in die Schule	3,83	,38
- Schulklima	3,66	,57
- Professionelle Entwicklung der Schulleitung	3,77	,44

Die extrem hohen, extrem niedrigen und relativ niedrigen Mittelwerte sowie die höheren Abweichungen bei den Schülern zeigt Tabelle 6.9. Niedrige Mittelwerte finden sich für folgende Subskalen: „Lerngelegenheiten“, „Erwerb von Rechartechniken“, „Schülerorientierung der Lehrkräfte“ und „individuelle Bezugsnormorientierung“. Die höchsten Mittelwerte ergeben sich bei den Merkmalen „Lernfreude“, „Wohlbefinden der Schüler“ und „prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht“. Für die Merkmale „Aggressionen unter Schülern/Schülerinnen“

sowie „Strukturierungshilfen der Lehrkräfte im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht“ resultieren höhere Standardabweichungen.

Tabelle 6.9: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie höhere Abweichungen aus Schülersicht

Qualitätsmerkmalen	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Lerngelegenheiten	2,15	1,19
Prozessqualität		
- Aggressionen unter Schülern/Schülerinnen	3,00	1,08
- Lernfreude	3,61	,71
- Wohlbefinden der Schüler	3,54	,82
- Schülerorientierung der Lehrkräfte (Schulklima)	2,93	,97
- Individuelle Bezugsnormorientierung	2,81	1,07
- Strukturierungshilfen der Lehrkräfte im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht	3,25	1,06
- Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht	3,51	,87
Outputqualität		
- Erwerb von Recherchetechniken	2,93	1,12

6.1.4 Die vierte Schule

Diese Schule liegt in der Stadt und ist eine Halbtagschule. Die niedrigsten Input- und Prozessqualitätseinstufungen bei den Lehrern dieser Schule ergeben sich für die Subskalen „Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch“, „Kooperation bei der Benotung“, „Elternbeteiligung an der Schule“, „die Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern“,

„Nutzung von Strafmaßnahmen“, „Vandalismus“, „Absentismus der Schüler“, „Evaluation der Schüler“, „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“, „Computernutzung“ und „Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln“.

Die Merkmale „professionelle Entwicklung der Lehrer“, „Nachhilfeunterricht“, „Kommunikation im Kollegium“, „Disziplin im Unterricht“, „Hausaufgaben mit Übungscharakter“ sowie „Qualität des Schulgebäudes“ sind hoch (siehe Tabelle 6.10).

Tabelle 6.10: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie höhere Abweichungen aus Lehrersicht

Qualitätsskalen	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Computernutzung	2,40	1,08
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	2,11	1,27
- Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln	2,92	,47
- Qualität des Schulgebäudes	3,63	,54
Prozessqualität		
- Kommunikation im Kollegium	3,57	,54
- Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch	2,67	1,18
- Kooperation bei der Benotung	2,81	,78
- Elternbeteiligung in der Schule	2	,84
- Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern	2,31	,86
- Nutzung von Strafmaßnahmen	2,57	1,04
- Vandalismus	2,66	,87
- Absentismus der Schüler	2,95	,92
- Disziplin im Unterricht	3,57	,60
- Nachhilfeunterricht	3,53	,78
- Hausaufgaben mit Übungscharakter	3,53	,66
- Professionelle Entwicklung der Lehrer	3,70	,54

- Evaluation der Schüler	2,81	1,07
--------------------------	------	------

Die niedrigsten Qualitätseinstufungen (Input und Prozessqualität) der Schulleitung dieser Schule zeigen sich bei folgenden Submerkmalen „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“, „Elternbeteiligung an der Schule“, „Nutzung von Strafmaßnahmen“ sowie „Vandalismus“. Die höchsten Durchschnittswerte ergeben sich für die folgenden Merkmale „Qualität des Schulgebäudes“, „pädagogische Führung“, „professionelle Entwicklung der Schulleitung“, „die Qualität der Unterrichträume“, „Kooperation“ bzw. „Absentismus“ (siehe Tabelle 6.11).

Tabelle 6.11: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie höhere Abweichungen aus Schulleitungssicht

Qualitätsmerkmale	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Qualität des Schulgebäudes	4	0
- Qualität der Unterrichträume	4	0
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	1	0
Prozessqualität		
- Pädagogische Führung	4	0
- Kooperation	3,77	,44
- Nutzung von Strafmaßnahmen	2,11	,78
- Absentismus	3,66	,48
- Vandalismus	2,16	,93
- Elternbeteiligung an der Schule	2	0
- Professionelle Entwicklung der Schulleitung	4	0

Die extremen und niedrigen Mittelwerte sowie höheren Abweichungen bei den Schülern werden in Tabelle 6.12 dargestellt, wobei die Skala „Lernfreude“ den höchsten Mittelwert erreicht. In Hinblick auf die relativ niedrigen Mittelwerte finden sich folgende Subskalen „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“, „Computernutzung“, „Aggressionen unter Schülern/Schülerinnen“, „Vandalismus“, „Absentismus“, „Schülerorientierung der Lehrkräfte“, „individuelle Bezugsnormorientierung“, „Erwerb von Rechertechneiken“

sowie „Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern“. Des Weiteren zeigt der Hauptbereich „strukturierter Unterricht“ eine höhere Standardabweichung.

Tabelle 6.12: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie höhere Abweichungen aus Schülersicht

Qualitätsmerkmale	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern	2,31	1,26
- Computernutzung	1,35	,74
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	1,84	1,23
Prozessqualität		
- Lernfreude	3,5	,83
- Aggressionen unter Schülern/Schülerinnen	2,42	1,08
- Vandalismus	2,38	1,04
- Absentismus	2,35	,94
- Schülerorientierung der Lehrkräfte	2,61	1,01
- Individuelle Bezugsnormorientierung	2,41	1,04
- Strukturierter Unterricht	3,00	1,14
Outputqualität		
- Erwerb von Rechertechniken	2,14	1,21

6.1.5 Die fünfte Schule

Diese Schule liegt in der Nähe der Küste und ist eine Halbtagschule. Bei den Input- und Prozessqualitätseinstufungen durch die Lehrer zeigen sich die niedrigsten Werte für die Merkmale „Elternbeteiligung an der Schule“, „Computernutzung“ und „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“. Die höchsten Werte erhalten die Merkmale „Qualität des Schulgebäudes“, „Absentismus der Lehrer“ und „Nachhilfeunterricht“ (siehe Tabelle 6.13).

Tabelle 6.13: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie höhere Abweichungen aus Lehrersicht

Qualitätsskalen	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Computernutzung	2,50	1,10
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	2,41	1,2
- Qualität des Schulgebäudes	3,61	,58
Prozessqualität		
- Programmatische Kooperation	2,91	,89
- Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch	2,8	1
- Kooperation bei der Benotung	2,98	,70
- Elternbeteiligung an der Schule	2,44	,74
- Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern	2,48	,91
- Nutzung von Strafmaßnahmen	2,42	,89
- Vandalismus	2,97	,96
- Absentismus der Lehrer	3,51	,66
- Absentismus der Schüler	2,68	1.01
- Nachhilfeunterricht	3,51	,66
- Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht	2,75	,86
- Curriculum	2,69	,98

Die niedrigsten Qualitätseinstufungen (Input und Prozessqualität) durch die Schulleitung dieser Schule finden sich bei folgenden Submerkmalen „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“, „Vandalismus“, „Elternbeteiligung an der Schule“ und „Nutzung von Strafmaßnahmen“.

Die höchsten Durchschnittswerte vergibt die Schulleitung für folgende Merkmale: „Qualität des Schulgebäudes“, „pädagogische Führung“, „Qualitätsentwicklung und Evaluation“,

„professionelle Entwicklung der Schulleitung“ sowie „Computernutzung“ (vgl. Tabelle 6.14).

Tabelle 6.14: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie höhere Abweichungen aus Schulleitungssicht

Qualitätsmerkmale	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Qualität des Schulgebäudes	4	0
- Qualität der Unterrichtsräume	3,8	,42
- Computernutzung	3,83	,81
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	1	0
Prozessqualität		
- Pädagogische Führung	3,83	,38
- Kooperation	3,61	,46
- Qualitätsentwicklung und Evaluation	3,83	,40
- Absentismus	3,75	,45
- Professionelle Entwicklung der Schulleitung	3,83	,40
- Elternbeteiligung an der Schule	2,75	,5
- Nutzung von Strafmaßnahmen	2,83	,40
- Vandalismus	2,75	1,16

Die niedrigsten Qualitätseinstufungen (Input-, Prozess-, Outputqualität) der Schüler sind in Tabelle 6.15 wiedergegeben. Sie finden sich bei: „Computernutzung“, „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“, „Erwerb von Recherchetechniken“, „Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern“, „Absentismus“, „Die Aggressionen unter Schülern/Schülerinnen“, „Schülerorientierung der Lehrkräfte“ sowie „Vandalismus“. Die höchste Beurteilung bei den Schülern zeigt sich für die Merkmale „Lernfreude“ sowie „prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht“. Zusätzlich hat das Merkmal „Strukturierungshilfen der Lehrkräfte im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht“ eine höhere Standardabweichung.

Tabelle 6.15: Extrem hohe, extrem niedrige und relativ niedrige Mittelwerte sowie höhere Abweichungen aus Schülersicht

Qualitätsmerkmale	Mittelwerte	Standardabweichung
Inputqualität		
- Computernutzung	2,08	1,10
- Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern	2,71	1,28
- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	2,39	1,31
Prozessqualität		
- Aggressionen unter Schülern/Schülerinnen	2,85	1,05
- Vandalismus	2,94	1,05
- Absentismus	2,78	1,10
- Lernfreude	3,50	,49
- Schülerorientierung der Lehrkräfte	2,90	,97
- Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht	3,50	,98
- Strukturierungshilfen der Lehrkräfte im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht	3,22	1,04
Outputqualität		
- Erwerb von Recherchetechniken	2,36	1,15

6.2 Telefonische Interviews

Für die vorliegende Arbeit wurden die Interviews telefonisch¹ geführt. Telefonische Interviews stellen seit relativ kurzer Zeit eine anerkannte sozialwissenschaftliche Methode der Datenerhebung dar, obwohl sie seit über 30 Jahren vor allem im angelsächsischen Bereich als Forschungsinstrument genutzt werden. Die technische Verfeinerung der Telefonbefragung hin zur CATI-Befragung (Computer-Assisted-Telephone-Interviewing) begann etwa 1980. Zu dieser Zeit fanden telefonische Interviews in der Sozialforschung verstärkt Berücksichtigung und sie werden für gewöhnlich als eine gut geeignete Methode (vgl. KOLL 2002, S. 19) angesehen.

Als Erhebungsverfahren für die qualitativen Einzelinterviews in dieser Untersuchung wird die Variante des halbstrukturierten Interviews unter Verwendung eines Leitfadens mit vorbereiteten, flexibel anwendbaren Fragen gewählt. In dieser Form des Interviews steht vor allem die Erkundung von Sachverhalten im Mittelpunkt. Der Leitfaden für diese Interviews ist gegliedert in verschiedene Bereiche oder Themen. Jeder Bereich wird im Interview mit einer offenen Frage begonnen. Zudem kann der Interviewer diese Frage modifizieren.

„Bei dieser Vorgehensweise gibt es nur mehr einen Fragenkatalog bzw. Gesprächsleitfaden, der eine Struktur in das Gespräch bringen soll. An vorher festgelegten Stellen ist es dem Interviewer erlaubt, den Wortlaut der Fragen zu verändern, Zusatzfragen zu stellen oder nachzuhaken, wenn etwas nicht verstanden wurde“. (Stangl, 2004, S. 2)

Jede ausgewählte Schule verfügt über einen Leitfaden gemäß ihren Ergebnissen (Kapitel 6.1). Darüber hinaus hat jede Schule zwei Leitfäden, einen für die Lehrer und einen für die Schulleitung. Die Nutzung der halbstrukturierten Leitfäden begründet sich dadurch, dass die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Interviewergebnisse mit den Hauptfragen und die Herausarbeitung der Gemeinsamkeiten sichergestellt werden können. Zur Eingrenzung des Leitfaden-Themas wurden die Fragebogenergebnisse genutzt (Kapitel 6.1), wobei diese Leitfäden nur aus den Fragen über Qualitätsskalen, die extremen und relativ niedrigen Mittelwerte und hohen Standardabweichungen bestehen (Anhang 10.4).

1 Die Autorin dieser Arbeit hat die Telefonnummern während der Durchführung der Fragebogenaktion von einigen Schulleitern und Lehrern in Ägypten erhalten. Die restlichen Nummern, die sie nicht erhielt, haben ihr Bruder und Kollegen abgeholt.

6.3 Auswahl der Interviewpartner und Durchführung der Interviews

Das thematisch festgelegte, teilstandardisierte Leitfadenterview wird zur Ergänzung der schriftlichen Fragebogenergebnisse mit fünf Schulleitungen und zehn Lehrern durchgeführt. Diese Stichprobe wurde aus fünf Schulen gezogen, wobei drei Interviewte – zwei Lehrer und ein Schulleiter oder Stellvertreter – jede ausgewählte Schule repräsentieren. Bezüglich der Auswahl der Interviewpartner/innen wurde in Erwägung gezogen, Personen aus verschiedenen Fachbereichen zu befragen.

Zur Durchführung der telefonischen Interviews sprach die Autorin dieser Arbeit persönlich mit fünf Schulleitungen und zehn Lehrern. Die genauen Gesprächstermine wurden im April und Mai 2014 fernmündlich vereinbart und durchgeführt. Die telefonischen Interviews fanden jeweils im Hause der Schulleitung und Lehrer statt. Zu Beginn erhielten die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner einen Überblick über Zielsetzung und den Ablauf der Interviews.

Die Interviews nahmen im Durchschnitt 30 bis 60 Minuten für Schulleitungen und 60 bis 100 Minuten für Lehrer in Anspruch. Sie wurden in arabischer Sprache durchgeführt und mit einem digitalen Aufnahmegeräte aufgezeichnet.

Schwierigkeiten bei der Zusammenstellung der Stichprobe ergaben sich dadurch, dass das Sommersemester 2014 in Ägypten sehr kurz war, nämlich nur ungefähr sieben Unterrichtswochen, weshalb einige Lehrer und Schulleitungen nicht am Interview teilnahmen. Wenn die interviewten Lehrer oder Schulleitungen einverstanden waren, wurde das Interview zwischen 18 und 22 Uhr durchgeführt. Deshalb konnte kein Face-to-Face-Interview durchgeführt werden.

6.4 Datenaufbereitung und Auswertung

Nach der Durchführung der Interviews erfolgten die Datenanalyse und die Auswertung nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Als Literaturgrundlage wurden Mayring (2002), Gebhardt (2007), Brüsemeier (2000) und Flick et al. (1995) herangezogen.

Die auf Tonband aufgezeichneten Interviews wurden zunächst abgehört und den Fragen des Interviewleitfadens zugeordnet. Der erste Schritt ist darauf gerichtet, anhand von Rekonstruktionen aus den Interviewtranskriptionen die in den Informationen enthaltenen Konzeptionen und Strukturen zu entwickeln, was die Grundlage für eine ausführliche interpretative Auswertung darstellt. Somit sind die Klassifikation und Kontrastierung gleichartiger Fälle (Typenbildung) und die Rezeption empirisch gestützt,

gegenstandsbezogener Theorien Kernbestandteil qualitativer Untersuchungen. Zuerst erfolgte eine Repräsentation der Einzelantworten auf die Fragen. Die Transkriptionen wurden Schritt für Schritt durchgegangen. Diesbezüglich würde eine wörtliche Transkription des Interviewmaterials keinen bedeutsamen Arbeitsschritt bilden, weil das Interesse der Untersuchung im Wesentlichen auf der inhaltlich-thematischen Seite des Materials liegt.

Durch Sortierung einzelner Textelemente sollen Wichtigkeitsschichten entwickelt und unwesentliche Passagen aus den Texten gestrichen werden. Folglich wurden Kategorien gebildet, denen die Antworten zugeordnet werden konnten (vgl. Brüsemeier 2000, S. 28 – 31). Nach diesem ersten Durchgang durch das Material erfolgten die ersten Generalisierungen und Systematisierungen der Textelemente. Ein zweiter Durchgang fand vor diesem Hintergrund mit der genauen Zuordnung der Textelemente und der anschließenden Auszählung der Frequenzen von Satzelementen hinsichtlich der bestimmten Kategorien statt. Daraufhin folgten das Resümee von Kategorien mit ähnlicher Bedeutung (die statistische Aufbereitung der Ergebnisse) und die Ableitung von Antworten auf die Ausgangsfrage. Diese Methode der Kategorisierung war förderlich hinsichtlich des Überblicks über die Auswertung und diente einer besseren Vergleichsmöglichkeit. Nach der Kennzeichnung und Typisierung folgten die theoretische Erläuterung und die Beschreibung der fallinternen Merkmale.

Bezüglich der Auswertung wurden Kategorien (Skalen der Schulqualität) gebildet, die sich in jeder interviewten Schule unterschieden. Zusätzlich wurden zwei Typen von Kategorien – eine für Lehrkräfte, eine zweite für Schulleitungen – in jeder Schule festgelegt. Dennoch gibt es eine große Ähnlichkeit zwischen den Kategorien aller befragten Schulen. Als Beispiel werden die Kategorien der ersten Schule im Folgenden erklärt:

1) Kategorien für Lehrkräfte: Lerngelegenheiten (Computernutzung und Einzelitems zu Ganztagsangeboten), beruflicher Hintergrund und berufliche Situation (Qualität des Schulgebäudes, Qualität der Unterrichtsräume und Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln), pädagogische Führung, Kooperation (programmatische Kooperation, unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch und Kooperation bei der Benotung), Qualitätsentwicklung und Evaluation, Elternarbeit (Elternbeteiligung an der Schule), Schulklima (Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern, Nutzung von Strafmaßnahmen, Vandalismus, Schülerorientierung der Lehrkräfte, Lernfreude und Absentismus), Zeitnutzung und Klassenführung (soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht), Curriculum und Evaluation (Curriculum), individuelle Förderung, strukturierter Unterricht für Schüler (prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben im

Mathematikunterricht) sowie überfachliche Kompetenzen (Erwerb von Recherchetechniken).

2) Kategorien für die Schulleitung: Lerngelegenheiten, beruflicher Hintergrund und berufliche Situation (Qualität des Schulgebäudes sowie Unterrichtsräume), pädagogische Führung, Kooperation (programmatische Kooperation, Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium, Kommunikation zwischen der Schulleitung und den Schülern, Zusammenarbeit mit den Eltern und Zusammenarbeit im Schulleitungsteam), Qualitätsentwicklung und Evaluation, Elternarbeit (Elternbeteiligung an der Schule sowie Einbeziehung der Eltern in die Schule), Schulklima (Absentismus) und professionelle Entwicklung der Schulleitung.

Diese Kategorien basieren auf den Ergebnissen der Fragebögen der ersten Schule, wobei sie aus den extrem hohen, extrem niedrigen und relativ niedrigen Mittelwerte sowie abweichenden Qualitätsskalen bestehen (vgl. Kapitel 6.1).

Die Kategorienentwicklung orientiert sich auch an den Inhalten der Qualitätsmerkmale (vgl. Kapitel 6.1). Die Qualitätsaspekte, die wie die Input-, Prozess- und Ergebnisqualität belegt wurden, werden in dieser Untersuchung aufgegriffen.

Hinsichtlich der Auswertung werden auch zunächst die Grundelemente der jeweiligen Kategorie benannt. In einem zweiten Schritt wird das Ziel der Interviewfrage beschrieben und anschließend das Ergebnis anhand der Antwortauszählungen dargestellt und zum Teil mit Zitaten belegt, um ein Fazit für die jeweilige Kategorie ziehen zu können. Folglich geht es um die Frage, wo die Hindernisse der Qualität liegen und was die Ursachen für eine Reduzierung bzw. Erhöhung der Qualitätsskalen in ägyptischen Grundschulen aus Schulleitung,- und Lehrersicht sind.

Bestandteil jeder Kategorie ist das Vorhandensein von Begründungen für die Reduzierung bzw. Erhöhung dieser Kategorie. Des Weiteren soll herausgearbeitet werden, ob und in welchem Umfang die Ergebnisse der qualitativen Interviews mit denen der quantitativen Befragungen übereinstimmen.

Darüber hinaus werden die Kategorien, basierend auf dem Quervergleich und der Längsanalyse, genauer beschrieben und ausgewertet. Bezüglich des Quervergleichs werden die Kategorien der Qualitätsmerkmale der Lehrer in folgender Reihenfolge gemäß der Fragestellung untersucht: Lerngelegenheiten (Computernutzung und Einzelitems zu Ganztagsangeboten), beruflicher Hintergrund und berufliche Situation (Qualität des Schulgebäudes, Qualität der Unterrichtsräume sowie Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln), pädagogische Führung, Kooperation (programmatische Kooperation,

unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch sowie Kooperation bei der Benotung), Qualitätsentwicklung und Evaluation, Elternarbeit (Elternbeteiligung in der Schule und Einbeziehung der Eltern in die Schule), Schulklima (Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern, Nutzung von Strafmaßnahmen, Vandalismus, Absentismus der Schüler sowie Absentismus der Lehrer), Zeitnutzung und Klassenführung (Disziplin im Unterricht, Unterrichtszeit, soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht und Nachhilfeunterricht), strukturierter Unterricht, professionelle Entwicklung der Lehrer sowie des Curriculums und ihre Evaluation.

Der zweite Bereich des Quervergleichs beinhaltet die Qualitätsmerkmale der Schüler. Die Kategorien der Qualitätsmerkmale werden in folgender Reihenfolge hinsichtlich der genannten Fragestellung untersucht: Schulklima (Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern, Vandalismus, Absentismus, Lernfreude, Wohlbefinden der Schüler in der Schule sowie Schülerorientierung der Lehrkräfte), individuelle Förderung, strukturierter Unterricht (Strukturierungshilfen der Lehrkräfte in Mathematik, Arabisch, Englisch, prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben in Mathematik, Arabisch und Englisch sowie Unterstützung durch die Lehrkräfte in Mathematik, Arabisch, Englisch) sowie überfachliche Kompetenzen.

Der dritte Bereich des Quervergleichs umfasst Qualitätsmerkmale der Schulleitung. Die Kategorien der Qualitätsmerkmale der Schulleitung werden in folgender Reihenfolge bezüglich der genannten Fragestellung untersucht: Lerngelegenheiten (Computernutzung und Einzelitems zu Ganztagsangeboten), beruflicher Hintergrund und berufliche Situation (Qualität des Schulgebäudes, Qualität der Unterrichtsräume und Ausstattung mit Lehrmitteln), pädagogische Führung, Kooperation (programmatische Kooperation, Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium, Kommunikation zwischen der Schulleitung und den Schülern, Zusammenarbeit mit den Eltern sowie Zusammenarbeit im Schulleitungsteam), Qualitätsentwicklung und Evaluation, Elternarbeit (Elternbeteiligung in der Schule, Einbeziehung der Eltern in die Schule), Schulklima (Benutzung von Strafmaßnahmen, Vandalismus sowie Absentismus) sowie professionelle Entwicklung der Schulleiter.

Danach folgt die Längsanalyse der Lehrkräfte und Schulleitungen, in der jeder interviewte Lehrer und jede Schulleitung hinsichtlich der festgestellten Kategorien (vgl. Kapitel 6.1) jeder ausgewählten Schule untersucht werden, um die Ursachen für die Reduzierung bzw. Erhöhung der Qualitätsskalen der jeweiligen Schulen herauszufinden. Diese Quer- und Längsanalyse wird teilweise mit Zitaten belegt.

6.5 Ergebnisse der Interviews

Dieser Abschnitt wird in die Quer- und Längsanalyse der Kategorien (Qualitätsskalen) mit dem Ziel der Beantwortung der Ausgangsfragestellung eingeteilt.

6.5.1 Inhalt der Qualitätsskalen (Querschnittsanalyse der Qualitätsskalen)

Dieser Abschnitt umfasst den Quervergleich der Qualitätsskalen aus Lehrer- und Schulleitungssicht, indem Begründungen für niedrige bzw. hohe Werte der Qualitätsskalen insgesamt in allen ausgewählten Schulen aufgezeigt werden.

6.5.1.1 Inhalt der Qualitätsskalen der Lehrer

Lerngelegenheiten

Lerngelegenheiten sind zentral für die Unterrichtsgestaltung und -entwicklung. Die Existenz von Lerngelegenheiten kann als Qualitätsmerkmal einer Schule angesehen werden. Diese Kategorie setzt sich aus der Computernutzung sowie Einzelitems zu Ganztagsangeboten (Mittagessen und Hausaufgaben) in der Praxis zusammen.

Daher ist von Interesse zu erfahren, warum Lerngelegenheiten in der Grundschule aus Lehrersicht niedrig oder hoch sind, inwieweit Lerngelegenheiten benutzt werden bzw. wo Probleme vorhanden sind.

Das erste Merkmal „Computernutzung“ liegt in allen Schulen niedrig. Lediglich zwei der zehn Interviewten verwenden manchmal den Computer im Unterricht, wenn CDs mit dem Unterrichtsstoff und Computerlehrer zur Verfügung stehen. Acht der zehn interviewten Lehrer nutzen den Computer im Unterricht gar nicht. Die Ursachen werden im Folgenden erläutert:

1. Es sind keine CDs vorhanden.
2. Die Anzahl der Computer ist unzureichend (Angabe von einem der zehn Befragten).
3. Es stehen keine Computerlehrer zur Verfügung, deshalb haben die Schüler die Grundlagen im Umgang mit Computern nicht gelernt (Angaben von zwei der zehn Lehrer).
4. Es wird immer eine Klasse im Computerraum (Angaben von zwei der zehn Lehrer) unterrichtet.

In Hinblick auf das Internet wird von sieben der zehn Lehrer die Verfügbarkeit des Internets angeführt, jedoch nutzen die Schüler und Lehrer es nicht. Das Internet wird nur zum Austausch von Informationen zwischen der Schulleitung und der Direktion verwendet.

Das zweite Merkmal „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“ ist in vier Schulen niedrig und in einer Schule hoch. In den Schulen mit den niedrigen Werten erklären sechs der acht Interviewten (drei Schulen), dass es kein Mittagessen gibt. Wenn ein Mittagessen vorhanden ist, dann nur einmal in der Woche (Angaben von zwei der acht Interviewten). In einer Schule gibt es immer Mittagessen, wie die beiden interviewten Lehrer erklären.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es einen Mangel an Lerngelegenheiten – Computern, Internet und Mittagessen - in der Grundschule gibt. Zudem benutzen die Lehrkräfte Computer und das Internet im Unterricht nicht.

Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation

Diese Kategorie beinhaltet die Elemente der Qualität des Schulgebäudes und der Unterrichtsräume bzw. die Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln. Sie stellt ein bedeutendes Qualitätsmerkmal dar.

Die Merkmale „Qualität des Schulgebäudes“ und „Qualität der Unterrichtsräume“ liegen sich in einer Schule niedrig. Die interviewten Lehrer in dieser Schule erläutern, dass das Schulgebäude sehr alt und schlecht ist und die Temperaturen im Schulgebäude und in den Unterrichtsräumen unangenehm ausfallen. Trotzdem gibt es keine Ventilatoren. Das Merkmal „Qualität des Schulgebäudes“ ist an drei Schulen hoch. Von drei Interviewten wird angeführt, dass die Schule günstig liegt und die Temperaturen und die Luft deshalb in der Regel angenehm sind. Außerdem erwähnen alle sechs Interviewten, dass die Renovierung und Reparatur des Schulgebäudes immer in den Sommerferien stattfinden.

Das Merkmal „Qualität der Unterrichtsräume“ ist nur in einer Schule hoch. Trotzdem beklagt sich einer der zwei Lehrer über eine mangelnde Renovierung der Unterrichtsräume, der Zustand sei nicht gut. Dagegen weist ein anderer Lehrer auf die Renovierung und Sauberkeit der Unterrichtsräume hin.

Das dritte Merkmal „Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln“ ist in drei Schulen relativ niedrig. Alle interviewten Lehrer weisen darauf hin, dass nur weiße Kreide als Lehrmittel zur Verfügung steht. Die andere Lehrmittel – z. B. farbige Kreide - bringen die Schüler oder Lehrer mit.

Bei dieser Thematik wird von Lehrern auf den Mangel an Lehrmitteln, die auf weiße Kreide beschränkt sind, sowie auf den der Infrastruktur – Schulgebäude sowie Unterrichtsräume - hingewiesen.

Pädagogische Führung

Die pädagogische Führung bezieht sich auf die Koordination, Unterstützung und Überwachung organisatorischer, unterrichtsbezogener und personalbezogener Prozesse in der Schule.

Ziel ist es, herauszufinden, inwieweit die Lehrer zufrieden mit der Schulleitung sind bzw. wo aus Lehrersicht Probleme vorhanden sind.

Die pädagogische Führung wurde in drei interviewten Schulen als relativ niedrig beurteilt. Drei der sechs interviewten Lehrer erwähnen fehlende Gerechtigkeit bei der Verteilung der Verantwortlichkeiten und Aufgaben zwischen den Lehrern durch die Schulleitung. Die Schulleitung bietet einerseits keinerlei Unterstützung für die Lehrer (Angaben von drei der sechs interviewten Lehrer) an, andererseits gibt es Unterstützung nur für die interessierten Lehrer (Angabe eines der sechs interviewten Lehrer). Zwei Interviewte sehen keine spezifischen Regeln zur Organisation der Arbeit innerhalb der Schule. Des Weiteren beteiligen sich drei der sechs Lehrer nicht an den Entscheidungen und Schulversammlungen, da die Schulversammlungen folgenlos und unwichtig sind, die Ergebnisse nur aufgeschrieben und die vereinbarten Entscheidungen der Schulversammlungen nicht umgesetzt werden.

Abschließend lässt sich schlussfolgern, dass es keine gute pädagogische Führung gibt. Die Ursachen sind unterschiedlich und reichen von fehlenden Regeln zur Organisation bis zu mangelnder Unterstützung durch die Schulleitung.

Kooperation

Diese Kategorie beinhaltet die programmatische Kooperation, die Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium, die Kommunikation im Kollegium und den unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustausch sowie die Kooperation bei der Benotung.

Die programmatische Kooperation wurde in drei Schulen als relativ niedrig bewertet. Keiner der interviewten Lehrer hebt gemeinsame Strategien oder Ziele zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten hervor. Wenn eine Strategie zur Verfügung steht, wird sie nur schriftlich festgehalten und in der Realität nicht angewendet (Angaben von zwei der sechs Interviewten). Zwei der sechs interviewten Lehrer nutzen das Förderprogramm für schwache Schüler, das vom Bildungsministerium vorgelegt wurde. Außerdem gibt es das Lehrerfortbildungsreferat zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten innerhalb der Schule, das eingeführt wurde, um ein Qualitätszertifikat zu erhalten, jedoch ist es inaktiv (eine Angabe von sechs). Des Weiteren wird von einem Lehrer die Verfügbarkeit des Schulprofils angeführt, aber die Mehrheit der Lehrkräfte beteiligt sich nicht an der

Vorbereitung des Schulprofils, da sie glauben, dass das Hauptziel nur der Unterricht ist. Lediglich einer der sechs interviewten Lehrer erarbeitete ein Profil für seine Schüler.

Der unterrichtsbezogene Erfahrungsaustausch wurde in allen fünf Schulen als relativ niedrig beurteilt. Die Lehrer führen unterschiedliche Gründe an, die im Folgenden erläutert werden: Zum einen gibt es keine Diskussion über die Reaktionen der Schüler auf eine spezifische Unterrichtseinheit, da das Bildungsministerium diese Einheiten bestimmt und die Lehrer sie nicht modifizieren dürfen (Angaben von zwei der zehn interviewten Lehrer), zum anderen liegt kein Plan zum Austausch von Unterrichtserfahrung zwischen den Lehrkräften vor (Angaben von vier der zehn Lehrer). Ein interviewter Lehrer führt an, dass Lernbedürfnisse einzelner Schüler nicht berücksichtigt werden können, da 400 Schüler in sieben Klasserräumen unterrichtet werden. Das ist eine große Zahl. Dagegen gibt es Diskussionen über eine Zusammenfassung und Vereinfachung der Lehrpläne und auch über die Identifizierung schwieriger Unterrichteinheiten (Angaben von sechs der zehn Lehrer).

Das dritte Merkmal „Kooperation bei der Festlegung“ wurde in vier Schulen als relativ niedrig bewertet. Alle interviewten Lehrer in diesen Schulen betonen das Fehlen von Kooperation bei der Festlegung von Noten und bei der Beurteilung der Schüler, aber die Ursachen sind unterschiedlich. Die kurze Unterrichtszeit in diesem Schuljahr wird von zwei der acht interviewten Lehrer als Hauptursache für die geringe Kooperation benannt und zwei der interviewten Lehrer haben wegen großer Belastungen keine Zeit für eine Kooperation. Ein anderer Lehrer bezieht sich auf fehlende Regeln für die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften. Des Weiteren stellt ein Lehrer fest, dass die Aufgaben zwischen den Lehrern ungleich verteilt sind. Abschließend bevorzugt es ein Lehrer, seine Schüler alleine zu beurteilen, da er ihre starken und schwachen Punkte kennt.

Das vierte Merkmal „Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium“ zeigt nur in einer Schule eine hohe Abweichung. Alle Interviewten weisen darauf hin, dass der Schulleiter neuen Ideen gegenüber aufgeschlossen ist, jedoch setzt er sie nicht tatsächlich um. Ebenfalls stellt sich der Schulleiter immer Problemen mit den Lehrern (Angabe von einem der zwei interviewten Lehrer).

Die Kommunikation im Kollegium (fünftes Merkmal) wurde nur in einer Schule als sehr hoch evaluiert. Ein interviewter Lehrer erwähnt die Überschätzung in der Beurteilung dieses Merkmals im Fragebogen und es herrscht Eifersucht zwischen den Lehrern. Im Gegensatz dazu erläutern andere Lehrer, dass die Kommunikation im Kollegium wegen der Unterstützung und Hilfe der Lehrer und wegen der Berücksichtigung der persönlichen Umstände der Lehrer durch den Schulleiter gut verläuft. Darüber hinaus ist die Mehrheit der Lehrer jung und aufgeschlossen für Kommunikation.

Qualitätsentwicklung und Evaluation

Das evaluative Potential einer Schule zeigt die Erwartungen, die eine Schule an die Überprüfung ihrer Leistungsfähigkeit hat und das sie zur Verbesserung schulischer Prozesse und Ergebnisse verwendet.

Die innerschulische Entwicklungsarbeit ist in zwei Schulen relativ niedrig und zeigt in einer Schule eine hohe Abweichung. Vier der sechs interviewten Lehrer erwähnen Qualitätsentwicklung und Evaluation, „*Es gibt kein Programm oder Entwicklungsziel für die Schule. Darüber hinaus besteht eine Zufälligkeit in der Umsetzung innerhalb der Schule*“. Anhand dieses Zitats wird das Desinteresse an der Erstellung eines Entwicklungsprogramms für die Schule deutlich.

Das Förderprogramm für die schwachen Schüler wird von zwei Lehrern betreut. Ein Prätest zur Feststellung der schwachen Schüler wird zu Beginn des Schuljahres durchgeführt und am Ende des Schuljahrs ein Test, um zu ermitteln, inwieweit sich die schwachen Schüler verbessert haben.

Elternarbeit

Die Elternarbeit stellt ein bedeutendes Qualitätselement dar, wobei sich zeigt, wie stark schulische Ziele und schulisches Lernen von den Eltern mitgetragen und wie sehr die Eltern dabei von der Schule unterstützt werden. Deswegen ist von Interesse zu erfahren, was die Ursachen sind, die Elternarbeit an der Schule verhindern.

Die Elternbeteiligung wurde in allen Schulen als niedrig beurteilt. Vier der zehn Lehrer beziehen sich auf die Einforderung von Spenden, die eine Hauptursache für den Verzicht auf die Teilnahme an der Schule darstellt. Diese Lehrer geben auch an, dass sich die Eltern für die Bildung ihre Kinder nicht interessieren. Des Weiteren beeinflusst die Arbeit der Eltern die Teilnahme an der Schule negativ, wobei die Mehrheit der Eltern als Bauern und Fischer arbeitet und lange Zeit auf dem Meer bleibt (Angaben von drei der zehn Lehrer).

Von einem Lehrer wird der Nachhilfeunterricht angeführt. Wenn die Eltern über die Lernfortschritte ihrer Kinder informiert werden wollen, kommen sie wegen des Nachhilfeunterrichts nicht, denn sie glauben, dass ihre Kinder am Nachhilfeunterricht teilnehmen müssen. Zwei Lehrer erwähnen, dass den Eltern das Bewusstsein für die Bedeutung der Teilnahme an der Schule fehlt.

Schulklima

Diese Kategorie beinhaltet „Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern“, „Nutzung von Strafmaßnahmen“, „Vandalismus“, „Absentismus der Schüler“ sowie „Absentismus der Lehrer“.

Das Merkmal „Aggressionen unter Schülern“ wurde in allen Schulen als hoch bewertet. Sechs der zehn interviewten Lehrer beziehen sich auf die familiären Umgebungen der Kinder als Hauptgrund für Aggressionen. Zwei der zehn Lehrer sehen die Streichung des Lehrplans Werte und Ethik als Ursache der Aggressionen. Ein anderer Lehrer sagt, dass die Verbesserung des Schülerverhaltens in der Verantwortung der Sozialarbeiter liegt. Zusätzlich wird die Vernachlässigung der Verbesserung des Schülerverhaltens von zwei der interviewten Lehrer umfangreicher Lehrpläne benannt: *„Weil die Lehrpläne sehr umfangreich sind, haben wir keine Zeit für die Verbesserung des Schülerverhaltens und Lösung ihrer Probleme“*.

Des Weiteren verbreiten sich sowohl die Gewalt in Filmen und Medien als auch Hass unter den fleißigen Schülern (Angaben von der zwei der zehn Interviewten).

Von einem Lehrer wird mangelnde Zusammenarbeit zwischen der Familie und Schule als eine Ursache für Aggressionen angeführt.

Das Merkmal „Nutzung von Strafmaßnahmen“ ist in sämtlichen Schulen hoch, da alle interviewten Lehrer als Strafe insbesondere das Schlagen einsetzen. Zwei der zehn Lehrer verwenden das Schlagen selten, da einige Eltern Probleme machen, wenn ihre Kinder geschlagen werden. Darüber hinaus schlägt ein interviewter Lehrer die Schüler selten, weil es einen negativen Einfluss auf die Schüler hat.

Fünf der zehn interviewten Lehrer schlagen, um das Verhalten der Schüler zu verbessern. Dafür werden unterschiedliche Gründe angeführt:

- Stopp des Gesetzes, das die körperliche Züchtigung verbietet (Angabe eines der zehn Lehrer)
- Wenn die Schüler die Hausaufgaben nicht machen und wenn auf die Fragen während des Unterrichts nicht geantwortet wird (Angabe eines der zehn Lehrer)
- Organisation der Schüler in der Klasse (Angabe eines der zehn Lehrer)
- Wenn die Schüler Fehler machen (Angabe eines der zehn Lehrer)

Das Merkmal „Vandalismus“ ist in vier Schulen hoch. Die Lehrer geben unterschiedliche Ursachen für den Vandalismus an, die im Folgenden erklärt werden:

1. Kein Interesse am Verhalten der Schüler durch den Lehrer

2. Die Schüler werden im Unterrichtsraum alleine gelassen, deshalb haben sie Zeit für Vandalismus
3. Mangelndes Bewusstsein bei den Schülern
4. Vandalismus ist bei den Schülern zur Gewohnheit geworden
5. Keine Zeit für Aktivitäten wie Sport und Musik, weil die Zeit für diese Aktivitäten für andere Fächer wie Englisch genommen wird (Angabe von jeweils einem der acht Interviewten).

Zur Begrenzung des Vandalismus wird von zwei der acht Lehrer eine Beratung angeboten.

Das Merkmal „Absentismus der Schüler“ wurde in vier Schulen als hoch beurteilt. Sechs der acht interviewten Lehrer beziehen sich darauf, dass es ein Gesetz zum Absentismus gibt, das besagt, dass die Schüler das ganze Schuljahr fehlen dürfen und trotzdem an den Klausuren am Ende des Schuljahrs teilnehmen können. Dieses Gesetz bildet eine Hauptursache für die Zunahme des Absentismus. Zudem wird von drei Lehrern eine Reise oder der Umzug der Eltern mit ihren Kinder und die Anmeldung eines Schülers an zwei Grundschulen angeführt. Darüber hinaus erwähnen zwei Lehrer die Angst der Schüler vor Schlägen als Hauptursache für den Absentismus. In Hinblick auf die geringe Teilnehmerzahl an Ausflügen geben die Interviewten unterschiedliche Gründe an: Es gibt Angst vor einer Entführung von Schülern (Angaben von drei der acht Lehrer), ein Mangel an Ressourcen in der Schule (Angabe eines der acht Lehrer) und kein Interesse an Ausflügen vonseiten der Schulleitung. Deshalb gibt es keine Ausflüge mehr (Angabe von einem der acht Lehrer).

Der Absentismus der Lehrer wurde in einer Schule als niedrig und in einer anderen mit hoher Abweichung beurteilt. In der Schule mit dem niedrigen Wert beziehen sich die beiden interviewten Lehrer darauf, dass die Berücksichtigung der persönlichen Umstände der Lehrer durch die Schulleitung eine Hauptursache für den geringen Absentismus darstellt. Jedoch beteiligen sie sich nicht an der Generalversammlung, da sie nicht eingeladen wurden (Angabe von einem der zwei Lehrer) und weil sie während der Unterrichtszeit stattfindet (Angabe von einem der zwei Lehrer). In einer anderen Schule betonen beide Lehrer, dass die Lehrer die Schule selten schwänzen. Dagegen fehlen sie immer bei der Generalversammlung. Die Gründe waren widersprüchlich. Der erste Lehrer fehlt, weil die Generalversammlung während der Unterrichtszeit stattfindet, der zweite Lehrer schwänzt, da sie nach dem Ende des Unterrichts eingeplant wird und er nicht noch einmal zur Schule kommen will.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Begründungen für das schlechte Schulklima unterschiedlich sind, wobei es Begründungen im Zusammenhang mit der Schule gibt, wie

körperliche Züchtigung einerseits und Begründungen im Zusammenhang mit dem Bildungsgesetz wie dem Gesetz des Absentismus andererseits.

Zeitnutzung und Klassenführung

Diese Kategorie umfasst vier Submerkmale „soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht“, „Nachhilfeunterricht“, „Unterrichtszeit“ sowie „Disziplin im Unterricht“. Sie konzentriert sich auf die Nutzung der Lernzeiten durch eine effiziente Klassenführung sowie die Unterbindung von Unterrichtsstörungen.

Das Merkmal „soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht“ wurde in vier Schulen als relativ niedrig evaluiert. Fünf der acht interviewten Lehrer berücksichtigen die persönlichen und sozialen Angelegenheiten der Schüler im Unterricht nicht, da dies den Schülern peinlich sein könnte und Unterrichtszeit kostet (ein Lehrer). Diese Dinge werden nach dem Unterricht besprochen (drei Lehrer), zudem wird von zwei der acht Lehrer angeführt, dass die persönlichen sozialen Angelegenheiten und persönlichen Anliegen in der Verantwortung der Sozialarbeiter liegen. Darüber hinaus dürfen die Schüler bei zwei der acht Lehrer nicht über allgemeine oder aktuelle Themen im Unterricht diskutieren: *„Wenn ein Schüler während des Unterrichts über allgemeine Themen spricht, wird er bestraft“*.

Das Merkmal „Nachhilfeunterricht“ wurde in zwei Schulen als hoch bewertet und in einer Schule gab es eine hohe Abweichung. Fünf der sechs Interviewten erteilen keinen Nachhilfeunterricht, da zum einen keine Zeit für Nachhilfeunterricht zur Verfügung steht (zwei Lehrer), zum anderen der Nachhilfeunterricht einen wesentlichen Grund für das Versagen des ägyptischen Bildungssystems darstellt und einen negativen Einfluss auf die Arbeit an der Schule ausübt, weil die Lehrer anhand der Teilnahme am Nachhilfeunterricht zwischen den Schülern unterscheiden (Angaben von vier der sechs Interviewten). Von einem Lehrer wird der Förderkurs kostenlos gegeben. Jedoch nehmen fast alle Schüler am Nachhilfeunterricht teil (Angaben von zwei der sechs Lehrer). Die Ursachen für den Nachhilfeunterricht werden im Folgenden erklärt:

1. Kurze Unterrichtszeiten (Halbtagschule),
2. Schwierigkeit des Unterrichtsstoffs (Angaben von zwei der sechs Lehrer),
3. Überfüllung der Klassenräume,
4. Einige Eltern wollen nicht, dass ihre Kinder zur Schule gehen, damit sie kein schlechtes Verhalten von anderen Schülern in der Schule lernen (Angaben von einem der sechs Interviewten).

Das Merkmal „Unterrichtszeit“ wurde in einer Schule als hoch und in einer anderen Schule mit einer hohen Abweichung bewertet. Trotzdem beziehen sich alle Interviewten darauf,

dass die Lektionen in einer Doppelstunde gut geschafft werden und ein Feedback auf die Lektionen eingeholt werden kann. Des Weiteren sind acht Mathematikstunden genug (Angaben von drei der vier Lehrer). Wenn die Unterrichtszeit nicht ausreicht, wird z. B. die Zeit für Sport sowie Musik genommen (Angaben von einem der vier Interviewten).

Das Merkmal „Disziplin im Unterricht“ wird in einer Schule als hoch bewertet. Zur Aufrechterhaltung der Disziplin im Unterricht wird von einem interviewten Lehrer Strafe eingesetzt, aber die anderen Lehrer ziehen dazu Übungen heran, damit die Schüler beschäftigt sind und keine Zeit finden, zu lärmern.

Strukturierter Unterricht (Hausaufgaben mit Übungscharakter)

Das Merkmal „Hausaufgaben mit Übungscharakter“ wurde nur in einer Schule als hoch beurteilt. Die beiden Lehrer erwähnen, dass mit der Ausnahme für islamische Religion Arbeitsbücher für alle Fächer verfügbar sind. Einer der zwei Interviewten gibt Hausaufgaben aus dem Lehrbuch. Andere Lehrer tun das nicht, da die Fragen in diesem Arbeitsbuch unangemessen und schwierig sind und die Klausuren immer aus den Büchern stammen, die in Buchgeschäften erworben wurden. D. h., dass die Fragen in den Arbeitsbüchern entwickelt werden müssen.

Professionelle Entwicklung der Lehrer

Hinsichtlich der professionellen Entwicklung ist die Bewertung lediglich in einer Schule hoch, da alle Interviewten auf die Verfügbarkeit von Schulungen zur Verbesserung der beruflichen Qualifikationen innerhalb der Schule, in anderen Schulen oder im Trainingszentrum hinweisen. Sie müssen im Jahr mindestens an einer Schulung teilnehmen.

Curriculum und die Evaluation

Das erste Merkmal „Curriculum“ wird in drei Schulen als relativ niedrig bewertet. Zwei der sechs Lehrer führen die Schwierigkeit des Mathematikstoffes an. Außerdem erwähnen vier der sechs Interviewten, *„dass das Curriculum Anhäufungen und Wiederholungen von Informationen sowie unzureichende Zeichnungen und Grafiken enthält“*. Des Weiteren erläutern drei der sechs Lehrer, dass das Curriculum die Umwelt sowie die Interessen der Schüler nicht berücksichtigt. Hinzu kommt, dass das Curriculum verändert wird, ohne die Lehrer auf den neuen Lehrplan zu trainieren und ohne dass CDs und Leitfäden vorhanden sind (Angaben von einem der sechs Interviewten). Im Gegensatz dazu wird von einem Lehrer erwähnt, dass die Zeichnungen und Grafiken für Arabisch im Curriculum ausreichend sind.

Das zweite Merkmal „Evaluation der Schüler“ wurde in zwei Schulen als relativ niedrig bewertet. Zwei der vier interviewten Lehrer benutzen den Computer bei der Notengebung,

während die restlichen zwei Lehrer den Computer nicht verwenden. Darüber hinaus interessieren sich zwei der vier Interviewten nicht für die Evaluationsergebnisse. Von zwei der interviewten Lehrer wird lediglich der kognitive Aspekt bei der Evaluation berücksichtigt.

Abschließend kann festgestellt werden, dass das Curriculum und die Evaluationsmethode der Schüler entwickelt werden müssen.

Die Qualitätsskalen verbunden mit den Schülern

Schulklima

Das Merkmal „Schülerorientierung der Lehrkräfte“ wurde in allen Schulen als relativ niedrig beurteilt. Neun der zehn interviewten Lehrer beschränken sich auf die Wiederholung der Lektion oder schwieriger Teile der Lektionen. Zwei dieser Lehrer nehmen die Stunden für Sport sowie Musik zur Wiederholung der Lektion, da die Unterrichtszeit unzureichend ist. Darüber hinaus benutzen vier Interviewte das Förderprogramm für die schwachen Schüler. Jedoch besteht kein Interesse an sehr schwachen Schüler, da sie auf keinen Fall lernen können (Angaben von einem der zehn interviewten Lehrer). Des Weiteren interessiert sich ein Lehrer nicht für die Schülerorientierung, da die Betreuung der schwachen Schüler zu viel Unterrichtszeit kostet. Hinzu kommt, dass nicht allen Schülern geholfen werden kann, weil die Schülerzahl pro Klasse zu hoch ist (Angaben von einem der zehn Interviewten).

Das Merkmal „Lernfreude“ wurde in vier Schulen als hoch beurteilt. Alle Interviewten unterstützen die Schüler – ausgenommen die schwachen Schüler – durch Loben, Zertifikate der Wertschätzung sowie Geschenke. Zudem beteiligen sich die Schüler am Unterricht, auch hier bilden die schwachen Schüler eine Ausnahme. Die Schüler lernen die Regeln dadurch, dass Beratungen angeboten sowie die Verantwortlichkeiten zwischen den Schülern in der Klasse verteilt werden und dadurch, dass Plakate mit Anweisungen an den Wänden angebracht werden (Angaben von einem der acht Lehrer).

Das Merkmal „Wohlbefinden der Schüler“ wird in einer Schule als relativ niedrig und in anderer Schule als sehr hoch bewertet. Die interviewten Lehrer in der ersten Schule weisen auf fehlende Aktivitäten und Wettbewerbe hin. Darüber hinaus ähnelt die Schule einer Militärkaserne. Des Weiteren ist die Sicherheit in der Schule nicht gewährleistet. Dagegen beziehen sich die Lehrer in der zweiten Schule auf die Atmosphäre von Freude und die Abnahme der Konflikte zwischen Lehrern wegen des Nachhilfeunterrichts. Dieser beeinflusst die Schüler positiv. Die Sicherheit ist zum einen durch Sicherheitseinrichtungen

innerhalb der Schule und zum anderen durch die Kooperation zwischen Lehrern und Eltern gewährleistet.

Abschließend lässt sich schlussfolgern, dass das schlechte Schulklima auf verschiedene Ursachen zurückzuführen ist, beispielsweise auf fehlende Aktivitäten und Desinteresse von schwachen Schülern.

Individuelle Förderung (Individuelle Bezugsnormorientierung)

Mit dem Einsatz der individuellen Bezugsnorm wird schwächeren Schülern die Möglichkeit gegeben, Lernerfolge zu erleben sowie ihr Selbstkonzept und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu verbessern.

Obwohl die individuelle Bezugsnormorientierung in drei Schulen relativ niedrig und in einer Schule als sehr hoch beurteilt wurde, weisen alle Interviewten darauf hin, dass sie loben, wenn sich die Leistung der schwachen Schüler verbessert. Trotzdem kümmern sich die Lehrer durch die Verteilung von Geschenken und Zertifikaten der Wertschätzung um die fleißigen Schüler mehr als um die schwachen Schüler.

Strukturierter Unterricht

Diese Kategorie unterscheidet zwischen verschiedenen Aspekten der Wahrnehmung der Unterrichtsqualität in den Kernfächern (Mathematik, Arabisch und Englisch). Sie setzt sich aus den drei Merkmalen "Strukturiertheit des Unterrichts", „Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte“ und „Prozessorientierter Umgang der Lehrkräfte mit Hausaufgaben“ zusammen (vgl. Kapitel 5.1).

Das Merkmal „Strukturierungshilfen der Lehrkräfte im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht zeigt in vier Schulen eine hohe Abweichung. Sieben der acht Interviewten sagen den Schülern, was sie sich während des Unterrichts merken sollen. Die Mathematiklehrer (Angaben von zwei von acht Lehrern) konzentrieren sich auf die mathematischen Gesetze und Mathematikbegriffe, während sich die Arabischlehrer (auch zwei von acht Interviewten) an der Festlegung der wichtigsten Punkte vor der Prüfung ausrichten. Ein Lehrer sagt den Schülern nicht, was sie sich während des Unterrichts merken sollen, da sich die Schüler dann nur auf diesen Teil konzentrieren und andere Teile vernachlässigen.

Bezüglich der Hausaufgabenbetreuung wird von vier der zehn Interviewten angeführt, *„dass es keine Hausaufgabenbetreuung gibt, da die Zahl der Schüler pro Klasse zu hoch ist“*. Des Weiteren erteilen zwei der zehn Lehrer einfache Hausaufgaben und korrigieren sie immer. Ein Lehrer betreut die Hausaufgaben, denn es gibt zwei Lehrer in der Klasse, den Hauptlehrer und einen Assistenzlehrer.

Von einem Lehrer werden entsprechend den Anweisungen des Bildungsministeriums donnerstags keine Hausaufgaben gegeben, damit die Schüler in den Unterrichtsferien und am Wochenende Zeit zum Spielen haben.

Soziodemografischer Hintergrund (Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern)

Hausaufgabenkontrollen durch die Eltern zeigen die häusliche Unterstützung für das schulische Lernen von Schülern an, wobei die häusliche Umgebung eine deutlich positive Wirkung auf das Lernen in der Schule ausübt (vgl. Kapitel 2.4). Aus diesem Grund wird gefragt, warum das Merkmal „Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern“ niedrig ist bzw. wo Probleme vorhanden sind.

Das Merkmal „Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern“ ist in drei Schulen relativ niedrig bewertet und zeigt hohe Abweichungen an zwei Schulen. Neun der zehn Interviewten weisen darauf hin, dass sich die Mehrheit der Eltern für die Hausaufgaben ihrer Kinder nicht interessiert. Sechs der zehn Interviewten beziehen sich auf den Analphabetismus als Hauptursache. Die Abhängigkeit von den Lehrern im Nachhilfeunterricht wird von vier Lehrern als Grund angegeben. Außerdem führen zwei interviewte Lehrer die Wirtschaftslage der Familien sowie die häufigen Reisen der Väter als Hauptsache an. Dagegen sagt nur ein Lehrer, dass sich einige Eltern um die Hausaufgaben ihrer Kinder kümmern, da in den letzten fünf Jahren bei den Eltern ein Bildungsboom stattgefunden hat.

Abschließend lässt sich schlussfolgern, dass die Begründungen für die Niedrigkeit des Merkmals „Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern“ vielfältig sind, wie z.B. der Analphabetismus und die Wirtschaftslage der Familien.

Überfachliche Kompetenzen (Erwerb von Recherchetechniken)

Das Merkmal „Erwerb von Recherchetechniken“ wurde in allen Schulen relativ niedrig beurteilt. Die Interviewten erklären die unterschiedlichen Gründe im Folgenden: Zum einen gibt es keinen Bibliothekslehrer (Angaben von zwei Interviewten). Wenn ein Bibliothekslehrer vorhanden ist, lehrt er die Schüler nicht, wie die Bibliothek und die Bücher zu benutzen sind, sondern er liest den Schülern nur eine Geschichte vor (Angaben von drei der zehn Interviewten). Zum anderen wird die Bibliothek für Versammlungen der Lehrer benutzt (Angaben von zwei der zehn Lehrer). Zusätzlich ist der Bibliothekslehrer kein Bibliotheksfachmann (Angaben von einem Lehrer). Das Internet verwenden die Schüler nicht (Angaben von allen Interviewten).

Das bedeutet, dass die Schüler die Recherchetechniken nicht erworben haben.

6.5.1.2 Inhalt der Qualitätsskalen der Schulleitung

Lerngelegenheiten

Lerngelegenheiten sind zentral für die Schüler und Verwaltungsarbeiten. Deshalb ist von Interesse zu erfahren, warum Lerngelegenheiten aus Schulleitungssicht in den Fragebögen niedrig oder hoch sind bzw. wo Probleme vorhanden sind.

Das Merkmal „Computernutzung“ wurde in vier Schulen als relativ niedrig und lediglich in einer Schule sehr hoch beurteilt. In den Schulen mit niedriger Bewertung wird auf eine Verfügbarkeit von nur zwei oder drei Computern hingewiesen, die für Verwaltungsarbeiten genutzt werden. Diese Anzahl von Computern ist für die Schüler unzureichend, daher setzen sie den Computer nicht ein. Zudem gibt es keinen Computerlehrer (Angaben von einem der vier Interviewten). Im Gegenzug stehen in der als hoch beurteilten Schule ein Computerlabor, ein Entwicklungsraum (insgesamt 30 Computer) und zwei Computerlehrer zur Verfügung, deshalb lernen die Schüler die Grundlage des Umgangs mit Computern und die Lehrer verwenden die Computer manchmal im Unterricht. Des Weiteren ist Internet vorhanden, aber es wird nur für den Kontakt zwischen der Schule und dem Bildungsministerium verwendet (Angaben von allen Interviewten).

Die Einzelitems zu Ganztagsangeboten (zweites Merkmal) wurden in vier Schulen niedrig und nur in einer Schule hoch beurteilt. In diesen vier Schulen wird kein Mittagessen ausgegeben. Ausnahme ist eine Schule, in der Mittagessen einmal wöchentlich zur Verfügung steht. Dagegen gibt es in der als hoch bewerteten Schule täglich Mittagessen.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Aussagen der Schulleitungen mit denen der Lehrkräfte hinsichtlich eines Mangels an Lerngelegenheiten – Computer, Internet und Mittagessen - in der Grundschule übereinstimmen.

Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation

Diese Kategorie stellt ein bedeutendes Qualitätsmerkmal dar. Deswegen ist es wichtig, zu erfahren, inwieweit es Interesse an dem baulichen Zustand des Schulgebäudes und der Unterrichtsräume bzw. Ausstattung mit Lehrmitteln aus Schulleitungssicht gibt und was die Ursachen für den schlechten bzw. guten baulichen Zustand des Schulgebäudes und der Unterrichtsräume sowie der Ausstattung mit Lehrmitteln sind.

Die Merkmale „Qualität des Schulgebäudes“ und „Qualität der Unterrichtsräume“ wurden in allen Schulen als sehr hoch beurteilt. Vier der fünf Interviewten beziehen sich auf den guten Zustand der Schulgebäude sowie der Unterrichtsräume, da sie in den Sommerferien immer renoviert und repariert werden. Darüber hinaus wird von drei Interviewten die gute

Lage der Schulgebäude angeführt, deshalb sind die Luft und Temperaturen in den Schulen stets angenehm. Im Unterschied dazu wird von einem Interviewten erwähnt, dass das Schulgebäude sehr alt ist und abgerissen werden muss.

Obwohl die Zufriedenheit mit der Ausstattung an Lehrmitteln (drittes Merkmal) in einer Schule als hoch beurteilt wurde, wird von einem Interviewten dieser Schule darauf hingewiesen, dass die Lehrmittel nur aus normaler Kreide bestehen, da das Schulbudget unzureichend ist.

Pädagogische Führung

Das Hauptmerkmal „Pädagogische Führung“ wird in allen Schule als hoch bewertet. Die Interviewten geben unterschiedliche Ursachen an. Drei der fünf Interviewten lösen die Probleme zwischen den Lehrern freundlich. Lediglich ein Interviewter bestimmt die Verantwortlichkeiten und Aufgaben aller Mitarbeiter durch einen Arbeitsplan innerhalb der Schule. Ein anderer Interviewter hängt von der Arbeit der Ausschüsse für die Schulführung ab, zum Beispiel gibt es einen Ausschuss zur Krisenlösung. Die Teilnahme der Lehrer an Entscheidungen wird von zwei Interviewten angeführt. Im Gegenzug weist ein Stellvertreter auf fehlende Unterstützung und Einladungen der Lehrer zur Teilnahme an den Versammlungen und Entscheidungen hin. Außerdem gibt es weder Regeln zur Problemlösung noch für die Verteilung der Verantwortlichkeiten innerhalb der Schule.

Kooperation

Diese Kategorie enthält die fünf Qualitätsmerkmale „programmatische Kooperation“, „Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium“, „Kommunikation zwischen der Schulleitung und den Schüler/Innen“, „Zusammenarbeit mit den Eltern“ sowie „Zusammenarbeit im Schulleitungsteam“.

Obwohl das erste Merkmal „programmatische Kooperation“ mit der Schulleitung im Fragbogen in vier Schulen als sehr hoch beurteilt wird, erwähnen drei der vier Interviewten, dass keine gemeinsamen Strategien oder Ziele zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten vorhanden sind. Es gäbe auch kein Schulprofil, sodass die Schule kein Qualitätszertifikat erhalten kann. Ein Förderprogramm ist vorhanden (Angaben von zwei der interviewten Schulleiter). Es wurde vom Bildungsministerium vorgelegt. Dagegen weist ein Interviewter auf ein gemeinsames Ziel zur Erreichung von Effizienz der Lehrer im Unterricht hin, trotzdem gibt es weder ein Profil dieser Schule noch gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten.

Das Merkmal „Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium“ wird gemäß den Fragebogenergebnissen (Kapitel 6.1) in vier Schulen als sehr hoch bewertet. Die

Ursachen werden im Folgenden erklärt: Zum einen herrscht ein freundliches Verhältnis zwischen der Schulleitung und dem Kollegium, wobei die persönlichen Umstände der Lehrer berücksichtigt werden (Angaben von zwei der vier Interviewten), zum anderen werden die Verantwortlichkeiten und Aufgaben zwischen den Lehrern gerecht verteilt (Angaben von einem der vier Interviewten). Im Unterschied dazu weist ein Interviewter aufgrund des Wettbewerbs unter den Lehrern um den Nachhilfeunterricht auf eine fehlende Zusammenarbeit innerhalb der Schule hin.

Das Merkmal „Kommunikation zwischen der Schulleitung und den Schülern“ wurde an vier Schulen auch als sehr hoch beurteilt. Die Schulleitung kümmert sich um die Schüler mit der Verteilung von Geschenken und Zertifikaten der Wertschätzung der fleißigen Schüler. Sie besucht die Klassen und kennt die Schülerprobleme, löst sie mit den Sozialarbeitern. Das Verhältnis zwischen den Schülern und der Schulleitung ist freundlich (Angaben von jeweils einem der vier Interviewten). Im Gegenzug weisen drei der vier Interviewten darauf hin, dass die Schüler nicht altersangemessen an die Beteiligungsmöglichkeiten demokratischer Prinzipien herangeführt werden. Es kann nicht auf alle Bedürfnisse der Schüler eingegangen werden, da ihre Anzahl mit mehr als tausend sehr groß ist (Angaben von einem der vier Interviewten).

Das Merkmal „Zusammenarbeit mit den Eltern“ wurde in vier Schulen auch als sehr hoch bewertet, da eine Kooperation zwischen der Schulleitung und den Eltern insbesondere bei Schülerproblemen vorhanden ist (von drei der vier Interviewten angegeben). Zudem werden die Eltern über die Lernfortschritte ihrer Kinder informiert (von zwei der vier Interviewten angegeben). Nur ein Interviewter erwähnt, dass die Eltern nicht über die Lernfortschritte ihrer Kinder informiert werden. Hinsichtlich des Merkmals „Zusammenarbeit im Schulleitungsteam“ wird von drei Interviewten eine Zusammenarbeit zwischen dem Schulleitungsteam bei der Lösung von Schülerproblemen und bei Problemen während der Arbeit innerhalb der Schule eingeräumt. Jedoch hat das Schulleitungsteam keine gemeinsame Vision für die Zukunft der Schule. Es besteht keine Kooperation zwischen dem Schulleitungsteam, da der Schulleiter die Schulverwaltung monopolisiert und sich die Stellvertreter an der Leitung nicht beteiligen dürfen (von einem der vier Interviewten benannt).

Qualitätsentwicklung und Evaluation

Obwohl ein Hauptmerkmal der „Qualitätsentwicklung und Evaluation“ von den Schulleitungen in vier Schulen als sehr hoch beurteilt wurde, wird von allen Interviewten darauf hingewiesen, dass die Schule keine Strategien oder Ziele verfolgt, sodass die Schulen keine Qualitätszertifikate erhalten können (Angaben von zwei der vier interviewten

Schulleitungen). Zudem existiert ein Förderprogramm für die schwachen Schüler, da die Schule die Erfolgsquote der Schüler durch dieses Programm steigern kann (von einem der vier Interviewten angegeben).

Dieses Qualitätsmerkmal weist darauf hin, dass die Schulleitungen ihre Grundschulen in den Fragebögen überschätzen und es keine Strategien oder Ziele für die Schulentwicklung gibt. Das stimmt mit den Angaben der interviewten Lehrer überein.

Elternarbeit

Das Merkmal „Elternbeteiligung an der Schule“ wurde in allen Schulen als niedrig beurteilt. Die Schulleitungen erwähnen unterschiedliche Ursachen, die im Folgenden erläutert werden: Zum einen gibt es die Spendenaufforderung an die Eltern (von zwei der fünf Interviewten angegeben) und zum anderen werden keine Einladungen zur Teilnahme an den Schulveranstaltungen ausgeteilt. Dazu kommt das fehlende Bewusstsein der Eltern hinsichtlich der Bedeutung der Versammlungen (Angaben von zwei Interviewten). Das Merkmal „Einbeziehung der Eltern an der Schule“ wird an vier Schulen als sehr hoch bewertet, da die Eltern über die Lernfortschritte ihrer Kinder durch monatliche Zeugnisse informiert werden und bei der Lösung der Schülerprobleme zusammengearbeitet wird (jeweils von einem der vier Interviewten angegeben).

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Aussagen der interviewten Schulleitungen hinsichtlich dieser Kategorie weitgehend mit denen der interviewten Lehrer übereinstimmen. Wobei die wiederholte Spendenaufforderung an die Eltern eine Hauptursache für die mangelnde Beteiligung der Eltern an der Schule ist.

Schulklima

Diese Kategorie besteht aus drei Qualitätsmerkmalen, nämlich „Benutzung von Strafmaßnahmen“, „Vandalismus“ sowie „Behandlung des Absentismus der Schüler“.

Der Einsatz von Strafen wurde in zwei Schulen als hoch beurteilt. Einer der zwei Interviewten setzt Strafen, insbesondere das Schlagen, ein, wenn ein Schüler Probleme bereitet. Der zweite Interviewte versucht, Schläge zu vermeiden. Aber bisher blieb das erfolglos und es wird darauf hingewiesen, dass die Lehrer immer körperliche Strafen einsetzen.

Der Vandalismus wurde in vier Schulen als hoch, aber in einer Schule als relativ niedrig bewertet. Die Geringfügigkeit des Vandalismus wird auf den Wettbewerb zwischen den Klassen um die schönste und sauberste Klasse in der Schule zurückgeführt (von einem der fünf Interviewten angegeben). Dagegen sehen vier Interviewte die Ursachen für eine Zunahme des Vandalismus darin, dass kein Interesse des Lehrers am Schülerverhalten

besteht und in dem Verlust des Respekts vor den Lehrern wegen des Nachhilfeunterrichts. Ferner werden das niedrige Kulturniveau und der Analphabetismus der Eltern angeführt. Zudem beziehen sich zwei Interviewte darauf, dass die Schulleitung und Lehrer das Schülerverhalten nicht kontrollieren können, weil Strafmaßnahmen verboten sind.

Das Merkmal „Behandlung des Absentismus der Schüler“ wird in vier Schulen als sehr hoch und in einer Schule als niedrig bewertet, trotzdem nutzen alle Interviewten die schriftlichen Ermahnungen als eine Methode zur Behandlung des Absentismus.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Begründungen für das schlechte Schulklima (Desinteresse der Lehrer am Schülerverhalten sowie körperliche Züchtigung) unterschiedlich sind.

Professionelle Entwicklung der Schulleitung

Dieses Merkmal wurde in vier Schulen als sehr hoch beurteilt. Alle Interviewten haben an Ausbildungskursen zur professionellen Entwicklung teilgenommen. Zur optimalen Umsetzung der Ausbildungskurse durch die Schulführung werden verschiedene Antworten gegeben. Hierbei finden sich sowohl eine positive Antwort (von einem der vier Interviewten angegeben) als auch negative Antworten, da von den Ausbildungskursen nicht profitiert werden konnte. Als Ursache wird genannt, dass diese Ausbildungskurse keine neuen Inhalte bieten und zu kurz sind (eine halbe Stunde), obwohl sie drei Stunden dauern sollten. Der Schulleiter monopolisiert die Führung der Schule und die Schulvertreter dürfen an der Leitung nicht teilnehmen. Nur ein Interviewter hat davon profitiert, da diese Ausbildungskurse neu und vielfältig seien. Das bedeutet, dass die Schulleitung diese Kategorie in den Fragebögen überschätzt hat.

6.5.2 Qualitätsskalen im Lehrer- und Schulleitungskontext (Längsvergleich)

Dieses Kapitel bezieht die Längsanalyse der qualitativen Lehrer- und Schulleitungsinterviews der fünf ausgewählten Schulen ein. Die Längsanalyse enthält sowohl formale Daten der Lehrer und Schulleitungen (Schulabschluss, Fachbereich usw.) als auch informelle Daten in Form von Aussagen in den Interviews.

Im Folgenden werden die interviewten Lehrer und Schulleitungen auf Basis der Selbstdarstellungen der ausgewählten Schulen gemäß den oben aufgeführten Kategorien (Qualitätsskalen) jeder selektierten Schule (Kapitel 6.1) beschrieben und analysiert, wobei die extrem hohen, extrem niedrigen und relativ niedrigen Mittelwerte sowie höhere Abweichungen der Qualitätsskalen aus der Sicht befragter Schüler und Lehrer im Fragebogen die Kategorien für die Lehrerinterviews bilden, während die extremen

Mittelwerte sowie höheren Abweichungen der befragten Schulleitungen die Kategorien für die Schulleitungsinterviews darstellen (vgl. Kapitel 6.1).

6.5.2.1 Die erste Schule

Diese Schule liegt in der Stadt und ist eine Halbtagschule. Sie umfasst 1541 Schüler. Außerdem gibt es im Durchschnitt 55 Schüler pro Klasse.

Die erste Lehrerin

Sie hat das Lehrerinstitut absolviert und arbeitet seit 1990 als Lehrerin in der Grundschule. Neben dem Unterricht studierte sie in der pädagogischen Fakultät, wo sie mit dem Bachelor im Jahr 2013 abschloss und gegenwärtig ein Diplom erwerben will. Sie unterrichtet Arabisch und islamische Religion.

Diese Lehrerin wies bezüglich der Benutzung des Computers im Unterricht darauf hin, dass es vier Computer sowie einen Monitor im Computerlabor gibt. Lediglich zwei Computer funktionieren. Jedoch wird der Computer im Unterricht nicht benutzt, da zum einen manchmal keine CDs in arabischer Sprache zur Verfügung stehen und sich zum anderen immer Schüler im Computerlabor befinden. Es gibt keine überzähligen leeren Klassenzimmer in dieser Schule, deshalb werden die Schüler dieser Klasse im Computerlabor unterrichtet. Das Internet steht zur Verfügung, jedoch nutzen die Schüler und Lehrer es nicht.

Diese Schule bietet kein Mittagessen an, weil es sich um eine Halbtagschule handelt. Als diese Schule noch eine Ganztagschule war, stand Mittagessen zur Verfügung.

Das Schulgebäude wurde in den Siebzigerjahren gebaut. Es wird jährlich gestrichen, aber die Renovierung ist gerade ausgefallen, weil das Schulgebäude sehr alt und schlecht ist. Zudem ist die Temperatur im Schulgebäude manchmal unangenehm, da kein Ventilator zur Verfügung steht. Gleiches gilt für die Unterrichtsräume. In Bezug auf die Ausstattung mit Lehrmitteln ist nur weiße Kreide verfügbar. Die anderen Lehrmittel, wie farbige Kreide, bringen die Lehrer oder Schüler selbst mit.

Diese Lehrerin bezieht sich auf die Unterstützung der Lehrer durch die Schulleitung, insbesondere wenn ein Problem zwischen den Lehrern auftaucht. Die Schulleitung versucht, die Probleme freundlich zu lösen. Es gibt eine relative Gerechtigkeit bei der Verteilung der Verantwortlichkeiten und Aufgaben zwischen den Lehrern, da die Zahl der Lehrer an dieser Schule den Bedarf übersteigt – mit Ausnahme der Englischlehrer. Deshalb

erhält jeder Lehrer weniger Verantwortlichkeiten und Aufgaben als gesetzlich vorgesehen. Es wurde auch auf den Mangel an Englischlehrern hingewiesen, von daher erhält ein Englischlehrer mehr Verantwortlichkeiten und Aufgaben als gesetzlich vorgeschrieben.

Die programmatische Kooperation ist auf die Diskussionen zwischen den Lehrern über die beruflichen Schwierigkeiten während der Schulungen in der Schule begrenzt. Es gibt ein Programm¹ für die schwachen Schüler, insbesondere in Arabisch und Englisch, wobei es um die Wiederholung der arabischen Buchstaben und einfachen Wörter neben den Hauptlehrplänen geht. Ein Schulprofil steht zur Verfügung, aber die Mehrheit der Lehrkräfte nimmt an der Vorbereitung des Schulprofils nicht teil, weil sie glaubt, dass das Hauptziel der Unterricht ist. Dies gilt insbesondere für Lehrer, die älter als 50 Jahre sind.

In Bezug auf den unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustausch wird erwähnt, dass es keinen regelmäßigen Plan für den Austausch von Unterrichtserfahrungen zwischen den Lehrkräften gibt. Wenn ein Lehrer eine Methode oder Idee für die Vereinfachung der Lehrpläne hat, wird darüber in der Unterrichtspause diskutiert. Das ist aber nur unregelmäßig der Fall. Zusätzlich finden keine Diskussionen über die Reaktionen der Schüler auf eine spezifische Unterrichtseinheit statt, auch wenn diese Unterrichtseinheit schwierig ist und die Schüler sie nicht verstehen – denn laut den Anweisungen der Schulaufsicht kann sie nicht verändert werden.

In den letzten Jahren gab es Kooperationen nur bei der Festlegung der Noten, wobei die Lehrer in jedem Fachbereich – z. B. Mathematik- und Arabischlehrer – zusammenarbeiten. Aufgrund des kurzen Schulhalbjahres² in diesem Jahr legt jeder Lehrer die Noten seiner Schüler allein fest.

1 Da es viele schwache Schüler gibt, die nicht lesen und schreiben können, hat das ägyptische Bildungsministerium im Jahr 2013 dieses Programm vorgelegt. Manche Lehrer werden nach diesem Programm trainiert, um arabische Buchstaben und einfache Wörter zu wiederholen.

2 Die kurze Unterrichtszeit wird auf den Militärputsch in Ägypten zurückgeführt, wobei das Sommersemester so spät angefangen hat, weil sich das Militär vor den Protesten der Schüler und Studenten gegen den Militärputsch fürchtet.

Bezüglich der innerschulischen Entwicklungsarbeit findet sich nur ein Programm – wie oben erwähnt – für schwache Schüler, insbesondere in Arabisch und Englisch, wobei ein Prätest zur Identifizierung der schwachen Schüler durchgeführt wird. Am Ende des Schuljahrs erfolgt ein Test, um zu sehen, inwieweit sich die schwachen Schüler verbessert haben. Die Ergebnisse dieses Programms sind sehr gut und die Mehrheit der schwachen Schüler verbessert ihre Leistungen. Diese interviewte Lehrerin nutzt nur fünf Minuten von der Unterrichtszeit für dieses Programm, da ihre Schule eine Halbtagschule und die Schulzeit kurz ist.

Hinsichtlich der Elternbeteiligung an der Schule hebt diese interviewte Lehrerin hervor, *„dass die Eltern an der Generalversammlung wegen der Spenden nicht teilnehmen, wobei die Schulleitung Spenden von den Eltern anfordert. Jedoch wird mit den Eltern an der Lösung der Probleme ihrer Kinder zusammengearbeitet und sie werden über die Lernfortschritte ihrer Kinder informiert“*.

In Bezug auf die Aggressionen unter Schülern wird erwähnt, dass sich die Schüler oft schlagen und es Bedrohungen gibt. Die Aggressionen werden auf die familiäre Umgebung der Kinder zurückgeführt. Die Aggressionen unter Schülern werden von den Sozialarbeitern bearbeitet, bei denen die Verantwortung für die Problemlösung und Verbesserung des Verhaltens der Schüler liegt

Diese Lehrerin setzt manchmal Strafen gegen Schüler ein, insbesondere das Schlagen, wobei einige Eltern das Schlagen ihrer Kinder erlauben und einige nicht. Wenn ein Schüler Probleme bereitet, wird er zum Sozialarbeiter geschickt. Bezüglich des Vandalismus wird angeführt, dass die Schüler oft mutwillig etwas zerstören, wenn sie im Unterrichtsraum ohne Lehrer alleine gelassen werden.

Aufgrund eines Umzugs der Eltern mit ihren Kindern in eine andere Stadt gibt es in jeder Klasse immer Schüler, die gar nicht zur Schule kommen. Aber sie treten am Ende des Schuljahrs zu den Klausuren an. An Ausflügen nehmen immer zwischen 20 und 30 Schüler teil, entsprechend den vorhandenen Ressourcen in der Schule. Jedoch finden in diesem Schuljahr keine Ausflüge statt, da das Schuljahr sehr kurz ist.

Bezüglich der sozialen Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht wird erwähnt, *„dass die persönlichen und sozialen Angelegenheiten der Schüler nicht berücksichtigt werden, weil dadurch Unterrichtszeit verloren geht. Zudem ist das Curriculum verpflichtend und muss rechtzeitig beendet werden“*. Wie dieses Zitat zeigt, fehlt die soziale Orientierung der Lehrkräfte.

Die interviewte Lehrerin hat keinen Nachhilfeunterricht erteilt. Sie bestätigt trotzdem, dass sich fast alle Schüler am Nachhilfeunterricht beteiligen. Im vergangenen Schuljahr wurde ein Förderkurs organisiert, jedoch ist er nicht erfolgreich gewesen, da sich die Schüler nicht beteiligten. Ihre Eltern glauben, dass der Nachhilfeunterricht besser als der Förderkurs sei. Wegen des Nachhilfeunterrichts unterscheiden einige Lehrer zwischen den Schülern, wobei sie sich nur für die Schüler interessieren, die bei ihnen am Nachhilfeunterricht teilnehmen. Das führt zu einem Verlust des Respekts vor dem Lehrer. Im Folgenden werden die Ursachen für den Nachhilfeunterricht erläutert:

- Kurze Unterrichtszeit
- Komplexität des Lehrplans
- Überfüllung des Unterrichtsraums
- Einige Eltern wollen ihre Kinder nicht zur Schule gehen lassen, damit sie kein falsches Verhalten von anderen Schülern lernen.

Das Curriculum der arabischen Sprache wurde nur für die ersten drei Schulklassen modifiziert, aber ab der vierten Schulklasse bleibt es ohne Veränderungen. Trotzdem ist das Curriculum geeignet und umfasst Zeichnungen und Grafiken. Das Mathematikcurriculum passt sich nicht dem Alter der Schüler an, sodass es zu schwierig ist.

Die Lehrer fehlen selten in der Schule, z.B aufgrund von Krankheit. Bei der Generalversammlung der Eltern fehlt die Mehrheit der Lehrer, weil sie während der Unterrichtszeit stattfindet.

Die Qualitätsskalen verbunden mit den Schülern

Die Schülerorientierung der Lehrkräfte beschränkt sich auf die Erklärung der Lektionen. Weil die Unterrichtszeit unzureichend ist, wird die Zeit für z. B. Sport und Musik für die Wiederholung der Lektionen genommen, wenn die Schüler eine Lektion nicht verstehen. Zusätzlich kümmert sich dieser Lehrer um die schwachen Schüler im Rahmen eines Förderprogramms.

Die Schüler werden dadurch zum Lernen ermutigt, dass zum einen Zertifikate der Wertschätzung sowie Geschenke an fleißige Schüler verteilt werden, zum anderen nehmen die Schüler – mit Ausnahme der schwachen Schüler – oft am Unterricht teil. Außerdem lernen die Schüler die Regeln dadurch, dass Beratungen angeboten werden.

In Hinblick auf die individuelle Bezugsnormorientierung wird erwähnt, dass ein schwacher Schüler nicht nur ein Geschenk erhält, sondern er wird von den Lehrern auch gelobt, wenn er seine Leistung verbessert.

Bezüglich des prozessorientierten Umgangs mit Hausaufgaben im Arabischunterricht werden einfache Hausaufgaben gegeben und immer korrigiert. Wenn alle Schüler sie falsch machen, werden sie an der Wandtafel gelöst.

Der Erwerb von Recherchetechniken umfasst die Benutzung der Bibliothek, der Karteien und die des Internets. Diese Aktivitäten sind nicht obligatorisch, wobei der Lehrer lediglich zehn Schüler in die Bibliothek mitnimmt und die restlichen Schüler in der Schulklasse lässt. Diese Schüler lesen nur, aber der Lehrer lehrt sie nicht, wie die Bibliothek und Bücher benutzt werden.

Die Mehrheit der Eltern interessiert sich aufgrund des Analphabetismus sowie wegen ihrer Abhängigkeit von den Lehrern im Nachhilfeunterricht nicht für die Hausaufgaben ihrer Kinder.

Die zweite Lehrerin

Sie hat im Jahr 2004 die pädagogische Fakultät im Fachbereich Englisch absolviert, dann hat sie als Englischlehrerin in der Grundschule gearbeitet. Sie arbeitete zuerst drei Jahre in einem Dorf, jetzt arbeitet sie seit sieben Jahre in dieser Schule. Die Schule in dem Dorf ist besser als diese Schule, weil es sich um eine neue Schule handelt und die Zahl der Schüler gering ist. Sie bereitet täglich drei unterschiedliche Stunden vor, weil es nur zwei Englischlehrer an dieser Schule gibt.

Es sind – wie schon die erste Lehrerin erklärt hat – vier Computer sowie eine Datenanzeige im Computerlabor vorhanden. Lediglich zwei Computer sind funktionsfähig. Zusätzlich darf die Schulleitung die beschädigten Computer nicht reparieren lassen. Auch wenn im Computerlabor CDs für Englisch zur Verfügung stehen, können nicht alle Schüler damit arbeiten, weil es zu viele Schüler sind. Obwohl das Internet bereitsteht, nutzen die Schüler es nicht. Außerdem bietet diese Schule keine Mittagessen an.

Das Schulgebäude ist sehr alt und hat nur eine Treppe, die ein Hauptproblem darstellt, weil sie für die Anzahl der Schüler unzureichend ist. Das Schulgebäude wird alle zwei Jahre gestrichen. Obwohl die Temperatur im Schulgebäude sehr heiß ist, stehen nur für zwei Räume Ventilatoren zur Verfügung. Gleiches gilt für die Unterrichtsräume. In Bezug auf die Ausstattung mit Lehrmitteln ist lediglich normale Kreide verfügbar, die ungesund ist. Zudem gibt es keine Kassetten, obwohl das Hören der englischen Sprache wichtig ist. Auch wenn ein Lehrer eine Kassette von zuhause mitbringt, nützt das nichts, weil keine Steckdose in der Schule Strom führt¹.

1 Die Schulleitung befürchtet, dass Schüler ihre Hände oder Finger in die Steckdose stecken.

Diese Lehrerin ist unzufrieden mit der Organisation des Schulbetriebs, *„da keine Gleichstellung zwischen den Lehrern bei der Verteilung der Aufgaben vorhanden ist. Zusätzlich bietet die Schulleitung keine Unterstützung der Lehrer an. Der Lehrer, der seine Aufgaben und Verantwortlichkeiten erledigt hat, wird von der Schulleitung mit neuen Aufgaben bedacht, der Lehrer aber, der seine Aufgaben nicht gemacht hat, wird in Ruhe gelassen. Obwohl es an Englischlehrern mangelt, wobei es nur zwei Englischlehrern in der Schule gibt, interessiert sich die Schulleitung nicht dafür“*.

In Hinblick auf die programmatische Kooperation wird erwähnt, dass es keine gemeinsamen Strategien oder Ziele zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten gibt. Wenn eine Strategie zur Verfügung steht, wird sie nur auf Papier geschrieben und nicht in die Realität umgesetzt.

Bezüglich des unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustauschs wird geäußert, dass Diskussionen mit anderen Englischlehrern über die Unterrichtserfahrung für eine Zusammenfassung des Lehrplans geführt werden. Die Lernbedürfnisse einzelner Schüler und das Schülerverhalten werden nicht bearbeitet, weil 400 Schüler in sieben Klasserräumen unterrichtet werden und die Bedürfnisse der Schüler wegen der großen Zahl in der Klasse nicht berücksichtigt werden können.

Diese Lehrerin arbeitet bei der Festlegung von Noten nicht mit anderen Englischlehrern zusammen, *„weil ich einer großen Belastung ausgesetzt bin. Ich unterrichte sieben Klassen und lege die Noten der Schüler für diese Klassen fest. Das verursacht großen Stress“*.

Bezüglich der innerschulischen Entwicklungsarbeit steht kein Programm oder Ziel für die Entwicklung der Schule zur Verfügung. Zudem gibt es keine Versuche zur Lösung der Schulprobleme, z. B. bezogen auf den Mangel an Schülertischen.

In Hinblick auf die Elternbeteiligung an der Schule wird erwähnt, dass sich die Eltern wegen einer Spendenaufforderung nicht an den Schulveranstaltungen und der Generalversammlung beteiligen. Wenn die Eltern über die Lernfortschritte ihrer Kinder informiert werden wollen, kommen sie nicht wegen des Nachhilfeunterrichts, wobei sie glauben, dass ihre Kinder am Nachhilfeunterricht teilnehmen müssten. Die reichen Eltern – die Elite – interessieren sich für die Lernfortschritte ihrer Kinder und gehen auch in die Generalversammlung.

In Bezug auf die Aggressionen unter Schülern wird erklärt, dass diese – insbesondere unter den Jungen – aufgrund der familiären Umgebung und der Wirtschaftslage des Landes zustandekommen.

Diese interviewte Lehrerin verhängt selten Strafen gegen Schüler, weil Schläge die Schüler negativ beeinflussen. Wenn ein Schüler Probleme macht, müssen sich die Sozialarbeiter darum kümmern. Bezüglich des Vandalismus bezieht sie sich darauf, dass die Schüler insbesondere ihre Namen auf die Tische schreiben. Dieses Verhalten führt sie auf einen Mangel an Tischen und die Mischung von neuen und alten Tischen zurück.

In jeder Klasse schwänzen täglich vier bis fünf Kinder die Schule und zudem fehlt ein Schüler aufgrund einer Reise mit seinen Eltern und kommt nur am Ende des Schuljahrs für die Klausuren. Zur Wiederholung der Lektionen zu Hause und wegen Prüfungsvorbereitungen schwänzt die Mehrheit der Schüler zwei oder drei Wochen vor den Klausuren den Unterricht.

Bezüglich der sozialen Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht wird erwähnt, dass die persönlichen und sozialen Angelegenheiten der Schüler im Unterricht nicht berücksichtigt werden, um den Schülern Peinlichkeiten zu ersparen. Zudem sind die persönlichen und sozialen Angelegenheiten Sache der Sozialarbeiter.

Diese Lehrerin erteilt gegenwärtig keinen Nachhilfeunterricht, weil sie keine Zeit hat. In den letzten Jahren gab sie aber Nachhilfeunterricht. Einige Lehrer zwingen die Schüler, am Nachhilfeunterricht teilzunehmen.

Das Curriculum in Englisch wurde im Schuljahr 2013/2014 verändert, wobei das neue Curriculum von der ersten bis sechsten Klasse ohne Abstufung gilt. Es ist schwieriger als das alte Curriculum. Darüber hinaus werden die Lehrer nicht auf das neue Curriculum vorbereitet. Es gibt keinen Leitfaden, der erklärt, wie nach ihm unterrichtet wird.

Die Lehrer schwänzen die Schule selten. Bei den Generalversammlungen der Eltern fehlt die Mehrheit der Lehrer, weil sie nach dem Ende des Schultages stattfinden und die Lehrer nicht noch einmal zur Schule gehen wollen.

Die Qualitätsskalen verbunden mit den Schülern

Im Rahmen eines Programms kümmern sich die Lehrkräfte um die schwachen Schüler, wobei sie die englischen Buchstaben wiederholen. Jedoch haben die Schüler Schwierigkeiten beim Englischlernen, weil sie zwei Sprachen (Arabisch und Englisch) ab dem ersten Schuljahr gleichzeitig lernen. Deshalb schreiben manche Schüler arabische Buchstaben statt englischer.

Die Schüler werden zum Lernen dadurch ermutigt, dass Zertifikate der Wertschätzung sowie Geschenke für die fleißigen Schüler verteilt werden. Des Weiteren lernen die Schüler, sich an Regeln zu halten.

Bezüglich der individuellen Bezugsnormorientierung wird erwähnt, dass ein schwacher Schüler ein Geschenk erhält, wenn er seine Leistung verbessert. Des Weiteren kümmern sich die Lehrer durch die Verteilung von Geschenken und Zertifikaten der Wertschätzung um die fleißigen Schüler immer mehr als um die schwachen.

Hinsichtlich des prozessorientierten Umgangs mit Hausaufgaben im Englischunterricht werden einfache Hausaufgaben gegeben, aber die können nicht für jeden Schüler korrigiert werden, weil die Zahl der Schüler so groß ist. Jedoch werden die Hausaufgaben manchmal eingesammelt und korrigiert. Wenn alle Schüler die Hausaufgaben falsch machen, werden sie an der Wandtafel gelöst. Zu unterrichten, wie die Bibliothek benutzt werden kann, ist Aufgabe des Bibliothekslehrers.

Hinsichtlich des Merkmals „Hintergrund Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern“ wird erwähnt: *„die Mehrheit der Eltern kümmert sich nicht um die Hausaufgaben ihrer Kinder, weil das von den Lehrern im Nachhilfeunterricht geleistet werden soll und sie sich für die Bildung ihrer Kinder nicht interessieren. Einige Eltern wissen nicht, in welcher Klasse ihre Kinder sind“.*

Die Schulvertreterin

Sie hat das Lehrerinstitut 1982 absolviert. Neben der Führung der Schule studiert sie noch in der pädagogischen Fakultät, wobei sie den Bachelor im Jahr 2013 abgeschlossen hat und gegenwärtig für ein Diplom studiert.

Es stehen – wie die Lehrerinnen oben schon erwähnten – vier Computer sowie eine Datenanzeige im Computerlabor zur Verfügung. Lediglich zwei Computer sind funktionsfähig. Das Bildungsministerium wollte die Schule mit neuen Computern versorgen, das wurde aber abgelehnt, da es keinen freien Raum in der Schule gibt. Außerdem steht das Internet nur für Verwaltungsarbeiten zur Verfügung.

Die interviewte Schulvertreterin erwähnt als Ursache für das als niedrig eingestufte Merkmal „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“, *„wir bieten kein Mittagessen an. Es darf nicht bestellt werden, weil das Bildungsministerium bestimmt, welche Schule Mittagessen erhält“.* Dieses Zitat verweist darauf, dass die Schulleitung keine Rolle bei der Bereitstellung des Mittagessens spielt.

Die Agentur für Schulgebäude wollte die Schule nicht renovieren, weil sie sehr alt ist und abgerissen werden muss. Zusätzlich enthält das Gebäude nur eine Treppe und die Agentur darf keine neue Treppe bauen. Trotzdem renoviert die Schulleitung es manchmal in den Sommerferien. An Lehrmitteln ist nur die normale Kreide verfügbar, weil das Schulbudget unzureichend ist.

Die Schulleitung hängt von der Arbeit der Ausschüsse ab, zum Beispiel gibt es einen Ausschuss zur Krisenlösung, einen Ausschuss für die Bücher und einen zur Instandhaltung der Schule. Jeder Ausschuss besteht aus einem alten Lehrer als Leiter und einigen anderen Lehrern. Zudem überwacht jeder alte Lehrer, ob die anderen Lehrer den Lehrplan einhalten. So überwacht zum Beispiel ein alter Arabischlehrer die anderen arabischen Sprachlehrer. Die Verteilung der Unterrichtszeit zwischen den Lehrern wird von der Schulleitung bestimmt.

Obwohl die programmatische Kooperation durch die Schulleitung im Fragbogen als sehr hoch beurteilt wird, wird erklärt, dass keine gemeinsamen Strategien oder Ziele zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten vorhanden sind. Diese Schule kann kein Qualitätszertifikat erhalten, weil das Schulgebäude sehr alt und schlecht ist, deshalb interessiert sich die Schulleitung nicht für das Profil der Schule und die Bestimmung gemeinsamer Strategien. Es ist nur ein Ausschuss für die Korrektur der Fehler in den Lehrplänen verfügbar.

Die Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium beschränkt sich auf das Thema Gerechtigkeit, wenn die Schulleitung die Aufgaben zwischen den Lehrern verteilt. Zudem versucht die Schulleitung, die Probleme zwischen den Lehrern freundlich zu lösen.

Die Probleme der Schüler werden von den Sozialarbeitern gelöst, die Berichte über die Probleme schreiben. Dann laden sie die Eltern der Schüler zu einem Gespräch ein. Es gibt sechs Sozialarbeiter in dieser Schule. An altersangemessene Möglichkeiten der Beteiligung an demokratischen Prinzipien werden die Schüler nicht herangeführt.

Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern existiert eine Kooperation zwischen der Schulleitung und den Eltern, insbesondere bei Schülerproblemen. Jedoch werden die Eltern nicht über die Lernfortschritte ihrer Kinder informiert. Des Weiteren arbeiten die Mitglieder des Schulleitungsteams bei der Problemlösung, vor allem bei einfachen Problemen, zusammen, weil die schwierigen Probleme von den Sozialarbeitern – wie oben erklärt – gelöst werden und diese Schule ungefähr 1565 Schüler umfasst. Eine gemeinsame Vision von der Zukunft der Schule durch das Schulleitungsteam gibt es nicht.

Bezüglich der innerschulischen Entwicklungsarbeit ist kein Programm oder Ziel zur Entwicklung der Schule vorhanden.

In Hinblick auf die Elternarbeit – die Elternbeteiligung und Einbeziehung an der Schule – wird erwähnt, dass die Mehrheit der Eltern an den Schulveranstaltungen und Generalversammlungen wegen der Spenden nicht teilnimmt, wobei die Schulleitung die Spenden von den Eltern fordert, denn diese Schule leidet unter einem Mangel an

Lehrmitteln. Außerdem interessieren sich die Eltern nicht für die Bildung ihrer Kinder. Dennoch werden die Eltern über die Lernfortschritte ihrer Kinder durch monatliche Zeugnisse informiert. Des Weiteren kommen die Eltern nur zur Schule, wenn ein Lehrer ihre Kinder schlägt und eine Beschwerde eingereicht wird.

Die interviewte Schulvertreterin verwarnt schwänzende Schüler, wobei sie ihnen drei Warnungen zusendet. Dann macht sie eine Anzeige bei der Polizei, um Druck auf die Eltern auszuüben, damit diese ihre Kinder wieder zur Schule schicken. Für den Abbruch und das vorzeitige Verlassen des Unterrichts sieht sie als Ursache nicht nur familiäre Probleme und die wirtschaftliche Lage der Familie des Schülers, sondern auch die Angst insbesondere schwacher Schüler vor den Lehrern. Jedoch hat sie keine Mittel zur Behebung dieser Probleme.

Bezüglich des Vandalismus wird erwähnt, *„dass die Schüler oft mutwillig etwas zerstören, wenn sie im Unterrichtszimmer alleine gelassen werden (Besmieren der Tische und Wände). Zudem führt sie den Vandalismus darauf zurück, dass sich die Lehrer für das Schülerverhalten nicht interessieren. (...) Aufgrund des Verbots körperlicher Strafen können die Schulleitung und Lehrer das Schülerverhalten nicht kontrollieren. Darüber hinaus haben die Lehrer wegen des Nachhilfeunterrichts den Respekt der Schüler verloren“*.

Für die professionelle Entwicklung der Schulleitung stehen obligatorische Fortbildungskurse zur Verfügung. Die interviewte Schulvertreterin hat schon an einigen Kursen teilgenommen, aber sie hat davon nicht profitiert, weil diese Kurse nichts Neues enthalten. Andererseits konnte sie ihre Führungsqualitäten durch ein weiteres Studium an der pädagogischen Fakultät entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass diese Schule kein Qualitätszertifikat erhält, weil das Schulgebäude sehr alt und schlecht ist. Das führte zu Desinteresse an der Entwicklung dieser Schule. Wie oben erwähnt wird, ist die Mehrzahl der Werte zum Inputprozess und zur Outputqualität niedrig. Zusätzlich gibt es mindestens drei Schüler in jeder Schulklasse, die nicht lesen und schreiben können.

6.5.2.2 Die zweite Schule

Diese Schule liegt in einem abgelegenen Dorf und ist eine Ganztagschule. Sie umfasst 634 Schüler. Außerdem gibt es im Durchschnitt 48 Schüler pro Klasse.

Der erste Lehrer

Er hat im Jahr 2011 die pädagogische Fakultät im Fachbereich Geografie und Geschichte absolviert und dann als Lehrer für Geografie und Geschichte in der Grundschule gearbeitet. 20 % der Schüler in der sechsten Schulklasse können nicht lesen und schreiben, da es ein

Gesetz gibt, das besagt, dass die Schüler nach zweimaliger Wiederholung versetzt werden müssen, unabhängig davon, ob ein Schüler lesen und schreiben kann. Die Erfolgsquote für dieses Jahr beträgt zwischen 20 und 35 %, da es keinen Betrug bei den Prüfungen gibt.

Es stehen vier Computer sowie eine Datenanzeige im Computerlabor zur Verfügung. Jedoch wird der Computer nicht im Unterricht genutzt, weil der Computerraum zu einem Büro für die Sozialarbeiter umgewandelt wurde, obwohl dafür ein anderer Raum verfügbar gewesen wäre. Ferner haben die Schüler die Grundlagen der Computernutzung nicht lernen können, da es keine Computerlehrer gibt. Die Schüler verwenden auch das Internet nicht, denn dafür ist nur ein Computer vorhanden.

Diese Schule bietet Mittagessen an. In Bezug auf die Ausstattung mit Lehrmitteln ist lediglich die normale Kreide verfügbar. Die anderen Lehrmittel – z. B. farbige Kreide – bringen die Schüler mit.

Dieser Lehrer sagt, *„dass die Schulleitung keine Erfahrung in der Verwaltung hat und es keine Verteilung der Aufgaben innerhalb des Schulleitungsteams gibt. Die Schulleitung spielt eine negative Rolle in der Organisation des Schulbetriebs und bietet den Lehrern keine Unterstützung. Weil die vereinbarten Entscheidungen nicht angewendet werden, beteilige ich mich an den Entscheidungen innerhalb der Schule nicht“*.

Zur programmatischen Kooperation wird erwähnt, dass es weder gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten noch ein Profil gibt.

Es besteht ein Erfahrungsaustausch mit anderen Lehrern über ihre Unterrichtserfahrung, schwierige Unterrichtseinheiten und eine Zusammenfassung des Lehrplans. Darüber hinaus diskutieren die Lehrer in der Pause manchmal über neue Lehrmethoden.

Bezüglich der innerschulischen Entwicklungsarbeit steht kein Programm oder Ziel für die Entwicklung der Schule zur Verfügung.

Die Eltern beteiligt sich nicht an der Schule, da eine Generalversammlung unwirksam ist. Darüber hinaus interessieren sich ungefähr 90 % der Eltern nicht für die Bildung ihrer Kinder.

Aggressionen unter Schülern gibt es sehr oft, z. B. schlagen sie sich. Die Aggressionen werden auf Familienkonflikte in diesem Dorf zurückgeführt, wobei die Konflikte zwischen den Familien in die Schule getragen werden. Zudem fehlt die Kooperation zwischen der Schule und den Eltern.

Dieser interviewte Lehrer benutzt Strafen gegen Schüler, insbesondere das Schlagen, um das Verhalten der Schüler zu verbessern. Hinsichtlich des Vandalismus wird erwähnt, dass

die Schüler oft mutwillig etwas zerstören. Zuerst wird mit dem Schüler gesprochen, danach wird geschlagen, wenn ein Schüler wieder etwas kaputt macht.

Entsprechend dem Bildungsgesetz können die Schüler am Ende des Schuljahres an den Klausuren teilnehmen, obwohl sie das ganze Schuljahr fehlten, deshalb erscheinen in jeder Schulklasse zwischen fünf und sechs Schüler gar nicht. Die Schüler kommen außerdem immer zu spät zum Unterricht, da die Lehrer dies ebenfalls tun. Für Ausflüge interessiert sich die Schulleitung nicht, deshalb gibt es keine Ausflüge.

Eine soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht ist nicht vorhanden, da die persönlichen und sozialen Angelegenheiten der Schüler während des Unterrichts nicht berücksichtigt werden, um den Schülern Peinlichkeiten zu ersparen. Deshalb wird mit dem Schüler über die sozialen Angelegenheiten sowie persönlichen Anliegen nach dem Unterricht gesprochen.

Drei Unterrichtsstunden stehen für Geografie und Geschichte wöchentlich zur Verfügung, die in eine Doppelstunde und eine Einzelstunde aufgeteilt sind. In der Doppelstunde kann die Lektion gut bearbeitet und ein Feedback bezogen auf die Lektion eingeholt werden. In der Einzelstunde funktioniert das aber nicht.

Das Curriculum für Geografie und Geschichte enthält Anhäufungen und Wiederholungen von Informationen. Im Gegensatz dazu fehlen wichtige Informationen. Außerdem sind die Zeichnungen und Grafiken nicht ausreichend. Der Computer wird nur zur Evaluation der Schüler während der Notengebung benutzt.

Die Qualitätsskalen verbunden mit den Schülern

Die Schülerorientierung der Lehrkräfte besteht darin, dass besonders schwierige Teile einer Lektion wiederholt werden. Damit die Schüler während des Unterrichts aufpassen, wird ihnen gesagt: „*Passen Sie auf, weil sie jederzeit gefragt werden könnten*“. Außerdem lernen die schwachen Schüler nur unter Druck, sonst lernen sie nicht.

Zur individuellen Bezugsnormorientierung wird angeführt, dass ein schwacher Schüler gelobt wird, wenn er seine Leistung verbessert. Des Weiteren wird das Interesse der fleißigen Schüler dadurch geweckt, dass die Fragen ihrem Niveau entsprechen.

Die Schüler sind mit der Schule unzufrieden, da keine sonstigen Aktivitäten oder Wettbewerbe bestehen. Die Schule ähnelt einer Militärkaserne. Darüber hinaus gibt es keine Sicherheit in der Schule.

Bezüglich des strukturierten Unterrichts kann dieser Lehrer nicht die Hausaufgaben eines jeden Schülers betreuen, weil die Unterrichtszeit ungenügend ist. Des Weiteren wird den

Schülern nicht gesagt, was sie sich während des Unterrichts merken sollen, da sie sich dann nur auf diesen Teil konzentrieren und andere Teile außer Acht lassen würden.

Eine große Bibliothek steht in der Schule zur Verfügung, jedoch können die Schüler sie nicht nutzen, weil es keinen Lehrer für die Bibliothek gibt. Zusätzlich wird die Bibliothek als Ort für Lehrerversammlungen eingesetzt.

Dieser interviewte Lehrer erwähnt, *„die Mehrheit der Eltern interessiert sich nicht für die Hausaufgaben ihrer Kinder, weil die Eltern Analphabeten sind, was für ungefähr 80 % der Eltern in diesem Dorfgilt. Deshalb erkennen Eltern nicht die Bedeutung der Bildung. Zusätzlich lösen leider Eltern die Hausaufgaben manchmal, damit ihre Kinder nicht geschlagen werden“*.

Der zweite Lehrer

Er hat im Jahr 2005 die pädagogische Fakultät im Fachbereich Mathematik absolviert, seit 2011 arbeitet er als Mathematiklehrer an dieser Grundschule.

Es gibt nur zwei Computer, jedoch werden diese im Unterricht nicht genutzt. Zudem steht Internet zur Verfügung, aber die Schüler und Lehrer setzen es nicht ein. Das Internet wird nur zum Austausch von Informationen zwischen der Schulleitung und der Direktion benutzt. Diese Schule bietet Mittagessen an und die Organisation liegt in der Verantwortlichkeit der Schulleitung.

Die Ausstattung mit Lehrmitteln ist für den mathematischen Unterricht gut, Dreiecke und Winkelmesser sind verfügbar. Allerdings gibt es nur normale Kreide. Die anderen Lehrmittel bringen die Schüler oder Lehrer mit.

Zur pädagogischen Führung wird dargelegt, *„dass es Regeln weder für die Problemlösung noch für die Verteilung der Verantwortlichkeiten innerhalb der Schule gibt. Darüber hinaus trifft sich die Schulleitung mit den Lehrern zweimal im Jahr, einmal zu Beginn des Schuljahres und dann wieder vor den Klausuren. Ich beteilige mich an diesen Sitzungen nicht, weil sie unwichtig sind“*. Wie dieses Zitat zeigt, wollen die Lehrer an der Organisation der Schule nicht teilnehmen.

Was die programmatische Kooperation betrifft, erwähnt dieser Lehrer, dass es weder gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten noch ein Profil gibt. Im Gegenzug diskutiert er manchmal mit anderen Mathematiklehrern über neue Unterrichtsmethoden.

Bezüglich des unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustauschs bestehen Diskussionen mit anderen Mathematiklehrern über die Bestimmung, schwierige Unterrichtseinheiten der Schulaufsicht vorzulegen.

Bezüglich der innerschulischen Entwicklungsarbeit findet sich nur ein Programm zur Förderung der schwachen Schüler, insbesondere in Mathematik, wobei sich die Schulaufsicht zweimal im Schuljahr einen Überblick verschafft. Jedoch interessiert sie sich nicht für jeden schwachen Schüler.

Die Eltern beteiligen sich nicht an der Schularbeit, weil sie sich nicht für die Bildung ihrer Kinder interessieren. Darüber hinaus beeinflusst die Arbeit der Eltern die Teilnahme an der Schule negativ. Die Mehrheit der Eltern arbeitet als Bauern und Fischer. Die Fischer bleiben oft zwischen einem und zwei Monaten auf dem Meer.

Sich um die Aggressionen unter Schülern zu kümmern, dafür hat dieser interviewte Lehrer keine Zeit, da er dem Curriculum verpflichtet ist und dies rechtzeitig beenden muss.

Körperstrafen dürfen eingesetzt werden, da ein Gesetz, das das Schlagen verbietet, zurückgenommen wurde. Dieser Lehrer setzt Strafen, insbesondere das Schlagen, zur Verbesserung des Verhaltens der Schüler ein. Hinsichtlich des Vandalismus wird erwähnt, dass er bei den Schülern zur Gewohnheit geworden ist.

Entsprechend dem Bildungsgesetz können die Schüler am Ende des Schuljahres an den Prüfungen teilnehmen, auch wenn sie das ganze Schuljahr fehlten, daher schwänzen in jeder Klasse zwischen zwei und drei Schüler. Es wird nicht kontrolliert, ob die Schulleitung den abwesenden Schülern eine Verwarnung gesendet hat.

Der Mathematikunterricht umfasst acht Unterrichtsstunden zu je 45 Min. wöchentlich. Sie werden zu vier Doppelstunden zusammengefasst. Deshalb können die Lektionen und das Feedback darauf gut erledigt werden.

Der interviewte Lehrer kümmert sich um die soziale Orientierung während des Unterrichts, weil die persönlichen und sozialen Angelegenheiten der Schüler ganz einfach sind. Im Gegenzug wird mit den Schülern über allgemeine oder aktuelle Themen gar nicht gesprochen.

Das Curriculum der Mathematik ist sehr schwierig, insbesondere für die vierte Schulklasse. Damit die fleißigen Schüler den Stoff verstehen, wird er viele Male wiederholt. Außerdem sind die Zeichnungen und Grafiken nicht ausreichend. Des Weiteren berücksichtigt das Curriculum nicht die Umwelt der Schüler, da es sich um einen einheitlichen Lehrplan für die Provinz handelt. Zur Evaluation der Schüler wird kein Computer benutzt, da es nur zwei Computer gibt. Zusätzlich werden die Evaluationsergebnisse der Schüler für ein

entsprechendes Feedback verwendet. Lediglich der kognitive Aspekt wird während der Evaluation berücksichtigt.

Die Qualitätsskalen verbunden mit den Schülern

Hinsichtlich der Schülerorientierung der Lehrkräfte berücksichtigt dieser Lehrer die schwachen Schüler dadurch, dass er besonders schwierige Teile der Lektion wiederholt. Im Gegenzug kann er aufgrund der Zahl der Schüler nicht allen Schülern Unterstützung und Hilfe anbieten.

Die Schüler sind unzufrieden mit der Schule. Aufgrund der Anwesenheit von Sicherheitspersonal ist die Sicherheit innerhalb der Schule gewährleistet.

In Hinblick auf die individuelle Bezugsnormorientierung wird erwähnt, dass den schwachen Schülern so viel wie möglich geholfen wird. Zudem werden die fleißigen Schüler durch Lob ermutigt.

Bezüglich des strukturierten Unterrichts werden einfache Hausaufgaben gegeben. Diese können aber nicht für jeden Schüler korrigiert werden, *„da die Zahl der Schüler zwischen 45 und 50 pro Klasse beträgt und die Unterrichtszeit unzureichend ist“*. Des Weiteren werden die Schüler darauf aufmerksam gemacht, was sie sich während des Unterrichts merken müssen, das gilt insbesondere für mathematische Gesetze. Durch Wiederholung wird den Schülern bei schwierigen Teilen geholfen.

Die Bibliothek und Nachschlagewerke werden nicht genutzt, weil es keine Lehrer dafür gibt. Die Mehrheit der Eltern interessiert sich nicht für die Hausaufgaben der Kinder, weil sie Analphabeten sind und die Väter oft lange Zeit nicht zuhause sind.

Schulvertreter

Er arbeitet seit 2002 als Schulvertreter. Er arbeitete sieben Jahre in einer anderen Schule, dann kam er zu dieser Schule zurück. Vor der Teilnahme an der Schulleitung arbeitete er als Physiklehrer.

Die Schule wurde im Jahr 1989 gebaut, daher ist das Schulgebäude noch gut. Dennoch wird es immer in den Sommerferien renoviert. Darüber hinaus liegt die Schule am Meer, deshalb sind die Temperaturen und die Luft in der Regel angenehm. Gleiches gilt für die Unterrichtsräume.

Es gibt nur drei Computer im Computerlabor. Außerdem ist kein Lehrer für den Computerunterricht und das Funktionieren der CD-Lehrpläne verfügbar und normale Lehrer können die CD-Lehrpläne nicht handhaben. Des Weiteren steht Internet zur

Verfügung, jedoch wird es nur zum Austausch von Informationen zwischen der Schulleitung und der Direktion benutzt. Diese Schule bietet immer Mittagessen an, trotzdem darf es nicht bestellt werden, da das Bildungsministerium festlegt, welche Schulen Mittagessen erhalten.

Die Schulleitung versucht die Probleme zwischen den Lehrern freundlich zu lösen. Die Verteilung der Unterrichtszeit zwischen den Lehrern wird durch die Schulleitung bestimmt. Aber die Zahl der Lehrer reicht kaum aus, weil die Lehrerverteilung durch die Direktion dieses Distrikts schlecht organisiert ist, obwohl es eine Fülle von Lehrern auf Distriktebene gibt.

Auch wenn die Qualitätsentwicklung und Evaluation durch die Schulleitung im Fragebogen als gut beurteilt werden, wird erklärt, dass die Schule keine Strategien oder Ziele verfolgt, weil diese Schule kein Qualitätszertifikat erhalten kann. Im Folgenden werden die Ursachen erläutert:

- Es gibt ein Gesetz, das bestimmt, dass ein Schüler nach zweimaliger Wiederholung versetzt werden soll, gleichgültig, ob der Schüler lesen und schreiben kann, deshalb ist die Erfolgsquote weniger als 60 %. Um ein Qualitätszertifikat zu erhalten, muss die Erfolgsquote mindestens 60 % betragen.
- Die Eltern beteiligten sich an dieser Schule nicht, da sie sich um die Bildung ihrer Kinder nicht kümmern.

Deshalb glaubt dieser Vertreter, dass die Zeit zur Vorbereitung eines Entwicklungsziels der Schule verschwendet ist.

In Hinblick auf die Elternbeteiligung an der Schule wird erwähnt, *„dass die Eltern an den Schulveranstaltungen nicht teilnehmen. Dies wird darauf zurückgeführt, dass sie glauben, dass die Bildung unwichtig und ohne Vorteile für ihre Kinder ist“*.

Dieser Schulvertreter verwarnt die Schüler bei Schwänzen nur, da viele Schüler fehlen, weil sie ihren Eltern helfen müssen. Gemäß einem Bildungsgesetz gibt es keine Streichung von Schülern aus der Schülerliste wegen häufigen Fehlens. Bezüglich des Vandalismus erwähnt er, dass die Schüler oft mutwillig etwas kaputt machen. Der Vandalismus wird darauf zurückgeführt, dass sich die Eltern nicht um das Verhalten ihrer Kinder kümmern. Aufgrund des Verbots von Strafmaßnahmen können die Schulleitung und Lehrkräfte das Schülerverhalten nicht kontrollieren. Um das Schülerverhalten zu korrigieren und zu modifizieren, gibt es psychologische Mitarbeiter und Sozialarbeiter in der Schule.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass diese Schule kein Qualitätszertifikat erwerben konnte, da die Erfolgsquote geringer als 60 % ist und sich die Eltern nicht an den Schulveranstaltungen beteiligten. Die Mehrheit der Merkmale zur Schulqualität ist – wie

oben erwähnt – niedrig. Zusätzlich gibt es ungefähr fünfzehn Schüler in jeder Schulklasse, die nicht lesen und schreiben können.

6.5.2.3 Die dritte Schule

Diese Schule liegt in einem Dorf und ist eine Ganztagschule. Sie umfasst 577 Schüler. Außerdem gibt es im Durchschnitt 45 Schüler pro Klasse.

Die erste Lehrerin

Diese interviewte Lehrerin hat das Lehrerinstitut absolviert und arbeitet seit 1992 als Lehrerin an dieser Grundschule. Den Bachelor hat sie im Jahr 2013 erworben. Sie unterrichtet Arabisch und Rechnen von der ersten bis zur dritten Schulklasse. Sie bezieht sich auf die allmähliche Änderung des arabischen Lehrplans, wobei der Arabischlehrplan angemessen ist.

Die Schule liegt an einem günstigen Ort, deshalb sind die Temperaturen und die Luft in der Regel angenehm, insbesondere im Hauptgebäude. Es gibt auch ein kleines Gebäude, in dem die Temperatur immer unangenehm ist. Das Schulgebäude wird renoviert, weil die Schule ein Qualitätszertifikat erhalten will. Jedoch wurden nicht alle Unterrichtsräume renoviert, obgleich sie nicht gut sind, d.h., es gibt kein Interesse an der Qualität der Unterrichtsräume und des Schulgebäudes.

Es stehen nur drei Computer sowie eine Datenanzeige im Computerlabor zur Verfügung. Jedoch wird der Computer im Unterricht nicht benutzt. Mittagessen bietet diese Schule seit mehreren Jahren nicht mehr an, obwohl das Mittagessen die Schüler positiv beeinflusst. Das Mittagessen liegt in der Verantwortlichkeit der Schulleitung und die Lehrer spielen dabei keine Rolle.

Diese Lehrerin erhält keine Unterstützung durch die Schulleitung. Es gibt auch keine Gleichstellung zwischen den Lehrern hinsichtlich der Aufgaben, wobei die Schulleitung keine spezifischen Regeln zur Organisation der Arbeit innerhalb der Schule vorlegt. So erledigen zum Beispiel – trotz Lehrermangels in Mathematik – zwei Mathematiklehrer administrative Arbeiten innerhalb der Schule.

In Bezug auf den unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustausch wird erwähnt, dass es keinen Plan des Austauschs von Unterrichtserfahrungen unter den Lehrkräften gibt. Weil diese Lehrerin seit fünf Jahren Rechnen unterrichtet, benötigt sie keinen Austausch über ihr Fach. Zudem besteht keine Diskussion über die Reaktionen der Schüler auf spezifische oder schwierige Unterrichtseinheiten, weil das Bildungsministerium diese Einheiten bestimmt und die Lehrkräfte sie nicht modifizieren dürfen.

Es findet sich keine Kooperation bei der Festlegung der Noten, weil die Schulleitung vor zwei Jahren eine Entscheidung traf, die vorsieht, dass jeder Lehrer sowohl die Noten als auch die Lernfortschritte seiner Schüler alleine bestimmt und beurteilt.

Hinsichtlich der Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium stellt sich der Schulleiter immer den Problemen mit den Lehrern. Obwohl der Schulleiter neuen Ideen gegenüber aufgeschlossen ist, setzt er sie nicht um.

Bezüglich der innerschulischen Entwicklungsarbeit erwähnt diese Lehrerin, *„dass es kein Programm oder Ziel für die Entwicklung der Schule gibt. (...) Die Schulleitung hat keine Vorstellung von der Entwicklungsarbeit innerhalb der Schule“*.

Diese interviewte Lehrerin setzt körperliche Strafen gegen Schüler ein, wenn die Hausaufgaben nicht gemacht werden oder nicht auf Fragen während des Unterrichts geantwortet wird. Sehr schwache Schüler werden nicht geschlagen, weil das in keinem Fall zu einer Verbesserung führt.

Der Rechenunterricht umfasst acht Unterrichtsstunden zu je 45 Min wöchentlich und der Arabischunterricht zwölf Stunden. Sie werden zu vier bzw. sechs Doppelstunden zusammengefasst. Deshalb können die Lektionen gut erledigt und ein Feedback eingeholt werden. Wenn nötig fallen Aktivitäten, wie z. B. Sport oder Musik, zugunsten der o. g. Fächer aus.

Hinsichtlich der sozialen Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht erwähnt diese Lehrerin, dass die persönlichen und sozialen Angelegenheiten der Schüler im Unterricht nicht berücksichtigt werden, um den Schülern Peinlichkeiten zu ersparen. Deshalb wird mit dem Schüler nach dem Unterricht darüber gesprochen. Außerdem dürfen die Schüler allgemeine Themen nicht diskutieren. Wenn ein Schüler während des Unterrichts über allgemeine Themen spricht, wird er bestraft.

Die Qualitätsskalen verbunden mit den Schülern

Diese interviewte Lehrerin kümmert sich um die Schülerorientierung dadurch, dass sie jeden schwachen Schüler alleine unterrichtet. Aber sie kümmert sich nicht um die sehr schwachen Schüler, weil die auf keinen Fall lernen können. Hinsichtlich der Lernfreude werden die Schüler dadurch ermutigt, dass Zertifikate der Wertschätzung sowie Geschenke für die fleißigen Schüler verteilt werden.

Diese Lehrerin erklärt in Hinblick auf das Wohlbefinden, dass die Schüler in ihrer Klasse besonders zufrieden sind, da sie eine „spaßige“ Atmosphäre im Unterricht herstellt. Darüber hinaus ist die Sicherheit in der Schule gut, weil die Schule in einem Dorf liegt und Lehrer und Eltern sich kennen.

In Bezug auf die Aggressionen unter Schülern wird angeführt, dass es oft zu Auseinandersetzungen unter Schülern kommt, die sowohl auf die familiären Umgebungen der Kinder als auch die Gewalt in Zeichentrickfilmen zurückgeführt werden.

Diese interviewte Lehrerin erwähnt hinsichtlich des prozessorientierten Umgangs mit Hausaufgaben im Mathematik- und Arabischunterricht, dass Strukturierungshilfen durch die Lehrkräfte gegeben werden. Auch die Hausaufgaben sind einfach und sie werden für jeden Schüler korrigiert, denn es gibt zwei Lehrer: einen Haupt- und einen Assistenzlehrer. Zudem wird den Schülern gesagt, was sie sich während des Unterrichts merken sollen.

In Hinblick auf die individuelle Bezugsnormorientierung wird erwähnt, dass ein schwacher Schüler gelobt wird, wenn er seine Leistung verbessert. Zusätzlich werden die fleißigen Schüler nicht bestraft.

In der Schule steht eine Bibliothek zur Verfügung, jedoch wird die Bibliothek für Lehrerversammlungen genutzt. Es gibt keinen Bibliothekslehrer, der den Schüler zeigt, wie die Bibliothek und Bücher zu verwenden sind. Internet ist in der Schule nicht vorhanden.

Aufgrund ihres Analphabetismus interessiert sich die Mehrheit der Eltern nicht für die Hausaufgaben ihrer Kinder.

Der zweite Lehrer

Er hat das Lehrerinstitut absolviert und arbeitet seit 1991 als Mathematiklehrer an dieser Schule. Dann erhielt er im Jahr 1999 einen Bachelor der pädagogischen Fakultät. Seit sieben Jahren unterrichtet er Mathematik in der sechsten Klasse.

Diese Schule liegt an einem günstigen Ort und braucht deshalb keine Ventilatoren. Darüber hinaus wird das Schulgebäude regelmäßig renoviert und repariert. Des Weiteren ist das Schulgebäude stets sauber, denn es gibt vier Reinigungskräfte. Gleiches gilt für die Unterrichtsräume.

Es finden sich nur drei Computer sowie eine Datenanzeige im Computerlabor. Obwohl der Lehrer an Schulungen für die Benutzung des Computers und des Internets im Unterricht teilgenommen hat, verwendet er das Computerlabor nicht im Unterricht, weil er glaubt, dass die Arbeit im Labor auf Kosten der Unterrichtszeit geht. Darüber hinaus beruhen die Bildung und Prüfungen noch auf Indoktrinierung. Mittagessen bietet diese Schule nicht an. Wenn es dennoch zur Verfügung steht, ist es nicht gut.

Der interviewte Lehrer bezieht sich auf die Unterstützung interessierter Lehrer durch die Schulleitung, die allerdings nur 20 % der Lehrer in der Schule ausmachen. Ungefähr 80 %

der Lehrer interessieren sich nicht für die Bildung und Schulentwicklung, daher lädt die Schulleitung sie nicht zur Schulversammlung ein. Außerdem gibt es die Mehrheit der Schulversammlungen nicht wirklich, sie existieren nur auf dem Papier. Zusätzlich versucht die Schulleitung, die Probleme zwischen den Lehrern freundlich zu lösen, wenn sie einfach sind. Aber bei anderen Problemen werden gesetzliche Maßnahmen ergriffen.

Es gibt den unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrkräften, jedoch keinen planmäßigen Austausch. Hat ein Lehrer eine Methode oder eine Idee zur Vereinfachung der Lehrpläne, wird darüber in der Unterrichtspause diskutiert.

Eine Kooperation bei der Festlegung von Noten und der Beurteilung der Schüler liegt dieses Jahr nicht vor, weil die Unterrichtszeit in diesem Schuljahr sehr kurz ist. Zudem weiß jeder Lehrer, welche Lektionen unterrichtet wurden und welche nicht, deshalb muss er seine Schüler alleine beurteilen. Hinsichtlich der Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium wird angeführt, dass der Schulleiter neuen Ideen gegenüber aufgeschlossen ist, jedoch setzte er sie nicht um.

Bezüglich der innerschulischen Entwicklungsarbeit gibt es kein Programm oder Ziel für die Entwicklung der Schule. Darüber hinaus liegt kein Plan zur Arbeit innerhalb dieser Schule vor. Dennoch ist die Erfolgsquote höher als 80 %. Hinsichtlich der Elternarbeit beteiligten sich die Eltern nicht an der Schule, weil ihnen die Bedeutung der Teilnahme nicht bewusst ist.

Hinsichtlich des Merkmals „Nutzung von Strafmaßnahmen“ erwähnt dieser Lehrer: *„Ich nutze die Körperstrafe, insbesondere das Schlagen, immer zur Aufrechterhaltung der Disziplin in der Klasse, weil es 50 Schüler in jeder Klasse gibt und die Schüler aus verschiedenen Umgebungen kommen. Zusätzlich gewöhnen sich die Schüler an das Schlagen“.*

Es sind acht Unterrichtsstunden für Mathematik wöchentlich eingeplant, wobei sie in Doppelstunden zusammengefasst werden, deshalb können die Lektionen und Übungen gut erledigt werden. Aber die Unterrichtszeit wird ab nächstem Jahr auf nur sechs Unterrichtsstunden reduziert. Das reicht jedoch nicht aus, um den im Lehrplan vorgesehenen Stoff in Mathematik zu vermitteln.

Hinsichtlich der sozialen Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht führt der Lehrer an, dass die persönlichen und sozialen Angelegenheiten der Schüler im Unterricht nicht immer berücksichtigt werden. Dies hängt von der Art des Problems ab. Manchmal wird mit dem Schüler über die sozialen Angelegenheiten sowie persönlichen Anliegen nach dem Unterricht oder während des Unterrichts gesprochen.

Die Qualitätsskalen verbunden mit den Schülern

Dieser interviewte Lehrer interessiert sich nicht für die Schülerorientierung, weil die Betreuung der schwachen Schüler Unterrichtszeit kostet. Insbesondere gibt es mindestens fünf schwache Schüler in jeder Klasse. Hinsichtlich der Lernfreude werden die Schüler dadurch ermutigt, dass Zertifikate der Wertschätzung sowie Geschenke für fleißige Schüler verteilt werden. Die Schüler nehmen immer am Unterricht teil.

Der Lehrer erklärt in Hinblick auf das Wohlbefinden, dass die Schüler zufrieden sind, da die Konkurrenz zwischen den Lehrkräften wegen des Nachhilfeunterrichts gesunken ist. Dies beeinflusst die Schüler positiv. Darüber hinaus bestehen Sicherheitseinrichtungen wie Feuerlöscher und Alarmanlagen innerhalb der Schule. In Bezug auf die Aggression unter Schülern wird erwähnt, dass die Aggressionen sowohl auf Gewalt in Filmen als auch auf die Ausbreitung von Hass unter fleißigen Schülern zurückzuführen sind.

Dieser interviewte Lehrer erwähnt hinsichtlich des prozessorientierten Umgangs mit Hausaufgaben im Mathematikunterricht und der Strukturierungshilfen im Mathematikunterricht, dass Hausaufgaben für den nächsten Tag und über die Woche gegeben werden. Die täglichen Hausaufgaben werden jedoch nicht korrigiert, weil es zu viele sind. Zudem wird den Schülern gesagt, was sie sich während des Unterrichts an Mathematikerbegriffen merken sollen, denn die Schüler profitieren davon in den nächsten Bildungsstufen.

In Hinblick auf die individuelle Bezugsnormorientierung wird erwähnt, dass ein schwacher Schüler gelobt wird, wenn er seine Leistung verbessert. Jedoch erkennen die Schüler die Relevanz der Bildung nicht.

In dieser Schule steht eine Bibliothek zur Verfügung. Es gibt fünf Bibliothekslehrer in der Schule, die die Schüler lehren, wie sie die Bibliothek benutzen können. Internet gibt es nicht in der Schule.

Einige Eltern interessieren sich für die Hausaufgaben ihrer Kinder, da ein Bildungsboom bei den Eltern in den letzten fünf Jahren stattgefunden hat.

Die Schulvertreterin

Sie hat das Lehrerinstitut absolviert. Dann erhielt sie den Bachelor an der pädagogischen Fakultät. Vor der Teilnahme an der Schulleitung arbeitete sie als Mathematiklehrerin. Sie erklärt, dass sich die Schulaufsicht nur für den Formalismus interessiert, aber beispielsweise nicht um den Fortschritt der Schüler kümmert.

Es gibt drei Computer sowie eine Datenanzeige im Computerlabor. Jedoch wird der Computer nicht im Unterricht benutzt, weil die Lehrer glauben, dass die Computernutzung nur Unterrichtszeit kostet. Trotzdem verwenden die Lehrer den Computer, wenn es Folgemaßnahmen und Aufsicht von außerhalb der Schule gibt. Außerdem wird der Computer nur bei der Verwaltungsarbeit eingesetzt. Das Internet ist in der Schule nicht verfügbar. Ein Mittagessen steht nicht zur Verfügung, obwohl diese Schule eine Ganztagschule ist.

Die Schule liegt an einem günstigen Ort, deshalb ist die Temperatur in der Regel angenehm. Um kein Geld¹ an die Bildungsdirektion schicken zu müssen, wird dieses Geld für die Renovierung und Reparatur des Schulgebäudes und der Unterrichtsräume ausgegeben. Darüber hinaus hat diese Schule große Räume für Aktivitäten.

Diese Schulvertreterin bezieht sich auf die fehlende Unterstützung durch den Schulleiter gegenüber den Lehrern. Zudem bestehen weder für die Problemlösung Regeln noch für die Verteilung der Verantwortlichkeiten innerhalb der Schule. Der Schulleiter spielt außerdem eine negative Rolle bei der Organisation des Schulbetriebs. Des Weiteren lädt er die Lehrer nicht zu den Versammlungen und Entscheidungen ein.

Obwohl die programmatische Kooperation durch die Schulleitung im Fragbogen als gut beurteilt wird, wird erklärt, dass es keine gemeinsamen Strategien oder Ziele zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten gibt. Aber es wurde ein gemeinsames Profil zur Beantragung eines Qualitätszertifikats vorbereitet. Es existiert auch ein Programm zur Förderung der schwachen Schüler, aber dieses Programm wurde vom Bildungsministerium vorgelegt.

Die interviewte Schulvertreterin erwähnt hinsichtlich der Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium, dass die Schule kein Qualitätszertifikat erhalten kann, weil es aufgrund des Wettbewerbs unter den Lehrern um den Nachhilfeunterricht keine Zusammenarbeit innerhalb der Schule gibt. Die Kommunikation zwischen der Schulleitung und den Schülern wird auf Verteilung der Geschenke für die fleißigen Schüler begrenzt, jedoch werden die Schüler nicht an altersangemessene Beteiligungsmöglichkeiten demokratischer Prinzipien herangeführt.

1 Dieses Geld stammt aus den Einnahmen für Schulbücher. Es wird in der Schule eingesammelt. Wenn es nicht ausgegeben wird, wird es zur Bildungsdirektion geschickt.

Diese Schulvertreterin erwähnt hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Eltern, dass zwischen der Schulleitung und den Eltern innerhalb und außerhalb der Schule eine Kooperation besteht, bei der die Eltern über die Lernfortschritte ihrer Kinder informiert werden.

In Bezug auf das Merkmal „Zusammenarbeit im Schulleitungsteam“ wird erwähnt: *„Es liegt keine Zusammenarbeit innerhalb des Schulleitungsteams vor, weil der Schulleiter die Schulführung monopolisiert und er mich an der Leitung nicht teilnehmen lässt“*. D. h., dass die Schulleitung die Zusammenarbeit im Schulleitungsteam ihrer Schule in den Fragebögen überschätzte.

Bezüglich der innerschulischen Entwicklungsarbeit gibt es kein Programm oder Ziel für die Entwicklung der Schule.

Hinsichtlich der Elternarbeit beteiligen sich einige Eltern immer an der Generalversammlung, da sie nicht um Spenden gebeten werden. Trotzdem nimmt die Mehrheit der Eltern aufgrund mangelnden Bewusstseins der Bedeutung dieser Versammlung nicht an der Generalversammlung teil. Des Weiteren gehen die Eltern nur zur Schule, wenn ihre Kinder Probleme bereiten. Wegen dieses Mangels an Beteiligung der Gemeinschaft kann diese Schule kein Qualitätszertifikat erhalten.

Die professionelle Entwicklung der Schulleitung wird durch verschiedene Ausbildungskurse gewährleistet. Diese Schulvertreterin hat schon an den Fortbildungskursen teilgenommen, aber sie konnte davon nicht profitieren, da sie an der Schulführung nicht beteiligt werden darf.

Diese Schulvertreterin nutzt bezüglich der Behandlung des Absentismus der Schüler schriftliche Verwarnungen, wobei sie dem Schüler drei Verwarnungen zuschickt. Das ist ein Routineverfahren, denn die Schulaufsicht fragt immer nach diesen Verwarnungen. Zudem werden die Schüler bestraft, wenn sie den Unterricht vorzeitig verlassen. Hinsichtlich des Vandalismus wird erwähnt, dass die Schüler manchmal mutwillig etwas demolieren. Jedoch halten die Schüler ihre Klassenzimmer immer sauber, weil es einen Wettbewerb um die schönste und sauberste Klasse in der Schule gibt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass diese Schule kein Qualitätszertifikat erhält, da es wegen des Konflikts um den Nachhilfeunterricht keine Kooperation zwischen den Lehrkräften gibt. Aber die Mehrheit der Merkmale der Schulqualität ist – wie oben erwähnt – niedrig.

6.5.2.4 Die vierte Schule

Diese Schule liegt in der Stadt und ist eine Halbtagschule. Sie umfasst 1428 Schüler. Außerdem gibt es im Durchschnitt 50 Schüler pro Klasse.

Die erste Lehrerin

Sie hat das Institut für soziale Services absolviert. Sie arbeitete als Mitarbeiterin im Rathaus, dann wurde sie an diese Grundschule versetzt und arbeitet seit 2005 hier als Lehrerin. Sie unterrichtet Geografie, Geschichte sowie islamische Religion.

Es gibt vier Computer im Computerlabor. Jeder Lehrer muss einmal wöchentlich das Computerlabor benutzen, wobei CDs mit dem Unterrichtsstoff vorhanden sind. Jedoch wird der Computer im Unterricht nicht eingesetzt. Diese Lehrerin weiß nicht, ob Internet zur Verfügung steht oder nicht. Auf jeden Fall nutzen die Schüler und Lehrer es nicht. Die Computerlehrerin legt den Schülern trotzdem eine Gebrauchsanweisung des Internets vor. Hinsichtlich der Einzelitems zu Ganztagsangeboten wird kein Mittagessen angeboten. Vor einigen Jahren gab es Mittagessen, aber es war nicht gut.

Das Schulgebäude wird renoviert, wobei eine Million Pfund (150 Tausend US-Dollar) für die Renovierung und Reparatur des Schulgebäudes und der Unterrichträume angewiesen worden sind. Zusätzlich sind Ventilatoren für die Unterrichträume gekauft worden. In Bezug auf die Ausstattung mit Lehrmitteln werden ab diesem Schuljahr neue Tafeln gekauft. Aber die Stifte für diese Tafeln sind nicht vorhanden, deshalb werden sie von Lehrern oder Schülern mitgebracht.

Es gibt keine Kooperation unter den Lehrern hinsichtlich der Festlegung von Noten und der Beurteilung der Schüler, weil sich die Verantwortlichkeiten zwischen den Lehrern unterscheiden. Zum Beispiel haben Arabischlehrer nur eine Klasse, aber Lehrer für islamische Religion drei, da die Stundentafel für Arabisch mehr Stunden aufweist als die für islamische Religion.

Aufgrund von Eifersüchteleien zwischen den Lehrern findet kaum eine Kommunikation im Kollegium statt. Die Lehrer, die die Kommunikation im Kollegium als gut beurteilten, wollten sich nicht zu Tatsachen äußern. Bezüglich des unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustauschs wird erwähnt, dass es Diskussionen mit anderen Lehrer über eine Zusammenfassung und Erklärung des Lehrplans gibt. Jedoch liegen keine Regeln für den Erfahrungsaustausch und Diskussionen vor.

In Hinblick auf die Elternbeteiligung an der Schule hebt diese Lehrerin hervor, dass sie nicht weiß, wann die Generalversammlung der Eltern stattfindet, weil diese immer während der Unterrichtszeit erfolgt. Zudem fordert die Schulleitung Spenden von den Eltern.

In Bezug auf das Merkmal „Aggressionen unter Schülern“ wird erwähnt: *„Es gibt oft Aggressionen unter Schülern aus familiären Gründen sowie aufgrund der Streichung des Faches Werte und Ethik. Durch diesen Lehrplan - Werte und Ethik – konnte das Verhalten der Schüler verbessert und die Kooperation zwischen den Schülern unterstützt werden.“* Hinsichtlich von Strafmaßnahmen nutzt diese Lehrerin körperliche Strafen gegen Schüler immer zur Verbesserung des Verhaltens. Bezüglich des Vandalismus bezieht sich die interviewte Lehrerin darauf, dass die Schüler insbesondere ihre Tische und Wände verschandeln, weil sich die Mehrheit der Lehrer nicht um das Verhalten der Schüler kümmert.

Sieben bis fünf Kinder fehlen täglich in jeder Klasse. Zudem fehlen immer einige Schüler wegen einer Reise mit ihren Eltern oder einer Anmeldung in zwei Schulen. Aber sie kommen am Ende des Schuljahrs zu den Klausuren. Des Weiteren werden Ausflüge nur mit Schülern der vierten bis sechsten Klasse unternommen, mit kleineren Schülern aber nicht.

Ein Mittel zur Durchsetzung von Disziplin im Unterricht sieht diese Lehrerin in Übungen, wobei sie den Schülern viele Übungen gibt, damit sie keine Zeit finden, Lärm zu machen. Diese Lehrerin erteilt keinen Nachhilfeunterricht, denn der Lehrplan der islamischen Religion ist nicht schwierig.

Hinsichtlich der Hausaufgaben mit Übungscharakter erklärt diese interviewte Lehrerin, dass seit zwei Jahren Arbeitsbücher für Arabisch, Englisch, Geografie und Geschichte vorhanden sind. Aber es gibt kein Arbeitsbuch für islamische Religion, deshalb erteilt diese Lehrerin Hausaufgaben immer aus dem Lehrbuch. Zudem stellt sie Hausaufgaben, damit das Schreiben und Lesen kurzer Texte geübt wird.

Der Computer wird nur während der Notengebung eingesetzt. Zudem interessiert sich diese interviewte Lehrerin nicht für die Evaluationsergebnisse, um ein entsprechendes Feedback zu erhalten.

Hinsichtlich der professionellen Entwicklung der Lehrer erwähnt diese Lehrerin, dass Schulungen zur Verbesserung der beruflichen Qualifikationen immer innerhalb der Schule oder in anderen Schulen sowie im Trainingszentrum stattfinden. Wenn sich ein Lehrer an einer Schulung beteiligt, erklärt er den Inhalt dieser Schulung seinen Kollegen. Auch muss jeder Lehrer jährlich an einer Schulung teilnehmen.

Die Qualitätsskalen verbunden mit den Schülern

Hinsichtlich der Schülerorientierung der Lehrkräfte berücksichtigt diese Lehrerin die schwachen Schüler, indem sie besonders schwierige Teile einer Lektion im Unterricht wiederholt. Außerdem nehmen die schwachen und fleißigen Schüler am Unterricht teil. Bezüglich der Lernfreude werden die Schüler dadurch ermutigt, dass sie die fleißigen Schüler lobt.

In Hinblick auf die individuelle Bezugsnormorientierung wird erwähnt, dass den schwachen Schüler so intensiv wie möglich geholfen wird. Zudem werden die fleißigen Schüler durch Geschenke ermutigt. Bezüglich des Erwerbs von Recherchetechniken lehrt der Bibliothekslehrer die Grundlagen der Bibliotheksbenutzung. Die interviewte Lehrerin gibt den Schülern manchmal kleine Forschungsaufgaben, aber es hängt vom Bibliothekslehrer ab, die Schüler zu lehren, wie sie eine Forschung durchführen. Über das Internet lernen die Schüler nichts.

Hinsichtlich der Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern interessiert sich die Mehrheit der Eltern nicht für die Hausaufgaben ihrer Kinder, weil sie Analphabeten sind. Zudem korrigieren die Lehrer während des Nachhilfeunterrichts die Hausaufgabe der Schüler.

Bezüglich des strukturierten Unterrichts werden einfache Hausaufgaben gegeben und immer korrigiert. Wenn ein Schüler sie nicht macht, wird er bestraft. Den Schülern wird gesagt, was sie sich während des Unterrichts merken sollen. Darüber hinaus wird den Schülern im Unterricht nicht geholfen, da die Unterrichtszeit dazu zu kurz ist, insbesondere wenn es sich um Einzelstunden (45 Minuten) handelt.

Die zweite Lehrerin

Sie hat im Jahr 1996 die philosophische Fakultät absolviert. Sie erhielt auch ein pädagogisches Diplom von der pädagogischen Fakultät. Sie arbeitet seit 2008 als Arabischlehrerin an dieser Schule.

Es gibt vier Computer im Computerlabor, zwei funktionieren und der Rest ist beschädigt. Jedoch werden die Computer im Unterricht gar nicht benutzt, da die Anzahl der Computer nicht ausreicht. Internet gibt es in der Schule, aber es wird nur für den Kontakt zwischen der Schule und dem Bildungsministerium verwendet. Es wird kein Mittagessen angeboten.

Das Schulgebäude wird renoviert. In den Unterrichträumen stehen Ventilatoren zur Verfügung. Jedoch sind es nicht genug, in einigen Unterrichträumen finden sich keine Ventilatoren, obwohl die Temperatur in den Klassen unangenehm ist. Zusätzlich ist das Schulgebäude nicht immer sauber, denn die Schule wird nur einmal täglich gereinigt, obwohl sie zwei Schichten (Halbtagschule) fährt. In Bezug auf die Ausstattung mit

Lehrmitteln stehen gute Tafeln zur Verfügung. Jedoch sind die Stifte für diese Tafeln nicht vorhanden, deshalb werden sie von den Lehrern oder Schülern gekauft. Zudem werden die anderen Lehrmittel von den Schülern mitgebracht.

Hinsichtlich der Kooperation bei der Benotung führt diese Lehrerin an, dass es Kooperationen bei der Festlegung von Noten und Beurteilungen geben müsste, in der Realität jedoch ist das nicht der Fall. Diese interviewte Lehrerin hält es für besser, dass jeder Lehrer seine Schüler selbst bewertet, weil er die Stärken und Schwächen seiner Schüler sowie ihre Denkweise kennt.

Es gibt einen unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustausch in zwei Fällen, zum einen, wenn ein Lehrer eine Schulung erhält, und zum anderen, wenn ein Lehrer Schwierigkeiten oder Probleme mit seinem Lehrplan hat. Jedoch finden keine regelmäßigen Treffen der Lehrer statt. Hinsichtlich der Kommunikation im Kollegium meint diese Lehrerin, dass das Verhältnis zwischen ihren Kolleginnen und Kollegen freundlich ist, weil die Mehrheit der Lehrer jung ist und der Schulleiter die Lehrer immer unterstützt. Zudem berücksichtigt er die persönlichen Umstände der Lehrer.

Die Mehrheit der Eltern beteiligt sich nicht an der Schule, da sie sich für die Bildung ihrer Kinder nicht interessiert. Darüber hinaus fordert die Schulleitung immer Spenden von den Eltern an.

In Bezug auf die Aggressionen unter Schülern wird erwähnt, dass sie stets in den Pausen stattfindet oder wenn die Schüler alleine im Unterrichtszimmer gelassen werden. Die Verbesserung des Verhaltens der Schüler liegt in der Verantwortung des Arabischlehrers, wobei ihm dazu eine Stunde wöchentlich zur Verfügung steht. Jedoch wird sie nicht verwendet. Zur Verbesserung des Verhaltens werden die ersten fünf Minuten in jeder Unterrichtsstunde herangezogen. Zur Reduzierung der Aggressionen unter Schülern werden die Eltern einbestellt oder schlechte Noten für Verhalten angedroht. Hinsichtlich Strafmaßnahmen wird erwähnt: *„Ich setzt selten die Körperstrafe ein, weil einige Eltern Probleme machen, wenn ihre Kinder geschlagen werden. Aber einige Lehrer, insbesondere Männer, benutzen die Körperstrafe immer.“*

Bezüglich des Vandalismus bezieht sich diese interviewte Lehrerin darauf, dass die Schüler insbesondere ihre Tische und Wände ramponieren. Zudem ist es die Aufgabe des Lehrers, die Schüler zu beraten. Hinsichtlich des Absentismus befinden sich zwischen drei und vier Schüler in jeder Klasse, die gar nicht zur Schule kommen. Sie erscheinen aber am Ende des Schuljahrs für die Klausuren. Darüber hinaus kommen donnerstags nur drei oder vier Schüler in jede Klasse, weil Donnerstag der letzte Unterrichtstag in der Woche ist. Des Weiteren gibt es seit der ägyptischen Revolution 2011 aus Angst vor Diebstählen keine

Ausflüge mehr. An den Ausflügen vor der ägyptischen Revolution nahm außerdem nur eine kleine Anzahl von Schülern teil.

Disziplin im Unterricht erreicht diese interviewte Lehrerin durch Strafe. Diese Lehrerin gibt Nachhilfeunterricht in allen Fächern mit Ausnahme von Englisch. Jedoch beeinflusst der Nachhilfeunterricht ihre Arbeit in der Schule nicht, denn die Eltern wählen die Lehrer, die ihren Kinder Nachhilfeunterricht erteilen. Zudem beteiligen sich fast alle Schüler am Nachhilfeunterricht, da der Unterrichtsstoff insbesondere in Mathematik und Arabisch sehr schwierig ist. Diese Schule ist eine Halbtagschule, deshalb ist in der Schule kein Platz für den Förderkurs vorhanden.

Hinsichtlich der Hausaufgaben mit Übungscharakter erklärt diese Lehrerin, dass für Arabisch ein Arbeitsbuch zur Verfügung steht. Aber die Fragen in diesem Arbeitsbuch sind unangemessen und schwierig, deshalb werden die Hausaufgaben nicht aus dem Arbeits- bzw. Lehrbuch gegeben. Die Fragen für die Klausuren werden nicht aus dem Arbeits- und Lehrbuch genommen, sondern aus anderen Quellen.

Der Computer wird bei der Benotung der Schüler nicht benutzt. Zudem interessiert sich diese interviewte Lehrerin nicht für die Evaluationsergebnisse. Der Schwierigkeitsgrad der Klausuren orientiert sich immer an den durchschnittlichen Schülern. Die Schüler erhalten die Klausurfragen im Voraus.

Hinsichtlich der professionellen Entwicklung der Lehrer wird eine Wichtigkeit der Schulungen zur Verbesserung der beruflichen Qualifikationen erwähnt: *„Ich beteilige mich stets an den Schulungen zur Verbesserung der beruflichen Qualifikationen. Diese Schulungen dauern zwischen drei bis zehn Tagen. Sie sind so nützlich wie das Förderprogramm für die schwachen Schüler“*.

Die Qualitätsskalen verbunden mit den Schülern

Hinsichtlich der Schülerorientierung der Lehrkräfte berücksichtigt diese Lehrerin die schwachen Schüler dadurch, dass besonders schwierige Teile einer Lektion wiederholt werden und die fleißigen Schüler den schwachen Schülern bei der Lösung der Hausaufgaben helfen. Bezüglich der Lernfreude werden die Schüler dadurch ermutigt, dass Zertifikate der Wertschätzung sowie einige Geschenke für fleißige Schüler verteilt werden und sich die fleißigen Schüler oft am Unterricht beteiligen.

In Hinblick auf die individuelle Bezugsnormorientierung wird erwähnt, dass den schwachen Schüler mittels Wiederholung der Buchstaben geholfen wird.

Die interviewte Lehrerin stellt den Schülern manchmal eine Forschungsaufgabe, aber sie lehrt die Schüler nicht, wie sie diese Aufgabe erledigen können. Zudem ist eine gute

Bibliothek in der Schule vorhanden, die auch manchmal von den Schülern benutzt wird. Das Internet verwenden die Schüler nicht.

Wegen der Abhängigkeit der Eltern von den Lehrern im Nachhilfeunterricht interessiert sich die Mehrheit der Eltern nicht für die Hausaufgabenkontrolle. Außerdem kann die Mehrheit der Eltern die Hausaufgaben ihre Kinder nicht korrigieren, weil der Stoff insbesondere in der fünften und sechsten Klasse schwierig ist.

Die Hausaufgaben werden nicht gut korrigiert, weil die Zahl der Schüler in der Klasse so groß ist. Den Schülern wird gesagt, was sie sich während des Unterrichts den Stoff merken sollen.

Der Schulleiter

Er absolvierte das Lehrerinstitut und studierte drei Jahre an der pädagogischen Fakultät, jedoch schloss er den Bachelor nicht ab. Er führt diese Schule seit 2009. Da diese Schule zwei Schichten hat, leitet er die Schule im Wintersemester immer morgens (erste Schicht) und nachmittags (zweite Schicht). Bevor er in die Schulleitung kam, arbeitete er als Lehrer für islamische Religion, Geografie und Geschichte.

Das Schulgebäude wird renoviert, wobei 1.400.000 Pfund (200 Tausend US-Dollar) für die Renovierung und Reparatur des Schulgebäudes und der Unterrichtsräume in diesem Schuljahr zugeteilt worden sind. In den letzten Jahren gab es lediglich 5.000 Pfund für die Renovierung und Reparaturen. Dieser Betrag reichte nicht für Reparatur der Schäden, die die Schüler der Schule angerichtet hatten.

Es gibt einen Computer in der Schulverwaltung, der für die Verwaltungsarbeit genutzt wird. Das Internet wird nur für den Kontakt zwischen der Schule und dem Bildungsministerium eingesetzt, die Schüler nutzen es nicht. Mittagessen wird nicht angeboten. Vor einigen Jahren gab es Mittagessen, aber das war nicht gut.

Die Aufgaben der Schulleitung werden zwischen dem Schulleiter und den Schulvertretern verteilt. Es gibt viele Stellvertreter, zum Beispiel einen Stellvertreter der Schüler und einen Stellvertreter der Mitarbeiter. Wenn beispielsweise ein Mitarbeiter ein Problem hat, wird es vom Stellvertreter der Mitarbeiter gelöst. Zudem gibt es wöchentliche Versammlungen, um Schulthemen mit den Lehrern und Stellvertretern zu diskutieren. Die Mehrheit der Lehrer beteiligt sich immer an dieser Versammlung.

Hinsichtlich der programmatischen Kooperation wird erklärt, dass gemeinsame Ziele zur Effizienzsteigerung bei den Lehrern im Unterricht bestehen, wobei zwei Lehrer den Unterricht führen. Ein Lehrer unterrichtet, ein zweiter assistiert dem ersten Lehrer

während des Unterrichts. Die Lernfortschritte der Schüler werden durch monatliche Prüfungen festgestellt.

Das Verhältnis zwischen der Schulleitung und dem Kollegium ist freundlich, wobei die persönlichen Umstände der Lehrer immer berücksichtigt werden. Es werden keine willkürlichen Maßnahmen ergriffen, wenn sich ein Lehrer verspätet oder fehlt. Zudem wird zur Kooperation zwischen den Lehrern ermutigt. Einige Lehrpläne sind umfangreich, deshalb nehmen die Lehrer die Unterrichtszeit für Musik und Sport für ihre Fächer.

Der interviewte Schulleiter kümmert sich um die Probleme der Schüler, indem er die Klassen jeden Tag besucht und die Schülerprobleme kennt. An altersangemessene Beteiligungsmöglichkeiten an demokratischen Prinzipien werden die Schüler nicht herangeführt.

Bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern wird erwähnt, dass es eine Kooperation zwischen der Schulleitung und den Eltern insbesondere bei Schülerproblemen gibt. Hinsichtlich der Zusammenarbeit im Schulleitungsteam werden die Mitglieder des Schulleitungsteams vom Schulleiter ausgewählt. Zudem wird die Arbeit zwischen dem Schulleitungsteam vom Schulleiter verteilt. Die Arbeit innerhalb des Schulleitungsteams basiert auf Kooperation.

Mit Hinblick auf die Elternarbeit – die Elternbeteiligung und Einbeziehung an der Schule – wird erwähnt, dass einige Eltern wegen der Spenden nicht an den Generalversammlungen teilnehmen. Aufgrund der Verteuerung der Bücher (die Schulbücher werden kostenlos verteilt) fordert die Schulleitung Spenden von den Eltern, denn diese Schule leidet insbesondere dieses Jahr unter einem Mangel an Lehrmitteln. Jedoch kommen Eltern zur Generalversammlung, wenn über die Renovierung und Reparaturen diskutiert wird, da die Eltern sich bei diesen Themen einig sein müssen.

Dieser Schulleiter nutzt hinsichtlich der Behandlung des Absentismus der Schüler Ermahnungen, wobei er sie nur an die Schüler schickt. Trotzdem fehlen zwischen vier und fünf Schüler in jeder Klasse. Darüber hinaus fehlen donnerstags in jeder Klasse 20 Schüler, weil der Donnerstag in Ägypten der letzte Unterrichtstag in der Woche und in diesem Gebiet ein Einkaufstag ist. In Hinblick auf den Abbruch und das vorzeitige Verlassen des Unterrichts benennt er als Ursache nicht nur familiäre Probleme und die wirtschaftliche Lage, sondern auch die Gewalt in Filmen. Hinsichtlich der Nutzung von Strafmaßnahmen verwendet dieser Schulleiter die körperliche Züchtigung von Schülern, insbesondere das Schlagen, wenn ein Schüler Probleme bereitet.

Für die professionelle Entwicklung der Schulleitung gibt es obligatorische Ausbildungskurse. Wenn die Mitglieder der Schulleitung nicht an den Ausbildungskursen teilnehmen, sind sie rechenschaftspflichtig. Hinsichtlich der Vorteile dieser Ausbildungskurse wird kritisch erwähnt, *„Ich profitiere nicht davon, da jeder Fortbildungskurs nur eine halbe Stunde dauert. Er sollte aber drei Stunden umfassen.“*

In dieser Schule wird vom Schulleiter darauf hingewiesen, dass ein Mangel an Ressourcen den Hauptgrund dafür darstellt, dass die Schule kein Qualitätszertifikat erhält. Die Mehrheit der Werte zur Schulqualität liegt – wie oben bereits festgestellt – niedrig.

6.5.2.5 Die fünfte Schule

Diese Schule liegt in der Küstengegend und ist eine Halbtagsschule. Sie umfasst 922 Schüler. Außerdem gibt es im Durchschnitt 45 Schüler pro Klasse.

Der erste Lehrer

Er absolvierte eine Fakultät der Scharia. Er erhielt auch ein pädagogisches Diplom. Er arbeitet seit zwei Jahren als Lehrer für Arabisch, Geografie, Geschichte und Sport in dieser Schule.

Es gibt ungefähr dreißig Computer im Computerlabor. Jeder Lehrer muss mindestens einmal monatlich das Computerlabor verwenden, wobei CDs mit Unterrichtsmaterial vorhanden sind. Jedoch benutzt dieser interviewte Lehrer den Computer im Unterricht nicht, weil er an Kreide gewöhnt ist. Zudem gibt es Internet, aber es wird nur für den Kontakt zwischen der Schule und dem Bildungsministerium verwendet. Mittagessen steht einmal wöchentlich zur Verfügung.

Die Schule liegt an einem günstigen Ort, deshalb sind die Temperaturen und die Luft in der Regel angenehm. Zudem wird das Schulgebäude jedes Jahr renoviert und repariert. Gleiches gilt für die Unterrichtsräume.

Dieser interviewte Lehrer erklärt hinsichtlich der programmatischen Kooperation, dass es gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten oder Ziele wie ein Schulprofil nicht gibt. Es steht nur ein Programm für die Förderung der schwachen Schüler zur Verfügung, insbesondere in Arabisch. In Bezug auf den unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustausch wird erwähnt, dass kein Austausch von Unterrichtserfahrungen zwischen den Lehrkräften und keine Diskussionen über die Reaktionen der Schüler auf eine spezifische Unterrichtseinheit oder Schülerverhalten im Unterricht erfolgen, weil die Lehrer stark belastet sind, deshalb haben sie keine Zeit für den unterrichtsbezogenen

Erfahrungsaustausch. Erfahrungsaustausch besteht nur, wenn ein Lehrer eine Schulung absolviert. Er gibt dann den Inhalt dieser Schulung an seine Kollegen weiter.

Es gibt keine Kooperation bei der Festlegung von Noten, wobei dieser Lehrer anführt, dass er keine Zeit für die Kooperation bei der Festlegung der Noten oder bei der Beurteilung der Schüler hat. Er korrigiert die Arbeiten der Schüler immer zuhause.

Die Eltern beteiligen sich nicht an der Schule. Die Mehrheit der Eltern arbeitet als Fischer und bleibt lange Zeit auf dem Meer. Trotzdem beteiligten sich die Mütter immer an den Schulveranstaltungen und Generalversammlungen.

In Bezug auf die Aggressionen unter Schülern wird erklärt, dass es sie oft gibt, insbesondere Schlägereien. Als Grund werden die Abwesenheit der Väter und die Medien genannt. Bezüglich des Vandalismus wird erwähnt, dass er in allen Grundschulen zu finden ist. Grund ist das mangelnde Problembewusstsein der Schüler.

Dieser interviewte Lehrer setzt die körperliche Strafe gegen Schüler ein, insbesondere das Schlagen, wenn die Schüler Fehler machen oder sich während des Unterrichts nicht konzentrieren. Zwischen zwei und drei Kinder fehlen täglich in jede Klasse. Der Hauptgrund dafür ist die Angst vor Schlägen, wenn sie die Hausaufgaben nicht gemacht haben. Es werden Ausflüge unternommen, aber aus Angst vor Entführungen nimmt nur eine kleine Zahl von Schülern daran teil.

In Bezug auf das Merkmal „Absentismus der Lehrer“ wird angeführt: *„Es gibt 52 Lehrer, sechs Lehrer und 46 Lehrerinnen. Das beeinflusst die Arbeit in der Schule negativ, da die Lehrerinnen viele Urlaubstage für die Kinderbetreuung und Geburten nehmen. Deshalb besteht ein Lehrermangel an der Schule. Jedoch fehlen die Lehrer in der Regel nicht, weil die Schulleitung immer die persönlichen Umstände der Lehrer berücksichtigt. Trotzdem nehme ich an den Generalversammlungen der Eltern nicht teil, da sie während der Unterrichtszeit stattfinden und ich habe keine Zeit“*. An diesem Zitat werden die Ursachen der Niedrigkeit des Absentismus deutlich. Aber kann anderes Problem erläutert werden, das viele Urlaubstage der Lehrerinnen darstellt.

Bezüglich der sozialen Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht wird angeführt, dass die persönlichen und sozialen Angelegenheiten der Schüler berücksichtigt werden. Aber dies liegt eigentlich in der Verantwortung der Sozialarbeiter, die das aber in der Realität nicht interessiert. Dieser interviewte Lehrer erteilt keinen Nachhilfeunterricht, da dieser einen negativen Einfluss auf seine Arbeit an der Schule ausübt. Jedoch gibt es einen Förderkurs an der Schule, der kostenlos ist.

Der Inhalt des Curriculums für Arabisch ist nicht so gut wie in den Büchern, die in Buchgeschäften erworben werden. Des Weiteren berücksichtigt es weder die Umwelt noch die Interessen der Schüler.

Die Qualitätsskalen verbunden mit den Schülern

Hinsichtlich der Schülerorientierung der Lehrkräfte berücksichtigt dieser Lehrer die schwachen Schüler dadurch, dass die Buchstaben wiederholt werden. Wenn sich ein schwacher Schüler nicht verbessert, geht er zum Sozialarbeiter, um seine psychologischen Probleme zu besprechen. Bezüglich der Lernfreude werden die Schüler dadurch ermutigt, dass die fleißigen Schüler gelobt werden und oft am Unterricht teilnehmen. Darüber hinaus lernen die Schüler dadurch, die Regeln einzuhalten und dass die Verantwortungen zwischen den Schülern innerhalb der Klasse verteilt werden.

Die Schüler der fünften und sechsten Klasse nutzen die Bibliothek, aber die jüngeren Schüler nicht. Aufgrund des Mangels an Englischlehrern in der Schule unterrichtet der Bibliothekslehrer Englisch. Des Weiteren nutzen die Schüler das Internet nicht.

Für die Hausaufgabenkontrolle interessiert sich die Mehrheit der Eltern nicht, weil die Wirtschaftslage der Familien schwach ist und die Väter ständig verreist sind.

Die Hausaufgaben in Arabisch werden immer betreut, sie werden in der Pause oder zu Hause korrigiert. Entsprechend den Anweisungen des Bildungsministeriums werden donnerstags keine Hausaufgaben gegeben, damit die Schüler Zeit zum Spielen haben. Hinsichtlich der Strukturierungshilfen der Lehrkräfte in Arabisch wird den Schülern gesagt, was sie sich den Stoff während des Unterrichts merken sollen. Das findet immer vor der Prüfung statt, um die wichtigsten Punkte zu bestimmen.

Die zweite Lehrerin

Sie hat im Jahr 2000 eine Fakultät der Islamwissenschaften absolviert. Sie erhielt auch einen Magister der pädagogischen Fakultät. Sie unterrichtet Arabisch, islamische Religion und Rechnen in den ersten drei Schulklassen.

Dreißig Computer gibt es im Computerlabor. Jeder Lehrer muss mindesten einmal monatlich den Entwicklungsraum benutzen, wobei CDs mit Unterrichtsmaterial vorhanden sind. Zusätzlich gibt es einen Lehrer zur Betreuung der CDs, deshalb setzt dieser Lehrer auch manchmal die Computer im Unterricht ein. Diese werden dazu verwendet, den Schülern die Grundlagen des Computers beizubringen. Es gibt zwei Computerlehrer, der erste unterrichtet den theoretischen, der zweite den praktischen Teil. Es gibt Internet, aber

es wird nur für den Kontakt zwischen der Schule und dem Bildungsministerium verwendet. Ein- oder zweimal wöchentlich steht Mittagessen zur Verfügung.

Das Schulgebäude wird in den Sommerferien immer renoviert und repariert. Gleiches gilt für die Unterrichtsräume.

Diese interviewte Lehrerin erklärt hinsichtlich der programmatischen Kooperation, dass es ein Lehrerfortbildungsreferat zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten innerhalb der Schule gibt. Der Verantwortliche des Fortbildungsreferats entwickelt einen Fragebogen, um die beruflichen Schwierigkeiten der Lehrer herauszufinden. Dann organisiert er eine Schulung für die Lehrer. Aber dieses Fortbildungsreferat ist nicht aktiv. Der Mitarbeiter hält die Schulung nur auf dem Papier ab, in Wirklichkeit werden die Schulungen nicht durchgeführt. Dieses Fortbildungsreferat wurde eingerichtet, um ein Qualitätszertifikat zu erhalten. Zudem hat diese Lehrerin das Profil ihrer Schüler vorbereitet. Über den unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustausch erwähnt sie, dass es einen Austausch zwischen den Lehrkräften, insbesondere unter neuen Lehrern, gibt. Jedoch kümmern sich einige Lehrer nicht um den Lernfortschritt ihrer Schüler und lehnen neue Ideen oder Wege der Unterrichtsgestaltung ab.

Es bestehen manchmal Kooperationen bei der Festlegung von Noten, wobei keine Regeln der Zusammenarbeit existieren. Einige Lehrer wollen mit ihren Kollegen zusammenarbeiten, andere nicht.

Die Eltern beteiligen sich nicht an den Generalversammlungen, da die Mehrheit der Eltern als Fischer arbeitet. Zudem schickt die Schulleitung Einladungen nur an die Eltern, die sich sicher an der Generalversammlung beteiligen. Diese Eltern nehmen immer an den Schulveranstaltungen teil.

Aggressionen unter Schülern gibt es sowohl wegen der familiären Verhältnisse, der Streichung des Faches Werte und Ethik und durch die Gewalt in Zeichentrickfilmen. Hinsichtlich Strafmaßnahmen nutzt diese Lehrerin körperliche Strafen immer zur Verbesserung des Verhaltens der Schüler. Wenn ein Schüler größeres Problem bereitet, wird er zum Sozialarbeiter geschickt. Bezüglich des Vandalismus bezieht dieser interviewte Lehrer sich darauf, dass die Schüler insbesondere die Wände verschandeln, da Schüler keinen Ausgleich in Sport und Musik haben, denn diese Stunden werden für den Arabisch- oder Englischunterricht verwendet.

Drei bis vier Kinder fehlen täglich in jeder Klasse. Der Hauptgrund dafür sind Angst vor Schlägen und der Regen. Es finden Ausflüge statt, aber an ihnen nimmt nur eine kleine Zahl von Schülern (zwischen 20 und 40) teil, weil es Angst vor Entführungen gibt. Der

Absentismus der Lehrer ist niedrig, da die Schulleitung immer die persönlichen Umstände der Lehrer berücksichtigt. Trotzdem fehlt diese interviewte Lehrerin bei den Generalversammlungen der Eltern, da sie nicht eingeladen wird.

Diese Lehrerin kümmert sich um persönliche und soziale Angelegenheiten der Schüler, wenn diese einfacher Natur sind. Wenn ein Schüler ein Problem hat, wird darüber nach dem Unterricht diskutiert. In Hinblick auf den Nachhilfeunterricht meint diese interviewte Lehrerin, dass dieser ein wesentlicher Grund für das Versagen des ägyptischen Bildungssystems sei, weil die Lehrer anhand der Teilnahme am Nachhilfeunterricht zwischen den Schülern unterscheiden. Deshalb gibt diese interviewte Lehrerin den Förderkurs kostenlos und sie erteilt keinen Nachhilfeunterricht.

Das Curriculum enthält Anhäufungen und Wiederholungen von Informationen. Außerdem sind die Zeichnungen und Grafiken nicht ausreichend. Es ist auch nicht altersangemessen.

Die Qualitätsskalen verbunden mit den Schülern

Hinsichtlich der Schülerorientierung der Lehrkräfte berücksichtigt diese Lehrerin die schwachen Schüler dadurch, dass es ein Förderprogramm für die schwachen Schüler gibt, in dem die Buchstaben wiederholt werden. Die Fortschritte der schwachen Schüler werden evaluiert. Bezüglich der Lernfreude werden die Schüler dadurch ermutigt, dass die fleißigen Schüler gelobt werden und sich die Mehrheit der Schüler am Unterricht beteiligt. Zusätzlich lernen die Schüler, wie die Regeln eingehalten werden, dadurch, dass die Leitlinien und Anweisungen an den Wänden des Klassenzimmers angebracht werden.

Die interviewte Lehrerin erläutert: *„Obwohl eine große Bibliothek in der Schule zur Verfügung steht, nutzen die Schüler weder die Bibliothek, Nachschlagewerke noch das Internet. (...) Weil die Schüler die Bücher beschädigen, darf der Bibliothekslehrer die Schüler nicht in der Bibliothek benutzen. Deshalb erzählt er den Schülern im Klassenzimmer eine Geschichte. Zudem ist der Bibliothekslehrer kein ausgebildeter Bibliothekar, er hat an einem Fachbereich der Kunstfakultät Englisch studiert“*.

Die Mehrheit der Eltern interessiert sich nicht für die Hausaufgaben ihrer Kinder, weil 45 % der Eltern Analphabeten und die Väter häufig verreist sind.

Die Hausaufgaben werden immer betreut. Zudem gibt es donnerstags keine Hausaufgaben, da die Themen abgeschlossen sind und mit Beginn der neuen Woche neue Themen angefangen werden. Darüber hinaus ist das Niveau der Hausaufgaben dem Intelligenzniveau der Schüler angepasst, wobei die fleißigen Schüler schwierigere Hausaufgaben als die schwachen erhalten. Hinsichtlich der Strukturierungshilfen wird den

Schülern gesagt, was sie sich während des Unterrichts merken sollen. Immer vor der Prüfung werden die wesentlichen Punkte abgesprochen.

Der Schulleiter

Er hat im Jahr 1993 die pädagogische Fakultät absolviert. Er arbeitete als Lehrer für Geografie und Geschichte. Seit 2007 beteiligte er sich als Stellvertreter an der Schulleitung, seit 2014 arbeitet er als Schulleiter.

In diesem Schuljahr wird die Schule zur Halbtagschule. Im Jahr 2012 wurde ein Qualitätszertifikat beantragt. Wegen des Mangels an Computern hat sie das Qualitätszertifikat aber nicht erhalten. Jetzt stehen viele neue Computer zur Verfügung, deshalb wird das Qualitätszertifikat nochmals beantragt.

Das Schulgebäude wird jährlich renoviert und repariert, wobei der Bildungsdistrikt sechs Pfund pro Schüler für die Renovierung und Reparatur jährlich zuteilt. Da diese Schule 1000 Schüler umfasst, bekommt sie 6000 Pfund (900 \$) jährlich. Es gibt einen Ventilator, deshalb sind die Temperaturen und die Luft immer angenehm. Gleiches gilt für die Unterrichtsräume.

Es stehen ein Computerlabor und ein Entwicklungsraum zur Verfügung. Im Computerlabor befinden sich zehn Computer. Die Schüler nutzen die Geräte unter Anleitung eines Computerlehrers. Es gibt zwei Computerlehrer, der erste unterrichtet den theoretischen Teil, der zweite den praktischen. Internet ist vorhanden, aber es wird nur für den Kontakt zwischen der Schule und dem Bildungsministerium verwendet. Mittagessen gibt es nur einmal wöchentlich. Jedoch darf es nicht öfter bestellt werden, da das Bildungsministerium bestimmt, welche Schule Mittagessen anbietet.

Dieser Schulleiter erwähnt in Hinblick auf die pädagogische Führung und Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium, dass er sich um das Verhältnis der Lehrer untereinander kümmert und die Probleme zwischen den Lehrern freundlich löst. Zusätzlich bestimmt er die Verantwortlichkeiten und Aufgaben aller Mitarbeiter durch einen Arbeitsplan. Des Weiteren beteiligt sich die Mehrheit der Mitarbeiter an den Entscheidungen und unterstützt die Zusammenarbeit.

Hinsichtlich der programmatischen Kooperation wird erklärt, dass gemeinsame Ziele zur Verbesserung der Schülerergebnisse vorliegen, wobei zunächst die schwachen Schüler bestimmt werden, dann wird das Förderprogramm von den Lehrern durchgeführt. Die Erfolgsquote der Schüler stieg in diesem Jahr auf 76 % gegenüber 74% im Vorjahr.

Der Schulleiter kümmert sich um die Probleme der Schüler dadurch, dass er mit den Schülern über ihre Probleme spricht. Zudem gibt es ein freundliches Verhältnis zwischen den Schülern und der Schulleitung. Jedoch kann die Schulleitung nicht alle Bedürfnisse der Schüler befriedigen, da die Anzahl der Schüler mit mehr als tausend sehr groß ist.

Bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern wird erwähnt, dass eine Kooperation zwischen der Schulleitung und den Eltern, insbesondere bei Schülerproblemen, vorliegt. Zudem werden die Eltern über die Lernfortschritte ihrer Kinder informiert. Hinsichtlich der Zusammenarbeit im Schulleitungsteam werden die Mitglieder des Schulleitungsteams von der Direktion des Distrikts ausgewählt. Darüber hinaus basiert die Arbeit innerhalb des Schulleitungsteams auf Kooperation, deshalb ist die Arbeit innerhalb der Schule gut organisiert.

Die Eltern beteiligen sich an den General- und Schulveranstaltungen, insbesondere die Mütter, da keine Spenden gefordert werden.

Dieser Schulleiter ermahnt die Schüler schriftlich, wenn sie schwänzen. Wenn das mehr als dreimal nötig ist, werden die Eltern angerufen und es wird mit ihnen über die Ursache des Absentismus ihrer Kinder gesprochen. Bezüglich des Vandalismus wird erwähnt, dass die Schüler oft mutwillig etwas zerstören. Aber die Lehrer versuchen, eine Verhaltensänderung durch Beratung zu bewirken. Der Vandalismus wird auf das niedrige Kulturniveau und den Analphabetismus der Eltern zurückgeführt. Hinsichtlich der Nutzung von Strafmaßnahmen wenden die Lehrer immer Strafen gegen Schüler an, insbesondere Schlagen. Die Schulleitung versucht, die Prügelschläge zu vermeiden, aber bisher erfolglos.

Hinsichtlich der professionellen Entwicklung der Schulleitung stehen obligatorische Fortbildungskurse zur Verfügung. *„Ich habe schon an einigen Kursen teilgenommen. Ich habe davon profitiert, weil sie neue und vielfältige Inhalte enthalten“*. An diesem Zitat wird die Bedeutung der Fortbildungskurse für die professionelle Entwicklung der Schulleitung deutlich.

7 QUALITÄT IN ÄGYPTISCHEN GRUNDSCHULE: ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER QUANTITATIVEN BEFRAGUNG UND INTERVIEWS

In diesem Abschnitt werden die Qualität und ihre Hindernisse in den ägyptischen Grundschulen dadurch diskutiert, dass die Ergebnisse der Fragebögen und Interviews interpretiert und zusammenfasst werden.

7.1 Zusammenfassung und Interpretation der quantitativen Befragungsergebnisse

In diesem Teil wird die Realität der Qualität in den ägyptischen Grundschulen erläutert. Die Untersuchungsergebnisse von Lehrern, Schulleitungen und Schülern werden interpretiert und zusammengefasst. In diesem Zusammenhang lauten die Fragestellungen:

- 1- Wie beurteilen ägyptische Lehrer, Schulleitungen und Schüler die Qualitätskriterien in der ägyptischen Grundschule?
- 2- Inwieweit beeinflussen der biografische und schulbiographische Hintergrund der drei untersuchten Gruppen die Grundschulqualität?
- 3- Was ist der Gesamtwert der Grundschulqualität in Ägypten und inwieweit unterscheiden sich die Qualitätsbeurteilung von Lehrern, Schulleitungen und Schülern?

7.1.1 Zusammenfassung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse der Lehrer

Im Folgenden sollen die Ergebnisse hinsichtlich der Lehrer unter vier Gesichtspunkten diskutiert und zusammengefasst werden:

- *Der biografische Hintergrund (Individualebene)* ist ein Teil der Inputqualität. Zwei Drittel der Lehrer sind unter 39 Jahre alt. Drei Viertel (75 %) der befragten Lehrkräfte sind Lehrerinnen. Diese Prozente entsprechen weitgehend der Statistik des ägyptischen Bildungsministeriums. Dieses erklärte, dass 60 % der Lehrkräfte Frauen sind (vgl. Ägyptisches Bildungsministerium 2013). In Hinblick auf den höchsten Bildungsabschluss der Lehrer haben rund drei Viertel (71,6 %) Hochschulabschlüsse und das restliche Viertel besitzt einen Abiturabschluss, das Mittelinstitut und Magister oder Promotion. Trotzdem wurde nur die Hälfte (51,7 %) der Lehrer an pädagogischen Fakultäten (Fachhochschule) vorbereitet, während die zweite Hälfte an anderen Fakultäten oder Instituten qualifiziert wurde.

Zwei Drittel (67,9 %) der befragten Lehrer waren in Vollzeit beschäftigt, der Rest arbeitete nur in Teilzeit. Die wöchentliche Arbeitszeit des Großteils (58,6 %) der befragten Lehrkräfte betrug mehr als 27 Stunden, ein Viertel der Lehrer arbeitete zwischen 14 und 26 Stunden. Weitere 13,8 % der Lehrer arbeiten zwischen sechs und 13 Stunden pro Woche. Die Lehrer haben rund zur Hälfte (54,5 %) zwischen einem bis zehn Jahren Unterrichtserfahrung, während ein Viertel (26,7 %) über mehr als 21 Jahre Unterrichtserfahrung verfügt. Das restliche Viertel der Lehrer weist eine Erfahrung zwischen elf bis 20 Jahren auf.

- *Inputqualität:* Im Allgemeinen beurteilten Lehrer die Inputqualität in ihren Schulen als ausreichend. Die Einschätzungswerte der Lehrer von 3,05 belegen, dass die Einschätzungen im Durchschnitt über dem mittleren Wert der 4-stufigen Skala (3,0) liegen. Dieses Bild ändert sich, werden die durchschnittlichen Einschätzungen der Inputqualitätsbereiche von Lehrern betrachtet. Die durchschnittlichen Einschätzungswerte bei den Lehrern zeigen, dass die Lehrer den Hauptqualitätsbereich „Lerngelegenheit“ (2,44) relativ niedrig einschätzen, während der zweite Qualitätsbereich „beruflicher Hintergrund und berufliche Situation“ relativ hoch (3,23) beurteilt wird. Hinsichtlich der Ergebnisse einzelner Qualitätsskalen bei den Lehrern variieren die durchschnittlichen Einschätzungswerte zwischen 3,40 und 2,31. Als schwächste Qualitätsskalen wurden die Skalen „Computernutzung“, „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“ sowie „Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln“ genannt. Die Begründungen für dieses Ergebnis können in den Interviews (Kapitel 7.2) erklärt

werden. Zu den zureichenden Qualitätsmerkmalen gehören „Qualität der Unterrichtsräume“ und „Qualität des Schulgebäudes“. Eine Begründung für dieses Ergebnis könnte darin liegen, dass die Grundschulen durch die ägyptische Agentur für Schulgebäude (Kapitel 3.5.1) renoviert und repariert worden sind. Weitere Begründungen werden in den Interviews (Kapitel 7.2) interpretiert.

- *Prozessqualität*: Insgesamt schätzen die Lehrer die Prozessqualität als ausreichend (2,98) ein. Durchschnittliche Einschätzungswerte der Hauptqualitätsbereiche von 2,82 bis 3,33 verdeutlichen, dass die Einstufungen bei den mittleren und niedrigen Werten der vierstufigen Skala (2 = niedrig, 3 = ausreichend) liegen. Als niedrige Prozessqualitätsbereiche wurden „Pädagogische Führung“, „Kooperation“, „Qualitätsentwicklung und Evaluation“, „Elternarbeit“, „Schulklima“ sowie „Curriculum und die Evaluation“ genannt (unter 3,0), während die Hauptmerkmale „professionelle Entwicklung der Lehrer“, „strukturiertes Unterricht“ sowie „Zeitnutzung und Klassenführung“ relativ hoch (zwischen 3.18 und 3.33) beurteilt wurden. Die Subskalen der Prozessqualität wurden von Lehrern zwischen 2,12 und 3,37 beurteilt, wobei die Lehrer die Submerkmale „Elternbeteiligung an der Schule“, „Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern“, „Curriculum“ sowie „Nutzung von Strafmaßnahmen“, „unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch“, „Vandalismus“, „soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht“, „Kooperation bei der Benotung“, „Programmatische Kooperation“, „Qualitätsentwicklung und Evaluation“, „Absentismus der Schüler“, „pädagogische Führung“ als relativ niedrig bewerten. Zu den zureichenden Submerkmalen gehören „Nachhilfeunterricht“, „Absentismus der Lehrer“, „professionelle Entwicklung der Lehrer“, „Strukturierter Unterricht (Hausaufgaben mit Übungscharakter)“, „Disziplin im Unterricht“, „Kommunikation im Kollegium“, „Unterrichtszeit“, „Einbeziehung der Eltern“, „Evaluation der Schüler“ sowie „Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium“.

Mehrere nationale Untersuchungen haben einzelne Merkmale der Prozess- und Inputqualität gemessen. Die Ergebnisse dieser Merkmale waren deutlich niedriger als die Ergebnisse in der vorliegenden Untersuchung. In der Studie von Mohamed, M. und Mohamed, J. (2006) wird (Kapitel 3.5.7) bezüglich des Submerkmals „Nutzung von Strafmaßnahmen“ erwähnt, dass der Lehrer Strafen im Unterricht unregelmäßig benutzt, um die Regeln und Anordnungen in der Klasse durchzusetzen. Dieses Ergebnis entspricht dem in der vorliegenden Untersuchung, das auch erklärt, dass die Lehrer (zwischen oft = 2 und selten = 3) strafen.

- Einfluss des biografischen Hintergrundes der Lehrer und der Schulbiografie auf die Schulqualität (Input-, Prozessqualität): Die Prozessqualität korreliert mit dem

biografischen Hintergrund. Eine Interpretation für den positiven Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und dem Alter lässt sich darauf zurückführen, dass die alten Lehrer/Innen an der pädagogischen Fakultät studiert haben. Außerdem wurden sie auch im Lehrerinstitut vorbereitet (vgl. Kapitel 7.2).

Bezüglich der Regressionsanalyse werden 13% der Prozessqualität durch den gegebenen biografischen Hintergrund aufgeklärt. Betrachtet man die Faktoren des biografischen Hintergrunds der Lehrer, die einen Einfluss auf die Prozessqualität haben, so zeigt sich, dass die Prozessqualität in der Gesamtwertskala statistisch signifikant günstiger ausfällt, wenn die Lehrer die pädagogische Fakultät absolviert haben – also pädagogisch vorbereitet werden. Das Ergebnis scheint plausibel zu sein.

Im Gegenzug lässt sich kein Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und der Schulbiografie durch beide Korrelations- und Regressionsanalysen feststellen. Gleiches gilt für die Inputqualität und den biografischen Hintergrund sowie die Schulbiografie, wobei es keine Korrelationen zwischen der Inputqualität und dem biografischen Hintergrund sowie der Schulbiografie gab.

7.1.2 Zusammenfassung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse der Schulleitung

Die Ergebnisse der Schulleitung sollen ebenfalls unter vier Gesichtspunkten zusammengefasst und diskutiert werden:

- *Der biografische Hintergrund (Individualebene)* ist ein Teil der Inputqualität. Zwei Drittel der Schulleitung hatten Hochschulabschlüsse und das restliche Drittel besaß das Mittelinstitut. Ein Grund dafür könnte ein Bildungsgesetz sein, das bestimmte, dass Mitglieder der Schulleitung Hochschulabschlüsse aufweisen müssen. Der Wert für die Erfahrungsjahre in der Schulführung liegt bei durchschnittlich sechs Jahren. Mehr als drei Viertel (82,3 %) der Schulleitungen beteiligen sich nicht am Unterricht. Zwei Drittel der Schulleitungen (69,5 %) führen die Schule in Vollzeit. Obwohl die Mehrheit der Lehrer weiblich (60 %) ist, sind mehr als zwei Drittel (69,5 %) der Schulleitung männlich.
- *Inputqualität:* Die Schulleitung schätzt die vorhandenen Inputqualitätskriterien unterschiedlich ein. Die durchschnittlichen Einschätzungswerte bei den Schulleitungen zeigen, dass die Schulleitung den Qualitätsbereich „Lerngelegenheit“ (2,53) relativ niedrig einschätzt, während der zweite Qualitätsbereich „beruflicher Hintergrund und berufliche Situation“ hoch (3,66) beurteilt wird.

Hinsichtlich der Subskalen der Inputqualität liegen die durchschnittlichen Einschätzungswerte zwischen 3,91 und 2,04. Zu den niedrigen Qualitäten gehören

„Computernutzung“ sowie „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“. Die Gründe für dieses Ergebnis lassen sich auf einen Mangel an Computern sowie fehlendes Mittagessen zurückführen. Die „Qualität der Unterrichtsräume“ und die „Qualität des Schulgebäudes“ wurde in Relation zu anderen Merkmalen hoch eingeschätzt. Die Begründungen werden in den Interviews (Kapitel 7.2) interpretiert.

- *Prozessqualität*: Die durchschnittlichen Einschätzungswerte von 3,13 (als niedrigster Wert) bis 3,83 (als höchster Wert) bei den Schulleitungen zeigen, dass die Schulleitungen – mit Ausnahme der Merkmale „Elternarbeit“ und „Schulklima“ – fast alle Merkmale der Prozessqualität als hoch beurteilen. Zu den stärksten Merkmalen gehören „pädagogische Führung“, „professionelle Entwicklung der Schulleiter“, „Kooperation“, „Zeitnutzung und Klassenführung“ sowie „Qualitätsentwicklung und Evaluation“. Diese Qualitätsmerkmale weisen darauf hin, dass die Schulleitungen ihre Grundschulen überschätzen (siehe Kapitel 7.2). Als schwächste Qualitätsmerkmale wurden „Elternarbeit“ sowie „Schulklima“ genannt.

Bezüglich der einzelnen Qualitätsmerkmale sind die vorhandenen Qualitätskriterien unterschiedlich. Die durchschnittlichen Einschätzungswerte variieren zwischen 2,28 und 3,83. Die niedrigsten Werte finden sich für die Skalen „Elternbeteiligung an der Schule“, „Vandalismus“ sowie „Nutzung von Strafmaßnahmen“. In den nächsten Kapiteln werden die Gründe für dieses Ergebnis interpretiert (Kapitel 7.2). Die restlichen Qualitätsmerkmale werden sehr hoch eingeschätzt. Diese hohen Qualitätsmerkmale bei Schulleitungen dürften ebenfalls eine Überschätzung der Realität darstellen.

- *Einfluss des biografischen Hintergrundes der Schulleitung auf die Schulqualität (Input- und Prozessqualität)*: Bei den voranstehenden Analysen ging es um die Frage, ob und inwieweit die Input- und Prozessqualität (Schulqualität) von den biografischen Hintergründen der Schulleitungen und der Schulbiografie abhängen. Die Hauptergebnisse verschiedener Korrelations- und multipler Regressionsanalysen der Input- und Prozessqualität können wie folgt interpretiert werden.

In Bezug auf die Inputqualität lässt sich kein Zusammenhang zwischen der Inputqualität und der Schulbiografie sowie dem biografischen Hintergrund der Schulleitung durch beide Korrelations- und Regressionsanalysen bestimmen. Gleiches gilt für die Prozessqualität und die Schulbiografie, wobei keine Korrelation zwischen der Prozessqualität und der Schulbiografie erkennbar ist.

Bezüglich der Regressionsanalyse werden 39% der Prozessqualität durch den gegebenen biografischen Hintergrund aufgeklärt. Betrachtet man die Faktoren des biografischen Hintergrunds der Schulleitung, die einen Einfluss auf die Prozessqualität haben, so zeigt

sich, dass die Prozessqualität statistisch signifikant günstiger in der Gesamtwertskala ausfällt, wenn die Schulleitung neben der Schulführung auch unterrichtet.

7.1.3 Zusammenfassung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse der Schüler

Die Ergebnisse bei den Schülern sollen ebenfalls unter vier Gesichtspunkten zusammengefasst und diskutiert werden:

- *Inputqualität und biografischer Hintergrund (Individualebene)*: Das Ergebnis der Schüler stimmt mit der Gruppe der Schulleitungen und Lehrer in der relativ niedrigen Bewertung der „Lerngelegenheiten“ sowie ihrer Subskalen „Einzelitems zu Ganztagsangeboten“ und „Computernutzung“ überein.

Beim zweiten Qualitätsmerkmal „soziodemografischer Hintergrund“ (Individualebene) wurden vier Subskalen wie Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern, Schulabschluss der Mutter, Schulabschluss des Vaters und Geschlecht untersucht. Hinsichtlich der Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern äußerten sich die Schüler auf einer vierstufigen Skala mit „mehrmals pro Woche“. Die durchschnittliche Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern lag bei fast allen befragten Schülern im Bereich von „mehrmals im Monat“ bis „mehrmals pro Woche“.

Zwei Drittel der Eltern verfügen über einen Hochschul- oder Mittelschulabschluss. Das restliche Drittel hat Vorbereitungs- und Grundschulabschlüsse oder besteht aus Analphabeten. Hier kann darauf hingewiesen werden, dass einige Eltern, die die Vorbereitungs- und Grundschule abgeschlossen haben, nicht gut lesen und schreiben können. Hinsichtlich des Geschlechts ist der Großteil von 58,4 % der befragten Schüler männlich. Diese Prozente entsprechen weitgehend der Statistik des ägyptischen Bildungsministeriums, das erklärt, dass 51,3 % der Schüler männlich sind (vgl. Ägyptisches Bildungsministerium 2012).

- *Prozessqualität*: Die durchschnittlichen Werte der Prozessqualität von 2,75 bis 3,20 verdeutlichen, dass das Merkmal „strukturierter Unterricht“ als zureichend bewertet wird, während die Merkmale „Schulklima“ und „individuelle Förderung“ relativ niedrig beurteilt werden.

Werden die durchschnittlichen Einschätzungen der einzelnen Qualitätsmerkmale der Schüler betrachtet, differenziert sich das Bild nicht – mit Ausnahme des Merkmals Schulklima. Die durchschnittlichen Einschätzungswerte von 2,6 bis 3,48 bei den Schülern zeigen, dass zu den stärksten Merkmalen „Lernfreude“ sowie „Wohlbefinden der Schüler“ gehören. Eine Begründung für dieses Ergebnis könnte sein, dass Zertifikate der

Wertschätzung sowie Geschenke für fleißige Schüler verteilt werden. Weitere Gründe werden in den Interviews (Kapitel. 7.2) interpretiert.

Als schwächste Qualitätsmerkmale wurden „Aggressionen unter Schülern/Schülerinnen“, „Vandalismus“ sowie „Schülerorientierung der Lehrkräfte“ genannt. Ursachen für dieses Ergebnis werden in den nächsten Kapiteln erläutert.

In Bezug auf den vierten Hauptqualitätsbereich „Nachhilfeunterricht“ beteiligt sich die Mehrheit der Schüler (91,3 %) am Nachhilfeunterricht sowie an Förderkursen. Zwei Drittel der Schüler nehmen am Nachhilfeunterricht teil und ein Viertel an Förderkursen. Diese Prozente stimmen relativ mit der Studie von El-Zanatie, F. & Corrin, S. (2006) überein, die erklären, dass 70 % der Schüler am Nachhilfeunterricht und an Förderkursen (29 % an Förderkursen, 41 % am Nachhilfeunterricht) teilnehmen, d. h., dass die Teilnahmequote am Nachhilfeunterricht sowie an Förderkursen zugenommen hat. Die Gründe für diese Befunde lassen sich auf Schwierigkeiten bei den Lehrplänen sowie kurze Unterrichtszeiten zurückführen (siehe Kapitel 7.2).

- *Outputqualität*: Die Outputqualität besteht aus den zwei Hauptmerkmalen „überfachliche Kompetenzen“ und „Ergebnisse schulischen Lernens“. Die überfachlichen Kompetenzen, die nur die eine Skala „Erwerb von Recherchetechniken“ enthalten, werden durchschnittlich niedrig eingeschätzt. Dieses Ergebnis ist darauf zurückzuführen, dass die Schüler nicht lernen, das Internet und die Bibliothek zu nutzen. Weitere Gründe werden im kommenden Kapitel (Kapitel 7.2) erläutert.

Der zweite Qualitätsbereich „Ergebnisse schulischen Lernens“ umfasst die Zeugnisnoten in den Kernfächern und Klassenwiederholungen. Die durchschnittlichen Zeugnisnoten in den Kernfächern lagen im Bereich von „exzellent“ bis „gut“. Ein Großteil der befragten Schüler wiederholt die sechste Schulklasse und andere Klassen nicht. Dies Ergebnis lässt sich darauf zurückführen, dass die Wiederholer nicht lesen und schreiben können. Ebenfalls können auch die schwachen Schüler nicht lesen und schreiben, deswegen wurden sie ausgenommen.

- *Einfluss des soziodemografischen Hintergrundes der Schüler (Individualebene) und der Schulbiografie auf die Grundschulqualität (Input-, Prozess- und Outputqualität)*: Die Hauptegebnisse der verschiedenen Korrelations- und multiplen Regressionsanalysen der Input-, Prozess- und Outputqualität können wie folgt interpretiert werden.

In Bezug auf die Inputqualität lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Inputqualität und Schulbiografie durch beide Korrelations- und Regressionsanalysen feststellen, wobei die Inputqualität in der Ganztagschule besser ausfällt. Das heißt, dass die Computerbenutzung,

das Mittagessen sowie die Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule besser als in der Halbtagschule sind. Aber es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Inputqualität und dem soziodemografischen Hintergrund der Schüler.

Die Prozessqualität korreliert statistisch signifikant mit einigen Aspekten des soziodemografischen Hintergrundes der Schüler und der Schulbiografie. Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und dem Bildungsabschluss der Eltern. Zusätzlich ist die Prozessqualität in ländlichen Schulen besser als in den städtischen und küstennahen Schulen.

Hinsichtlich der Regressionsanalyse wird kein Zusammenhang zwischen dem soziodemografischen Hintergrund und der Prozessqualität festgestellt. Im Gegenzug werden 5 % der Prozessqualität als durch die Schulbiografie bedingt ausgelegt, da die Prozessqualität in der Halbtagschule besser ist als in der Ganztagschule und in ländlichen Schulen besser als in städtischen und küstennahen Schulen.

Die Outputqualität korreliert mit folgenden Aspekten der Schulbiografie bzw. des soziodemografischen Hintergrundes der Schüler:

Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Zeugnisnoten in den Kernfächern und dem Geschlecht sowohl in der Korrelations- als auch in der multiplen Regressionsanalyse, wobei die Zeugnisnoten der Mädchen in den Kernfächern besser als die der Jungen sind. Dies Ergebnis stimmt mit der Statistik des ägyptischen Bildungsministeriums überein (vgl. Ägyptisches Bildungsministerium 2012).

Der Bildungsstatus der Eltern und die Zeugnisnoten ihrer Kinder in den Kernfächern korrelieren positiv in der Korrelations- und multiplen Regressionsanalyse. Zusätzlich lässt sich anhand der beiden Analysen feststellen, dass die Zeugnisnoten in den Kernfächern in Sprachschulen günstiger ausfallen als in Normalschulen. Dieser Befund wird darauf zurückgeführt, dass sich die Eltern von Schülern in Sprachschulen für die Bildung ihrer Kinder interessieren, da die Mehrheit der Eltern über hohe Bildungsabschlüsse verfügt.

Die Zeugnisnoten in den Kernfächern sind in ländlichen Schulen besser als in städtischen und küstennahen Schulen. Darüber hinaus sind die Zeugnisnoten in den Kernfächern der Halbtagschulen besser als in den Ganztagschulen.

Sowohl der soziodemografische Hintergrund der Schüler als auch die Schulbiografie hängen nicht mit der Wiederholungsrate der sechsten Klasse zusammen.

Wird der negative Zusammenhang zwischen der Wiederholung der ersten fünf Klassen und dem Bildungsabschluss des Vaters betrachtet, zeigt sich, dass ein höherer Bildungsabschluss des Vaters die Wiederholungsrate in den ersten fünf Klassen senkt.

Hinzu kommt, dass die Wiederholung in den ersten fünf Klassen in ländlichen Schulen geringer als in städtischen und küstennahen Schulen ausfällt.

Des Weiteren stehen die überfachlichen Kompetenzen (Erwerb von Recherchetechniken) in einem positiven Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss der Eltern. Das zeigen die Korrelationsanalysen. Hinsichtlich der Regressionsanalyse wird kein Zusammenhang zwischen dem soziodemografischen Hintergrund der Schüler sowie der Schulbiografie und den überfachlichen Kompetenzen gefunden.

7.1.4 Zusammenfassung und Interpretation der Gesamtwerte der Grundschulqualität

Die Antworten aller drei Befragtengruppen zeigen, dass die Schulqualität im Durchschnitt unterschiedlich ist. Die Schulleitungen schätzen die Schulqualität als gut ein, während die Lehrer sie als ausreichend bewerten und sich bei den durchschnittlichen Einschätzungswerten der Schüler mit 2,55 von einer relativ niedrigen Schulqualität ausgehen lässt. Gleiches gilt für die Inputqualität. Die Prozessqualität wird von Lehrern und Schülern als ausreichend beurteilt. Die Schulleitungen bewerten die Prozessqualität allerdings als hoch.

Die Schulleitungen beurteilten Schulqualität höher als die Lehrer und Schüler: Schulleitung > Lehrer > Schüler. Diese Ergebnisse lassen sich auf die folgenden Ursachen zurückführen:

- Die Schulleitungen und Lehrkräfte überschätzen die Qualität ihrer Grundschulen und wollen ein gutes Bild von ihren Schulen zeichnen.

- Die nationale Behörde für Qualitätssicherung und Akkreditierung der ägyptischen Schulbildung vergibt die finanziellen Belohnungen an die Schulleitungen und Lehrkräfte in den Schulen, die ein Qualitätszertifikat erhalten können.

Insgesamt wurde die ägyptische Grundschulqualität im Durchschnitt als genügend (Gesamtwert der Grundschulqualität = 3) beurteilt. Die Inputqualität war generell ausreichend, während die Prozessqualität als relativ hoch bewertet wurde. Die Outputqualität umfasst die zwei Bereiche „überfachliche Kompetenzen“ und „Ergebnisse schulischen Lernens“, die in Kapitel 5.3.3 interpretiert wurden.

7.2 Zusammenfassung und Interpretation der Interviews

In diesem Teil werden die Schwierigkeiten der Erreichung von Qualität in den ägyptischen Grundschulen diskutiert. In diesem Zusammenhang lautet die Fragestellung, was die Probleme und Herausforderungen, die die Erreichung von Qualität verhindern, sind.

Die Hauptergebnisse können unter folgenden drei Gesichtspunkten – Qualitätsdimensionen – zusammengefasst werden:

1- Inputqualität

Im Folgenden werden die Begründungen für niedrige Werte der Inputqualität in ägyptischen Grundschulen und der Einfluss der Wirtschaftslage der Familien sowie des Staates beschrieben und interpretiert.

Aufgrund der geringen Zahl an Computern sowie CDs mit Unterrichtsstoff werden die Computer im Unterricht nicht verwendet. Wenn die Zahl von Computern ausreichend ist, werden sie ebenfalls nicht genutzt, da die Lehrer den Irrglauben aufweisen, dass mit einer Computernutzung zu viel Unterrichtszeit verschwendet wird. Außerdem sind sie an Kreide (normale Unterrichtswege) gewöhnt, deswegen wird der Einsatz der Computer im Unterricht abgelehnt. Das Internet wird nur zum Austausch von Informationen zwischen den Schulleitungen und Direktionen genutzt. Bezüglich der Einzelitems zu Ganztagsangeboten steht das Schulspeisungsprogramm (Mittagessen) lediglich für die Grundschulen in abgelegenen Gebieten zur Verfügung, d. h., dass es in der Mehrheit der Grundschulen einen Mangel an Lerngelegenheiten – Computer, Internet sowie Schulspeisungsprogramm – gibt. Zusätzlich erkennen die Lehrer die Bedeutung des Computers im Unterricht nicht, deswegen müssen Schulungskurse zur Entwicklung der beruflichen Qualifikationen der Lehrkräfte durchgeführt werden.

Obwohl in die Infrastruktur – Schulgebäude sowie Unterrichtsräume – investiert wird, finden sich noch alte und schlechte Schulgebäude. Außerdem sind die Klassen mit durchschnittlich 50 Schülern zu groß. Das wirkt sich – wie oben bereits erwähnt – negativ auf die Prozess- und Outputqualität aus. Des Weiteren herrscht eine mangelhafte Ausstattung mit Lehrmitteln vor, sodass die Lehrer lediglich auf normale Kreide zurückgreifen können.

Aufgrund der Wirtschaftslage der Familien und des Analphabetismus, der mit ungefähr 30 % mehr als 17 Millionen in Ägypten betrifft (vgl. Zentralstelle öffentliche Mobilisierung und Statistik 2013), sowie der Abhängigkeit von den Lehrern im Nachhilfeunterricht kümmern sich die Eltern nicht um die Hausaufgaben ihrer Kinder.

2- Prozessqualität

Die Unterschiede werden an den Äußerungen der Lehrkräfte und Schulleitung bezüglich der pädagogischen Führung deutlich. Die Schulleitungen konzentrieren sich nur auf eine freundliche Lösung der Lehrerprobleme. Im Gegenzug weisen die Lehrer darauf hin, dass sich die Mehrheit der Schulleitungen nicht für die Unterstützung der Lehrer sowie für die Teilnahme der Lehrkräfte an den Schulversammlungen interessiert. Zusätzlich fehlt es an spezifischen Regeln zur Organisation der Arbeit innerhalb der Schule. Dieses Ergebnis stimmt weitgehend mit den Studien von Soliman, S. (2003) und Haggai, A. (1999) (Kapitel 3.5.5) überein. Zur Gewährleistung guter pädagogischer Führung müssen die Ausbildungskurse, die die professionelle Entwicklung der Schulleitungen zum Ziel haben, moderne Methoden der pädagogischen Führung umfassen.

Zusammenfassend gibt es hinsichtlich der Qualitätsentwicklung und Evaluation keine Strategien oder Ziele der Schulentwicklung, wobei sich die Lehrkräfte und Schulleitungen nicht dafür interessieren. Jedoch steht ein Förderprogramm für schwache Schüler, das vom Bildungsministerium vorgelegt wird, zur Verfügung. Es ist darauf hinzuweisen, dass sich die Mehrheit der schwachen Schüler durch dieses Programm insbesondere in den ersten drei Schulklassen verbessert.

Sowohl die Spendenforderungen als auch das Desinteresse der Eltern an der Bildung ihrer Kinder stehen bei den Lehrkräften und Schulleitungen als Hauptbegründungen für die geringe Elternbeteiligung an den Schulveranstaltungen im Vordergrund. Zusätzlich wirken sich die Wirtschaftslage der Familien sowie die häufigen Reisen der Väter negativ auf die Teilnahme an der Schule aus.

Die interviewten Gruppen von Lehrern und Schulleitungen benennen keine gemeinsamen Strategien oder Ziele zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten sowie zur Erarbeitung eines gemeinsamen Schulprofils.

In Bezug auf die niedrige Kooperation zwischen den Lehrkräften wie „Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch“, „Kooperation bei der Festlegung“, „Kommunikation im Kollegium“ sowie „Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium“ wird auf die ungleiche Verteilung der Verantwortlichkeiten und Aufgaben zwischen den Lehrkräften hingewiesen. Einige Lehrer, wie z. B. die Englischlehrer, leiden unter großen Belastungen, anderen haben weniger Aufgaben. Es gibt keine Regeln zur Zusammenarbeit innerhalb der Schulen, was zu Eifersüchteleien zwischen den Lehrkräften führt. Außerdem wird von der Schulleitung darauf hingewiesen, dass es aufgrund des Wettbewerbs um den Nachhilfeunterricht keine Zusammenarbeit gibt. Es wurde beobachtet, dass die Schulleitung

keine Rolle bei der Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrern spielt, deshalb muss sie die Kooperation zwischen den Lehrkräften fördern.

Bezüglich der guten Kooperation bei den Schulleitungen ist festzustellen, dass sich die Schulleitung auf ein freundliches Verhältnis hinsichtlich der Kommunikation mit dem Kollegium konzentriert. Gleiches gilt für die Kommunikation zwischen der Schulleitung und den Schülern sowie Eltern, wobei sich die Schulleitung bei der Lösung der Schülerprobleme auf die Sozialarbeiter verlässt und für ein freundliches Verhältnis zu den Schülern sorgt. Es bestehen aber für die Schüler keine altersangemessenen Beteiligungsmöglichkeiten an demokratischen Prinzipien. Ferner können die Bedürfnisse der Schüler von den Lehrkräften und Schulleitungen nicht berücksichtigt werden, da die Schülerzahl mit mehr als tausend Schülern zu groß ist. Hinsichtlich der Zusammenarbeit im Schulleitungsteam herrscht keine gemeinsame Vision von der Zukunft der Schule. Zusätzlich monopolisiert mancher Schulleiter die Schulführung.

Dieser Befund stimmt weitgehend mit den Studien von Soliman, S. (2003) und Haggai, A. (1999) überein, die auf die Monopolisierung der Macht durch die Schulleiter hingewiesen haben (vgl. Kapitel 3.5.5).

Hinsichtlich des Schulklimas können folgende Gründe für die Ausbreitung der Aggression und des Vandalismus unter Schülern genannt werden:

- fehlende Integration und Koordination zwischen der Schule, der Familie und der ägyptischen Gemeinschaft,
- Desinteresse der Lehrer am Schülerverhalten,
- Streichung des Lehrplans für Werte und Ethik,
- mangelnde Zeit für Aktivitäten wie Sport und Musik.

Die Lehrkräfte und Schulleitung nutzen die körperliche Bestrafung der Schüler, aber die Ursachen sind unterschiedlich: Es handelt sich um die Organisation der Schüler im Klassenraum und die Verbesserung des Verhaltens der Schüler.

Der hohe Absentismus wird auf das Gesetz über den Absentismus zurückgeführt, das bestimmt, dass die Schüler das ganze Schuljahr fehlen können, am Ende des Schuljahres aber an den Klausuren teilnehmen dürfen. Ein weiterer Grund liegt in der Angst der Schüler vor körperlicher Bestrafung. Zur Verringerung des Absentismus der Schüler beschränkt sich die Schulleitung nur auf Ermahnungen. Die Schulleitung kümmert sich nicht um Ausflüge.

Der niedrige Absentismus bei den Lehrern ist auf die Berücksichtigung der persönlichen Umstände der Lehrer durch die Schulleitung zurückzuführen. Für die Generalversammlungen gibt es keine festen Termine. Die Mehrheit der Lehrkräfte ist weiblich. Das wirkt sich aufgrund der vielen Urlaubstage wegen Kinderbetreuung und Geburten negativ auf die Arbeit der Schulen aus.

Die Schülerorientierung der Lehrkräfte umfasst nur eine Wiederholung schwieriger Teile der Lektionen. Es besteht aber aufgrund der großen Schülerzahl pro Klasse keine Unterstützung und Berücksichtigung aller Schüler.

Das Loben, die Zertifikate der Wertschätzung, Geschenke und die Teilnahme am Unterricht werden als Gründe für die Steigerung der Lernfreude gesehen¹. Jedoch gibt es keine Unterstützung der Kooperation zwischen den Schülern und die Schüler lernen nicht, wie man lernt.

Die Ursachen für die hohen Werte hinsichtlich des Wohlbefindens der Schüler in einigen Schulen richten sich auf die Verringerung der Konflikte zwischen den Lehrkräften, die Verfügbarkeit von Sicherheitseinrichtungen sowie die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern. Demgegenüber werden als Ursachen für das geringe Wohlbefinden in anderen Schulen der Mangel an Sicherheit, fehlende Aktivitäten und Wettbewerbe zwischen den Schülern genannt, wobei die Schule wie eine Militärkaserne wirkt.

Es ist festzustellen, dass das Schulklima nicht gut ist. Zur Erreichung eines positiven Schulklimas muss die körperliche Bestrafung der Schüler gesetzlich verboten werden. Zusätzlich muss man sich um Aktivitäten wie Sport und Musik kümmern. Zur Reduzierung des Absentismus der Schüler muss das Bildungsgesetz Nr. 139 aus dem Jahr 1981 aktiviert werden. Dieses bestimmt, dass Eltern eine Geldstrafe zahlen müssen, wenn ihre Kinder fehlen. Die Strafe beträgt zehn ägyptische Pfund (Kapitel 3.4), allerdings sollte sie erhöht werden.

1 Das Loben, die Zertifikate der Wertschätzung, Geschenke und die Teilnahme am Unterricht beschränken sich auf die fleißigen Schüler. Die vorliegende Untersuchung durch die Fragebögen berücksichtigt die schwachen Schüler nicht, da sie nicht lesen und schreiben können.

Bezüglich der Zeitnutzung und Klassenführung wird deutlich, dass ägyptische Lehrer nichts von Klassenführung im modernen Sinne verstehen. Sie kümmern sich nicht um die persönlichen und sozialen Angelegenheiten der Schüler. Sie lassen keine Diskussionen über allgemeine oder aktuelle Themen im Unterricht zu, weil das Unterrichtszeit kostet und den Schülern peinlich ist. Zusätzlich lässt sich feststellen, dass die Disziplin im Unterricht mit körperlicher Bestrafung der Schüler durchgesetzt wird. Dieses Ergebnis stimmt weitgehend mit der Studie von Osman, A. (1994) überein. In ihrer Studie, die zur Identifizierung der Einflüsse der Klassenführung und der Steigerung der internen Produktivität moderne Methoden nutzt, wies Osman, A. (1994) darauf hin, dass das Niveau der Klassenführung in den staatlichen arabischen Schulen in der Regel niedrig ausfällt und dass ägyptische Lehrer nichts von Klassenführung im modernen Sinne verstehen.

Hinsichtlich der Unterrichtszeit ist eine Zusammenlegung von je zwei Unterrichtsstunden besser geeignet, um die Lektionen beenden und ein Feedback bekommen zu können. Wenn ihre Unterrichtszeit unzureichend ist, nutzen die Lehrer die Zeit für den Sportunterricht für ihre Fächer.

In Bezug auf den Nachhilfeunterricht wird angeführt, dass sich die Nachhilfe negativ auf die Arbeit an der Schule auswirkt, weil einige Lehrer entsprechend der Beteiligung am Nachhilfeunterricht zwischen den Schülern differenzieren. Die Begründungen für die Nachhilfe sind unterschiedlich: kurze Unterrichtszeiten, schwierige Lehrpläne und Überfüllung im Klassenzimmer.

Zur professionellen Entwicklung der Lehrkräfte und der Schulleitung sind Ausbildungskurse zur Verbesserung der beruflichen Qualifikationen vorhanden. Jedoch sind diese Ausbildungskurse manchmal nur sehr kurz (ein halbe Stunde) und weisen keine neuen Inhalte auf. Das gilt insbesondere für die Fortbildungskurse der Schulleitung.

Das Resultat der vorliegenden Arbeit hinsichtlich des Curriculums stimmt weitgehend mit den Studien von El-habashie, M. et al. (2004) sowie Said, A. (2007) überein. Die Autoren bemängeln Stoffanhäufungen und Wiederholungen von Informationen im Curriculum und unzureichende Zeichnungen und Grafiken. Es berücksichtigt zudem weder die Umwelt noch die Interessen der Schüler. Des Weiteren stehen keine CDs, Leitfäden oder Schulungen zur Verfügung, wenn ein Curriculum verändert wird.

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Evaluation der Schüler feststellen, dass die Evaluation nur auf den kognitiven Aspekt der Schüler und die Computerbenutzung bei der Erteilung der Schülernoten eingegrenzt wird. Zudem besteht ein Desinteresse an den Evaluationsergebnissen. Dieser Befund entspricht dem Untersuchungsergebnis von Ahmed, S. et al. (2006) (vgl. Kap. 3.5.9).

In Bezug auf den strukturierten Unterricht (Hausaufgaben mit Übungscharakter) verwenden manche Lehrer weder das Arbeits- noch das Lehrbuch, obwohl sie vorhanden sind, da die Fragen in diesen Büchern unangemessen sind und die Klausuren immer aus den Büchern von außerhalb der Schule stammen.

Die große Zahl der Schüler im Klassenzimmer ist einer der Gründe für die mangelnde Hausaufgabenbetreuung durch den Lehrer. Aber die Lehrer könnten sich darum kümmern, wenn zwei Lehrer in der Klasse unterrichten würden. Strukturierungshilfen im Mathematik-, Arabisch- und Englischunterricht geben die Lehrer insofern, als sie die Schüler auf die wichtigsten Punkte in der Lektion hinweisen.

Die Ursachen für die geringe individuelle Bezugsnormorientierung in den meisten Schulen werden darin gesehen, dass die Lehrkräfte die fleißigen Schüler durch die Verteilung von Geschenken sowie durch Loben unterstützen, jedoch sind sie an den schwachen Schülern nicht interessiert.

3- Outputqualität

Hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen (Erwerb von Recherchetechniken) findet sich an allen Grundschulen ein Desinteresse an den Recherchetechniken, wobei die Bibliotheken als Ort für Lehrerversammlungen genutzt werden. Die Lehrkräfte sind auf die Bibliothekslehrer angewiesen, die den Schülern Recherchetechniken beibringen sollen. Aber in einigen Schulen gibt es keine Bibliothekslehrer. Wenn ein Bibliothekslehrer verfügbar ist, lehrt er die Schüler aber auch nicht, wie die Bibliothek und Bücher verwendet werden.

7.3 Qualitätsentwicklung als Herausforderung für die ägyptische Grundschule – Ergebniszusammenfassung und abschließende Auswertung

In diesem Teil werden die Qualität und ihre Hindernisse in den ägyptischen Grundschulen diskutiert. Zusätzlich werden Vorschläge zur Verbesserung der Grundschulen vorgelegt. In diesem Zusammenhang lauten die Fragestellungen:

- 1- Wie ist es um die Qualität in der ägyptischen Grundschule bestellt?
- 2- Was sind die Probleme und Herausforderungen, die die Erreichung von höherer Qualität verhindern?
- 3- Haben die Reformversuche Einfluss auf die Qualität der Grundschule?

Durch die quantitativen Befragungen - erste empirische Studie - konnte die Qualität der ägyptischen Grundschule überprüft werden. Obwohl die Qualität der ägyptischen

Grundschule durch die quantitativen Befragungen erläutert wird, sind die Interviews - zweite empirische Studie - wichtig. Im Folgenden werden die Ursachen für Diskrepanzen zwischen den Aussagen beider Studien erläutert:

- Die Schulleitungen und Lehrer beurteilten die Grundschulqualität in den Fragebögen als ausreichend, da sie ein gutes Bild von ihren Schulen zeichnen wollen. Durch die Interviews konnte dies korrigiert werden, womit die Interviews auf den Ausgleich der Nachteile in den quantitativen Befragungen zielen.
- Obwohl die Autorin das Ziel der vorliegenden Arbeit während der Durchführung der Fragebögen erläuterte, haben die Lehrer und Schulleitungen geglaubt, dass die Ergebnisse dieser Arbeit den Erwerb eines Qualitätszertifikats beeinflusst. Das dürfte bei Schulleitungen und Lehrer zu einer Überschätzung der Qualität geführt haben. Mit den Interviews sollten die quantitativen Untersuchungsbefunde durch qualitative Interviewergebnisse ergänzt und teilweise überprüft werden.
- Durch die quantitativen Befragungen konnten die Qualitätsmerkmale der ägyptischen Grundschule beurteilt werden, jedoch konnten keine Begründungen für die Niedrigkeit der Qualitätsmerkmale gefunden werden. Z.B. wurde das Qualitätsmerkmal „Computernutzung“ in den Fragebögen als niedrig eingeschätzt, aber die Ursachen der Niedrigkeit für die Werte konnten durch die Fragebögen nicht erhellt werden. Deshalb waren die Interviews wichtig.

Abschließend kommt diese Arbeit zu folgenden Ergebnissen:

- Es gibt in dieser Untersuchung Differenzen zwischen den Fragebögen und Interviews, wobei die positive Beurteilung bei den Schulleitungen und Lehrern in den Fragebögen eine Überschätzung der Qualitätsmerkmale darstellen dürfte. Durch die Interviews konnte erklärt werden, dass die Mehrheit der Qualitätsmerkmale niedrig ist.
- Hinsichtlich der Inputqualität gibt es einen Mangel an Lerngelegenheiten - Computer, Internet sowie Schulspeisungsprogramm. D.h., der Fünfjahresplan (1992 - 1997; s. Kapitel 3.5.2) für die Einführung von Computern sowie Internet in der Grundschule ist unzureichend.
- Obwohl die Infrastruktur - Schulgebäude sowie Unterrichtsräume - in den Fragebögen hoch beurteilt wurde, wurde durch Interviews erläutert, dass es noch alte und schlechte Schulgebäude gibt. Außerdem sind die Klassen mit durchschnittlich 50 Schülern zu groß. Zusätzlich herrscht eine mangelhafte Ausstattung mit Lehrmitteln vor.
- Hinsichtlich der Prozessqualität fehlt die gute pädagogische Führung in der ägyptischen Grundschule, wobei es z.B. keine spezifischen Regeln zur Organisation der Arbeit innerhalb der Grundschule gibt.

- Obwohl das Merkmal „Qualitätsentwicklung und Evaluation“ von den Schulleitungen in den Fragebögen hoch beurteilt wurde, wurde in den Interviews erläutert, dass es ein Desinteresse an der Qualitätsentwicklung durch die Schulleitungen sowie Lehrer gibt, wobei keine zukünftigen Strategien oder Ziele der Entwicklung der Schule existieren.
- Hinsichtlich der niedrigen Werte für Elternarbeit wurde sowohl auf die wiederholten Spendenforderungen als auch das Desinteresse der Eltern an der Bildung ihrer Kinder als Hauptbegründungen hingewiesen.
- In Bezug auf die geringe Kooperation zwischen den Lehrkräften wird auf die ungleiche Verteilung der Verantwortlichkeiten sowie den Wettbewerb um den Nachhilfeunterricht hingewiesen. Im Gegenzug existiert eine gute Kooperation bei den Schulleitungen, die von dem freundlichen Verhältnis mit den Schülern und Lehrkräften abhängig ist. Dennoch fehlt es an demokratischen Prinzipien in der Schule.
- Es lässt sich feststellen, dass das Schulklima schlecht ist. Die Begründungen sind unterschiedlich, z.B. mangelnde Zeit für Aktivitäten wie Sport und Musik, körperliche Bestrafung der Schüler sowie Desinteresse am Schülerverhalten.
- Bezüglich der unökonomischen Zeitnutzung und Klassenführung wird deutlich, dass ägyptische Lehrer wenig von Klassenführung im modernen Sinne verstehen. Zusätzlich ist die Unterrichtszeit unzureichend. Obwohl der Nachhilfeunterricht die Abbrecherquote und Wiederholungsrate reduziert (vgl. Suliman 2002), wirkt er sich negativ auf die Arbeit an der Schule aus, weil einige Lehrer entsprechend der Beteiligung am Nachhilfeunterricht zwischen den Schülern differenzieren und der Nachhilfeunterricht die Bildung durch den Wettbewerb zwischen den Lehrenden negativ beeinflusst.
- Obwohl die professionelle Entwicklung von Lehrern und Schulleitungen in den Fragebögen hoch beurteilt wurde, konnte durch die Interviews auf die Mängel in den Ausbildungskursen, die sehr kurz (ein halbe Stunde) sind und keine neuen Inhalte aufweisen, hingewiesen werden. Das gilt insbesondere für die Fortbildungskurse der Schulleitung.
- Durch die beiden empirischen Studien -Fragebögen und Interviews – wurden erläutert, dass das Curriculum weder die Umwelt noch die Interessen der Schüler berücksichtigt. Zudem stehen keine CDs, Leitfäden oder Schulungen zur Verfügung, wenn ein Curriculum verändert wird. Des Weiteren wird die Evaluation nur auf den kognitiven Aspekt der Schüler und die Computerbenutzung bei der Erteilung der Schülernoten eingegrenzt.
- Es gibt Differenzen zwischen den Fragebögen und Interviews bei der Beurteilung hinsichtlich des Merkmals „Hausaufgaben mit Übungscharakter“. Obwohl die Hausaufgaben mit Übungscharakter in den Fragebögen ein ausgeprägtes Merkmal

- darstellen, wurde in den Interviews auf die fehlende Verwendung des Arbeits- und Lehrbuchs hingewiesen, da die Fragen in diesen Büchern unangemessen sind.
- Aufgrund der großen Zahl der Schüler im Klassenzimmer lässt sich keine Hausaufgabenbetreuung einrichten.
 - Die Begründungen für die niedrige individuelle Bezugsnormorientierung werden darin gesehen, dass die Lehrkräfte die fleißigen Schüler durch die Verteilung von Geschenken sowie durch Loben unterstützen, jedoch sind sie an den schwachen Schülern nicht interessiert.
 - Hinsichtlich der Outputqualität sind die Ursachen der niedrigen überfachlichen Kompetenzen (Erwerb von Recherche-Techniken) unterschiedlich, wie z. B. Desinteresse an den Recherche-Techniken und der Benutzung der Bibliotheken als Ort für Lehrerversammlungen.
 - Die guten Ergebnisse für schulisches Lernen kamen aufgrund des Ausschlusses der schwachen Schüler aus der vorliegenden Untersuchung zustande, da sie nicht gut lesen und schreiben können. Zwischen drei und fünfzehn Schüler in jeder Klasse können nicht lesen und schreiben. Dieser Befund entspricht dem Bericht des ägyptischen Bildungsministeriums von 2015, der darauf hinwies, dass etwa 204.000 Schüler in der sechsten Klasse nicht schreiben können und eine Null in Diktaten erhielten. Die Erfolgsraten der Schüler in der vierten Klasse belaufen sich auf 70 % und auf 67 % in der dritten Klasse (Schuljahr 2014/2015, Ägyptisches Bildungsministerium 2015).

Anhand dieser Ergebnisse wird deutlich, dass die ägyptische Grundschule noch unter vielen Problemen leidet, die eine Verbesserung der Qualität behindern. Deshalb braucht die ägyptische Grundschule weitere Reformen.

Zusätzlich entsprechen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weitgehend dem Bericht des internationalen Wirtschaftsforums (International Economic Forum 2013, 2015), der darauf hinwies, dass Ägypten auf dem letzten Rangplatz bei der Primärbildungsqualität liegt.

Insgesamt können die Versuche einer Grundschulreform zusammengefasst werden, die aus der Gründung der Nationalen Behörde für Qualitätssicherung (2006), den nationalen Kriterien der Schulbildung (2003), einem Fünfjahresplan (1992 – 1997) für die Einführung von Computern in der Grundschule sowie der Gründung einer Agentur für Schulgebäude (1990) bestehen. Diese Versuche sind unzureichend, deshalb werden im Folgenden einige Vorschläge zu einer Schulreform vorgelegt, die unter vier Aspekten zusammengefasst werden:

- *Der finanzielle Aspekt:* Internet, Computer, Lehrmittel und die Einzelitems zu Ganztagsangeboten (Mittagessen) müssen zureichend bereitgestellt werden. Außerdem

müssen die Reparatur und Renovierung der Schulgebäude und Unterrichtsräume berücksichtigt werden. Zusätzlich muss die Klassenfrequenz auf maximal 30 Schüler begrenzt werden, da – wie oben erwähnt – die große Zahl von Schülern pro Klasse einen negativen Einfluss auf die Schulqualität ausübt. Die ägyptische Agentur der Schulgebäude hat die Klassenräume auf nur 30 Schüler ausgelegt. Des Weiteren muss die Schulleitung die wiederholten Anforderungen von Spenden an die Eltern stoppen, weil das einen negativen Einfluss auf die Teilnahme der Eltern an der Schule nimmt.

- *Vorbereitung der Lehrkräfte sowie der Schulleitung:* Schulungskurse für die Lehrkräfte und Schulleitung stehen zur Verfügung, sie sind obligatorisch. Diese Schulungskurse müssen für die Schulleitung moderne Methoden der Schulführung, z. B. zur Unterstützung demokratischer Prinzipien und über die Zusammenarbeit innerhalb der Schule, enthalten. Bezüglich der Lehrkräfte müssen diese Schulungskurse ebenfalls moderne Unterrichtsmethoden wie Computernutzung, ökonomische Zeitnutzung und Klassenführung sowie Verbesserung des Schülerverhaltens umfassen.
- *Gesetzlicher Aspekt:* Zur Reduzierung des Absentismus der Schüler sowie zur Schaffung eines guten Schulklimas muss das Bildungsgesetz Nr. 139 aus dem Jahr 1981 aktiviert werden. Dies Gesetz legt fest, dass Eltern eine Geldstrafe bezahlen müssen, wenn ihre Kinder fehlen. Darüber hinaus muss ein neues Gesetz mit dem Verbot körperlicher Bestrafung erlassen werden. Zusätzlich müssen neue Gesetze zur Organisation und Verteilung der Aufgaben bzw. Arbeit innerhalb der Schule erlassen werden, damit die Schulleiter die Führung der Schule nicht monopolisieren und Gerechtigkeit bei der Verteilung der Arbeit gewährleistet ist.

Bezüglich des Nachhilfeunterrichts muss ein Rechtsrahmen für die Regulierung erlassen oder ein Verbot des Nachhilfeunterrichts verfügt werden, da der Nachhilfeunterricht die Bildung durch den Wettbewerb zwischen den Lehrenden negativ beeinflusst.

- *Aspekt zur Entwicklung des Schulcurriculums:* Die Anhäufungen und Wiederholungen der Informationen in den Lehrplänen müssen entfernt und die Umwelt sowie die Interessen der Schüler berücksichtigt werden. Zusätzlich müssen die Lehrpläne vereinfacht werden, da die Unterrichtsstunden für Sport für andere Fächer verwendet werden, denn die Lehrpläne sind sehr umfangreich und schwierig. Zusätzlich müssen Arbeits- und Lehrbücher, CDs und Leitfäden ausreichend vorhanden sein und die Bücher müssen geeignete Fragen enthalten. Des Weiteren sollte das Fach Werte und Ethik wieder eingeführt werden.

7.4 Generalisierbarkeit von gewonnenen Erkenntnissen in dieser Arbeit

Das Kriterium der Verallgemeinerbarkeit hat eine hohe Bedeutung in der wissenschaftlichen Forschung, weil es bei der Verallgemeinerbarkeit um die Frage nach der Übertragbarkeit der theoretischen Erkenntnisse auf praktische Kontexte geht (vgl. Steinke 1999, S. 246).

In der quantitativen Sozialforschung hat sich eine von den Naturwissenschaften kommende Ausprägung der Verallgemeinerbarkeit in Form des Kriteriums der Repräsentativität herausgebildet. Repräsentativität von Befunden ist hier noch gewährleistet, wenn die für die Untersuchung aus der Grundgesamtheit ausgewählte Stichprobe in ihren Merkmalen der Grundgesamtheit entspricht. Dadurch können die Daten der Teilgruppe verallgemeinert werden (Brosius und Koschel 2001, S. 80f). Um dies zu sichern, werden in der quantitativen Sozialforschung Zufallsstichproben durchgeführt (vgl. ebd., S. 80).

In Bezug auf die qualitativen Untersuchungen gibt es häufig nur wenige Fälle oder kleine Stichproben (vgl. Maying 2007, S. 1). Repräsentativität ist in dieser Untersuchungen nicht so bedeutsam (vgl. Lamnek 2005, S. 183). Ebenfalls ist beispielsweise eine Stichprobenrepräsentativität nicht gegeben, da die Probanden in qualitativen Untersuchungen gezielt ausgewählt werden und das Sample bei Bedarf auch erweitert wird (vgl. Lamnek 2005, S. 184). Hier wird also kaum Wert auf die statistische Repräsentativität und eine Verallgemeinerbarkeit gelegt (vgl. Tashakkori und Teddlie 1998, S. 65).

Im Unterschied zum quantitativen Vorgehen, in dem durch die Wahl der Stichprobe eine bestimmte Zielgruppe repräsentiert werden soll, geht es in der qualitativen Forschung vielmehr um das „Typische“, das durch Typenbildung festgestellt wird. Qualitative Forschung ist nicht in der Lage, das quantitative Prinzip der Repräsentativität zu erreichen, da hier das Allgemeine im Besonderen gefunden und nicht das Besondere auf das Allgemeine übertragen werden soll, wie es durch das Repräsentativitätskonzept gefordert wird. Generalisierungen sollen hier durch typische Fälle ermöglicht werden (vgl. Lamnek 2005, S. 186f). Zudem werden die Annahmen und Befunde qualitativer Forschung als an die Zeit und den Kontext gebunden gesehen, was Grenzen der Verallgemeinerbarkeit bedingt (vgl. Steinke 1999, S. 251).

In vorliegender Untersuchung wurde die Mixed-Methode (quantitatives und qualitatives Vorgehen) angewendet. Im quantitativen Teil dieser Arbeit wurde die Forderung der Generalisierung berücksichtigt, wobei die Stichproben unterschiedliche Umgebungen

und unterschiedliche Grundschulen (öffentlich-normale Grundschulen und öffentliche Sprachgrundschulen) beinhalten. Zudem wurden sie zufällig ausgewählt (vgl. Kap. 5.1.3). Hinsichtlich des qualitativen Teils wurde Personen aus verschiedenen Fachbereichen sowie verschiedenen Umgebungen ausgewählt. Hinsichtlich der Generalisierungen durch typische Fälle in der qualitativen Forschung gibt es eine große Ähnlichkeit zwischen den ägyptischen Grundschulen. Der qualitative Teil dieser Arbeit zielt auf die Erklärung der Hindernisse der Qualität in ägyptischen Grundschulen ab, die zum Beispiele die Klassengröße (im Durchschnitt 50 Schüler) und das Curriculum umfassen. Diese Hindernisse existieren fast in alle ägyptischen Grundschulen, wobei es im Durchschnitt 47 Schüler pro Klasse (vgl. Ägyptisches Bildungsministerium 2016) gibt. Zudem handelt es sich um einen einheitlichen Lehrplan für alle Provinzen. Dennoch benötigt die Qualität in der ägyptischen Grundschule mehrere Untersuchungen.

8 ZUSAMMENFASSUNG DER ARBEIT

8.1 Resümee

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung bestand darin, die Realität der Qualität und ihre Herausforderung in der ägyptischen Grundschule zu erfassen. Zur Erreichung dieses Ziels wurden zwei empirische Studien durchgeführt. Die Zielsetzung der Fragebögen war die Darstellung der Realität der Qualität hinsichtlich der Ausgangsfragestellung. Die Stichprobe der Fragebögen bestand aus zehn Grundschulen, die 334 Schüler/Innen, 116 Lehrer/Innen und 23 Schulleitungen umfassten. Die Erhebung der Daten wurde von der Autorin in einer der größten Städte Ägyptens, „Kafr Elshikh“, und Umgebung in der Zeit von 17. 03. bis zum 07. 05. 2013 durchgeführt.

Die vorliegende Arbeit basiert auf dem deutschen Projekt „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“ (SEL), das auf dem DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) beruht. Das DIPF-SEL-Projekt als Forschungsinstrument wurde in der vorliegenden Untersuchung in revidierter Form verwendet. Es besteht aus zwei Fragebögen, dem ersten für Lehrer, dem zweiten für Schüler. Diese Fragebögen wurden entwickelt und teilweise modifiziert. Zusätzlich wurde ein Fragebogen für die Schulleitung hinzugefügt.

Das DIPF-SEL-Projekt wurde gemäß der vorangestellten Literaturanalyse ausgewählt. Es entspricht der Realität der ägyptischen Grundschule und stellt eine entwickelte Form der ägyptischen Programme dar, deswegen hängt die vorliegende Arbeit von ihm ab. Darüber hinaus enthält es auch Qualitätskriterien, die sich an der Struktur der ägyptischen Grundschule und ihren Problemen, beispielsweise der pädagogischen Führung, dem Schulklima (Aggressionen, Vandalismus und Absentismus) sowie der Elternbeteiligung ausrichten. Jedoch umfassen die ägyptischen Programme trotz ihrer Bedeutsamkeit weder die Lerngelegenheiten noch die Kooperation innerhalb der Schule.

Darüber hinaus wurden in diesem DIPF-SEL-Projekt Einflussgrößen (z.B. Qualität des Schulgebäudes und der Unterrichtsräume) berücksichtigt, die sich unterstützend auf Schülerleistungen auswirken.

Die zweite empirische Studie richtete sich darauf, in qualitativen Schulleitungs- und Lehrerinterviews die Herausforderungen sowie Hindernisse der Qualitätserreichung in ägyptischer Grundschule zu ermitteln. Entsprechend den Fragebogenergebnissen wurde die Stichprobe für Interviews ausgewählt, die fünf Grundschulen umfasste. Die Ergebnisse (Standardabweichung und Mittelwerte) der ausgewählten Schulen entsprechen den fünf anderen Schulen, die am Interview nicht teilgenommen haben. Die Interviews beschränken sich auf die extremen Qualitätskriterien (niedrigste und höchste Mittelwerte sowie höhere Abweichungen) und relativ niedrige Qualitätskriterien. Aus jeder ausgewählten Schule wurden drei Interviewte – zwei Lehrer und ein Schulleiter oder Schulvertreter – dargestellt.

Die Hauptergebnisse der Fragebögen können unter folgenden Gesichtspunkten resümiert werden:

- Die Lehrkräfte beurteilten die Schulqualität (Input- und Prozessqualität) als zureichend. Dahingegen unterschieden sie sich in einzelnen Qualitätsmerkmalen voneinander. Die Lehrer bewerteten die Qualitätsmerkmale am niedrigsten, die sich auf den finanziellen Aspekt (Lerngelegenheit sowie Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln), das Curriculum sowie das Schulklima beziehen.
- Die verschiedenen biografischen Hintergründe von Lehrern und ihre Schulbiografie haben sich auf ihre Beurteilungen der Qualitätskriterien, insbesondere der Prozessqualität, ausgewirkt. Es gab einen positiven Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und dem Alter. Die Prozessqualität fiel günstiger aus, wenn die Lehrer die pädagogische Fakultät absolviert haben. Keine Zusammenhänge ergaben sich zwischen der Prozessqualität und der Schulbiografie und zwischen der Inputqualität und dem biografischen Hintergrund bzw. der Schulbiografie.
- Die Schulleitungen schätzten die Inputqualität generell als zureichend und die Prozessqualität als hoch ein. Jedoch unterschieden sie sich in einzelnen Qualitätsskalen voneinander. Die Mehrheit der Qualitätsmerkmale wurde von der Schulleitung als gut beurteilt. Die guten Beurteilungen der Qualitätsmerkmale bei den Schulleitungen dürften eine Überschätzung der Realität darstellen.
- Der Einfluss des biografischen Hintergrunds sowie der Schulbiografie bei den Schulleitungen auf die Qualitätskriterien (Input- und Prozessqualität) begrenzt sich lediglich auf die Existenz eines positiven Zusammenhangs zwischen der Teilnahme am

Unterricht neben der Schulführung und der Prozessqualität. Weder zwischen der Prozessqualität und der Schulbiografie noch zwischen der Inputqualität und dem biografischen Hintergrund der Schulleitungen sowie der Schulbiografie lassen sich Zusammenhänge feststellen.

- Die Schüler beurteilten die Inputqualität als relativ niedrig. Sie stimmten mit den Lehrern und Schulleitern in der schlechten Bewertung der Lerngelegenheit überein. Die Prozessqualität wurde allgemein als zureichend eingeschätzt. Dahingegen divergieren sie in einzelnen Qualitätsmerkmalen voneinander. Die Schüler legten die niedrigsten Werte auf die Qualitätsmerkmale, die mit dem Schülerverhalten wie Aggressionen und Vandalismus verbunden sind. Ein Großteil der Schüler (91,3 %) hat an der Nachhilfe und den Förderkursen teilgenommen. Bezüglich der Outputqualität ergaben sich bessere Ergebnisse für schulisches Lernen sowie schlechtere für den Erwerb von Recherchetechniken.
- Verschiedene soziodemografische Hintergründe der Schüler und der Schulbiografie haben ihre Beurteilungen der Grundschulqualität (Input-, Prozess- und Outputqualität) beeinflusst. Die Inputqualität fällt in der Ganztagschule besser aus als in der Halbtagschule, während die Prozessqualität in den Halbtagschulen besser als in den Ganztagschulen sowie in ländlichen Schulen besser als in städtischen und küstennahen Schulen ist. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und dem Bildungsabschluss der Eltern. Hinsichtlich der Outputqualität waren die Zeugnisnoten in den Kernfächern der Mädchen höher als die der Jungen. Der Bildungsstatus der Eltern korrelierte positiv mit den Zeugnisnoten in den Kernfächern ihrer Kinder sowie mit den überfachlichen Kompetenzen (Erwerb von Recherchetechniken). Die Zeugnisnoten in den Kernfächern fielen in den Sprachschulen besser aus als in den Normalschulen und in ländlichen Schulen besser als in städtischen und küstennahen Schulen. Zusätzlich ist die Wiederholungsrate in den ersten fünf Klassen in ländlichen Schulen geringer als in den städtischen und küstennahen Schulen.
- Drei Befragtengruppen divergierten in der Beurteilung ihrer eigenen Qualitätsmerkmale voneinander. Die Schulleitungen schätzten die Qualitätsmerkmale als gut ein, während ihr die Lehrer als zureichend und die Schüler als relativ niedrig bewerteten. Die drei Befragtengruppen beurteilten die Schulqualität insgesamt als genügend.

Die Schulleitungen und Lehrer beurteilten die Grundschulqualität in den Fragebögen als zureichend, da sie ein gutes Bild von ihren Schulen zeichnen wollen. Zudem werden der Schule, die ein Qualitätszertifikat erhalten kann, finanzielle Belohnungen gegeben. Um die Herausforderungen und Hindernisse der Qualität in der ägyptischen Grundschule erreichen zu können, wurden mittelbare Fragen in Interviews benutzt.

Die Hauptergebnisse der Interviews können unter folgenden Gesichtspunkten zusammengefasst werden:

- Als Begründungen für die geringen Werte der Inputqualität wurden ein Mangel an Computern und Lehrmitteln, fehlendes Internet und das unzureichende Bewusstsein der Lehrkräfte hinsichtlich der Relevanz des Computers im Unterricht angegeben.
- Die Ursachen einer geringen Prozessqualität sind unterschiedlich. Sowohl die Ungleichheit der Aufgabenverteilung zwischen den Lehrkräften, fehlende Regeln zur Organisation der Arbeit und die Monopolisierung der Macht durch den Schulleiter stehen als Begründungen der geringen pädagogischen Führung und Kooperation im Vordergrund. Da die Schule kein Qualitätszertifikat – wie die erste Schule – wegen des Alters des Schulgebäudes erhalten kann, interessieren sich die Lehrkräfte und Schulleitung weder für die Schulentwicklung noch für gemeinsame Strategien oder Ziele zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten. Die wiederholten Anforderungen von Spenden und die Wirtschaftslage der Familien sind Hauptgründe für die fehlende Elternbeteiligung an der Schule.

Desinteresse am Schülerverhalten, die Streichung des Faches Werte und Ethik, das Gesetz zum Absentismus, körperliche Bestrafung und die fehlende Zeit für Aktivitäten wie Sport und Musik werden als Hauptgründe für Aggressionen, Absentismus und Vandalismus unter Schülern (schlechtes Schulklima) angeführt.

Die Begründungen für die Ausweitung der Nachhilfe sind so unterschiedlich wie die für die kurze Unterrichtszeit, schwierigen und langen Lehrplänen sowie die Überfüllung in den Klassenzimmern (im Durchschnitt 50 Schüler). Hinzu kommt, dass es aufgrund des Wettbewerbs unter den Lehrern um Nachhilfeunterricht keine Zusammenarbeit gibt.

Aufgrund der großen Zahl der Schüler im Klassenzimmer sind eine Unterstützung und Berücksichtigung aller Schüler sowie die Hausaufgabenbetreuung nicht zu leisten. Hinsichtlich der Ursachen für die niedrige individuelle Bezugsnormorientierung in den meisten Schulen wurde darauf hingewiesen, dass nur die fleißigen Schüler durch die Verteilung von Geschenken sowie durch Loben unterstützt werden.

- Bezogen auf die Outputqualität ergab sich Desinteresse am Erwerb von Recherchetechniken. Die Bibliothek wird für Lehrerversammlung genutzt. Da die schwachen Schüler nicht gut lesen und schreiben können, waren sie von der vorliegenden Arbeit ausgeschlossen. Daher resultiert die gute Beurteilung der Ergebnisse schulischen Lernens.

Zusammenfassend beurteilten die drei Befragtengruppen – Lehrkräfte, Schulleitung und Schüler – auf der einen Seite die Schulqualität insgesamt als zureichend. Auf der anderen Seite divergieren die drei Befragtengruppen in Einzelheiten.

Bezogen auf die Herausforderungen und Hindernisse der Qualität in der ägyptischen Grundschule zeigen die Befunde aufgrund der schlechten Infrastruktur zum einen eine geringe Input- und Outputqualität. Zum anderen gibt es verschiedene Ursachen für die Beurteilung der Prozessqualität. Da ein Zusammenhang zwischen Inputqualität und Prozessqualität besteht, beeinflusst die schlechte Inputqualität die Prozessqualität. Den Lehrkräften und der Schulleitung fehlt das Bewusstsein für moderne Methoden im Unterricht, für den Umgang mit Schülern und die Klassen- und Schulführung. Zusätzlich sind die Lehrpläne und das Bildungsgesetz unangemessen.

Im Voranstehenden wird beobachtet, dass die ägyptische Grundschule noch unter vielen Problemen leidet, die eine Verbesserung der Qualität verhindern. Deshalb braucht die ägyptische Grundschule weitere Reformen.

Die Verfasserin legt vier Vorschläge für eine Schulreform in Ägypten vor:

- Der erste Vorschlag bezieht sich auf den finanziellen Aspekt, der sowohl die ausreichende Bereitstellung von Computern, Lehrmitteln und das fehlende Internet betrifft. Einzelitems zu Ganztagsangeboten (Mittagessen), die Berücksichtigung von Reparaturen und der Renovierung des Schulgebäudes und der Unterrichträume sowie die Reduzierung der Zahl der Schüler auf maximal 30 Schüler pro Klasse gehören auch dazu.
- Der zweite Vorschlag zielt auf die Vorbereitung der Lehrkräfte und der Schulleitung. Die obligatorischen Schulungskurse für die Lehrkräfte und die Schulleitung müssen moderne Methoden der Schulführung, des Unterrichtens, der Zeitökonomie, der Klassenführung und der Verbesserung des Schülerverhaltens enthalten.
- Der dritte Vorschlag bezieht sich auf die Bildungsgesetze. Neue Gesetze müssen die Organisation und Verteilung der Aufgaben bzw. Arbeit innerhalb der Schule regeln. Die körperliche Bestrafung und der Nachhilfeunterricht müssen verboten werden. Darüber hinaus muss das Bildungsgesetz Nr. 139 aus dem Jahr 1981 zur Reduzierung des Absentismus der Schüler aktiviert werden. Dieses Gesetz legt fest, dass Eltern eine Geldstrafe bezahlen müssen, wenn ihre Kinder die Schule schwänzen.
- Zur Entwicklung des Schulcurriculums wird ein vierter Vorschlag vorgelegt. Die Entwicklung des Curriculums muss die Umwelt, die Interessen der Schüler und die Verfügbarkeit von Arbeitsbüchern, Lehrbüchern und Leitfäden umfassen.

8.2 Abstract

The aim of this study is to identify the reality of applying quality criteria within the primary education system in Egypt. Towards achieving this goal, two empirical studies are accomplished on primary schools in Kafr el-Sheikh governorate, Egypt. The first study is a questionnaire, which took place within the period from 17 March 2013 and 7 May 2013. The research sample includes 10 schools, 334 pupils, 116 teachers, and 23 administration members and is selected randomly.

The program of the German quality "DIPF-SEL" is used for preparing questionnaires, DIPF-SEL has been prepared in German International Educational Research Institute in Frankfurt. The criteria that are applicable with the reality of the Egyptian primary education have been selected from the DIPF-SEL program. Three different questionnaires are prepared: the first questionnaire is directed to teachers, the second is directed to pupils, and the third is directed to school administration. The first and the second questionnaires have been taken from DIPF-SEL with minor changes and we added the third questionnaire to the study.

The DIPF-SEL program has been selected depending on the preceding literature review, where it is appropriate with the reality of the Egyptian primary school, and represents a developed form of Egyptian programs. Moreover, it also includes quality criteria compromises with the structure of the Egyptian primary school and their problems, for example, the educational leadership, school climate (aggression, vandalism and absenteeism) and parental involvement. Additionally, the DIPF-SEL has two criteria that are not included within the Egyptian programs, the learning opportunities and the cooperation within the school, despite their importance.

Additionally, DIPF-SEL Project considers factors that affect students' performance such as the quality of school building and classrooms.

The second empirical study is the qualitative interviews with teachers and school administrations, which aimed to identify the challenges and obstacles which face the quality achievement within Egyptian primary schools. According to the questionnaire's results, the sample for interview was chosen, which consisted of five primary schools. The results (standard deviation and mean values) of the selected schools are nearly identical to the five other schools that have not participated in the interview. The interviews are limited to the extreme quality criteria (lowest and highest averages and higher deviations) and relatively low quality criteria. For each selected school three interviews are accomplished with two teachers and one from the school administration.

The main results of the questionnaires can be summarized under the following aspects:

-The teachers judged the school quality (input and process quality) generally as sufficient, but there are variations of their evaluation for each of the quality characteristics. The teachers rated the quality characteristics which required financial support at the lowest level (e.g. learning opportunity, and satisfaction of learning equipment and teaching aids), also the curriculum contents and the school climate are evaluated low.

-The biography of teachers had a remarkable impact on their assessments to the quality characteristics, in particular the processes quality. There is a positive correlation between the processes quality and the age of teachers. Results indicate that the level of applying quality criteria in education processes by teachers who have graduated from the faculties of education is higher than their counterparts who have graduated from other faculties and institutes. There are no correlations among processes quality and the school biography. There are no correlations among the inputs quality and the biography of teachers and schools.

-The school administrations valued the inputs quality in general as sufficient and the process quality in general as high; however, there are variations for their evaluations for each of the quality characteristics. The majority of the quality characteristics were evaluated by the school administration as good, but their assessments are considered overestimation of the reality.

-The influence of biography of school and school administration on the quality criteria (input and process quality) is limited to existence of a positive correlation between participation of the schools administration members in teaching and applying quality criteria in the education processes. At the same time, there are no correlations among inputs quality and the biography of school and school administration; also there are no correlations between processes quality and the biography of the school.

-The pupils evaluated the inputs quality as relatively low, they agreed with the teachers and school administration in the poor assessment of learning opportunity. The processes quality was generally considered sufficient. The lowest quality criteria were that related to pupils' behavior like aggression and vandalism. A majority of pupils (91.3%) participate in private tutoring and remedial courses. Regarding the output quality, grads of core subjects is evaluated as good and the ability of using research techniques is evaluated as low.

-Various social-demographic backgrounds of the pupils and the school biography have influenced their assessments of the primary school quality (input, process and output quality). The inputs quality of the full-day schools is better than the half-day schools, while

the processes quality of the half-day schools is better. Evaluating quality characteristics of the education processes for pupils in the schools which are located in rural environment are better than schools that are located in urban and coastal environment. There is a positive correlation between the education processes quality and the level of education of pupils' parents. With respect to the outputs of the education process, the grads of girls are better than those of boys in the core subjects, as well as grads of core subjects in the pilot schools and schools which are located in rural environment are better than schools located in urban and coastal environment. The educational level of the pupils' parents correlates positively with the final grades of pupils in the core subjects and with the ability of pupils to use research techniques. The failure rates in schools located in the rural environment are less than those of schools located in urban and coastal environment.

There are clear variations among the three research target groups' evaluations for the quality characteristics within the primary schools. The school administration evaluated the quality characteristics as good, teachers' evaluation were as sufficient, while the pupils' evaluation were as relatively low. The school administration and teachers assessed the quality characteristics within the primary school as sufficient, because they aim to draw a good image of their schools, where obtaining the quality certificate from NAQAAE (National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education) means rewards to the school's staff. In order to declare challenges and obstacles of applying quality criteria within the Egyptian primary school, indirect questions were used during interviews.

The main results of the interviews can be summarized under the following aspects:

-During interviews teachers and school administration declared the reasons behind the low evaluations of the inputs quality, which are the insufficient number of available computers, the lack of teaching materials, Internet unavailable to pupils, and the lack of awareness of teachers about the significance of using computers in teaching.

-There are a lot of reasons behind the low evaluation of processes quality. The inequality of assignment of duties to teachers, lack of clear rules for organizing work, and the monopolization of decisions by school administration represent the main reasons behind the low valued of cooperation and educational leadership properties. The lack of clear plan for working within the school and lack of strategy for developing the educational process within the school are the reasons behind the low valued of programmatic cooperation property. The repeated requests of donations and the low income of families represent the main reasons behind the low valued parental involvement property.

Lack of interest to refine the pupils' behaviors, stop teaching the curriculum of values and ethics, there is no low for absent of pupils, corporal punishment, and the lack of time for

activities such as sports and music are mentioned as the main reasons behind the high aggression, the high absenteeism, and vandalism of Pupils (poor school climate).

The high number of pupils within classroom (average 50 students), insufficient learning time, and the long of curriculums contents are mentioned as the main reasons behind the high private tutoring property. In addition, because of the competition between teachers for private tutoring the cooperation between teachers is low.

The large number of pupils within classroom, there is no ability to support all students, Incentives for the superior pupils only, and there is no time for reviewing pupils' homework are mentioned as the main reasons behind the low valued of pupils' individual orientation property.

-In terms of the outputs quality, the ability of using research techniques is evaluated low, mainly because library is used for other purposes like teachers meeting. Because of some pupils could not read and/or write well, they were excluded from this study. Therefore, the results of school learning quality are evaluated as good.

In summary, the three target research groups (teachers, school administration and pupils) assessed the overall quality of education as sufficient with variations about the individual quality characteristics evaluations. In terms of challenges and obstacles of applying quality criteria on the Egyptian primary school, due to the weakness of infrastructure, the study results show that the relatively low inputs and outputs quality of the education process, while there are a lot of reasons for the low of processes quality. Additionally, there are lacks of awareness about the modern teaching and school management methods, curriculum contents and the educational legislations required reforming. The study identified many obstacles encountered achieving quality criteria within the primary education in Egypt, which entails reforming primary education for improving financial support, curriculum contents, teachers and school administration skills, and modifying the education system legislations.

The study introduces many recommendations for supporting and reforming primary education system in Egypt:

-The first recommendation is directed to the financial aspect, which concern with the availability of learning materials, internet and sufficient number of computers, repairs and renovation of building and classrooms, and minimizing the number of students within the class.

-The second recommendation is directed to improve teaching and management qualification, the mandatory training courses for teachers and school administration should

include modern methods for school management, classroom management, teaching, and improvement of pupils' behavior.

-The third recommendation is directed to education legislations improvements, the education legislations and rules required improvements, to well organize and distribute duties within the school, to prevent the corporal punishment and to ban tutoring. In addition, the Law no. 139 – issued 1981 which state that “the parents must pay a fine if their children absent from the school without clear reasons” should be reactivated to minimize the absenteeism of pupils.

-The fourth recommendation is directed to improvements of curriculum contents, improvements should take in consideration the volume of contents, the different interests of pupils, and the different environments where the school is located. At the same time, the descriptive syllabus for teachers, schoolbooks and Exercises books should be available at the appropriate time.

9 LITERATURVERZEICHNIS

- Abd El-Moneim, S. (1994): Politische Geschichte Ägypten von der islamischen Eroberung bis zu den Ayyubiden, El-Araby Verlag, Kairo, S. 47.
- Abu-Elwafa, J. (1995): Wichtige Ursachen, die zu dem Absentismus der Lehrer in der Grundschule führen, und die Rolle der Schulleitung, Zeitschrift der pädagogischen Fakultät an der Banha Universität.
- Abu-zahra, M.; Mohammed, A. (2007): Evaluation vom sechsten Ziel der Dakar-Ziele. In: Bildung für alle in Ägypten in Hinblick auf die erklärten Ziele, das nationale Zentrum der Forschung und Entwicklung, Kairo.
- Ahmed, M. (2008): Pädagogische Innovation der Bildung vor der Universität, El-elm und El-eman Verlag, Kairo.
- Ahmed, S. et al. (2006): Grundbildung, Kairo.
- Ägyptisches Bildungsministerium (2003, 2005, 2011, 2013, 2016): Statistisches Jahrbuch: http://emis.gov.eg/annual_book.aspx?id=400 , Zugriff am 18.08.2016.
- Ägyptisches Zentrum der Unterstützung und Entscheidung (2013): <http://www.idsc.gov.eg/IDSC/>, Zugriff am 20.11.2014.
- Ali, S. (2005): Die Bildung während der Revolution 1952, Alam El-kotob Verlag, Kairo.
- Al-Rafii, A. (1964): Einführungen der Juli-Revolution, El-nahda El-masria Verlag, Kairo, S. 162.
- Alsaman, A. (2006): Modul Management des Bildungsprozesses. In: Ein Projekt für die Entwicklung der praktischen Ausbildungsprogramme der Lehrer der Vorbereitungs- und Sekundarschule, Assiut Universität.
- Arnold, R. (1994): Qualitätsevaluation in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung GDWZ, Vol. 5 (1).
- Ashour, S. (1991): Ayyubiden und Mamluken in Ägypten, Dar El-Nahda El-Arabia Verlag, Kairo, S. 148.
- Awad, R. et al. (2004): Ein Programm für die Entwicklung des Systems von Schulspeisung in ägyptischen Schulen, ägyptisches Zentrum der Unterstützung und Entscheidung, Kairo.
- Badawi, G. (1999): Mohamed Ali und seine Söhne erbauten das moderne Ägypten, Maktabe El-Asra Verlag, Kairo.

- Badran, S. et al. (2001): Geschichte der Pädagogik und Bildung, El-gemhuria Ei-hadisa Verlag, Alexandria.
- Badran, S. (2000): Krise des pädagogischen Denkens, Dar Kiba Verlag, Kairo, 175.
- Bortz, J.; Döring, N. (Hrsg.) (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 3. Auflage, Springer Verlag, Heidelberg.
- Brosius, H.-B.; Koschel, F. (2001): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- Brüsemeister, T. (2000): Qualitative Forschung: Ein Überblick, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- Bücken, N. (2007): Vergleichsarbeiten als Instrument externer Evaluation – Ein Baustein zur Qualitätsentwicklung der Grundschule, GRIN Verlag, München GmbH (Examensarbeit), S. 7.
- Coleman, J. et al. (1966): Equality of educational opportunity, a Publication Of The National Center For Educational Statistics, Washington.
- Creemers, B. (2005): Educational Effectiveness the Development of the Field: Keynote address presented at the first International Conference on School Effectiveness and School Improvement in China, Shenyang.
- Creemers, B. (1994): the effective classroom, Cassell, London.
- Das nationale Zentrum der pädagogischen Forschungen und der Entwicklung (2008): Das Recht der Bildung: Visionen und Trends, Kairo, S. 241, 242.
- Das nationale Zentrum der pädagogische Forschungen und der Entwicklung (1994): Die Entwicklung der Bildung in der Arabischen Republik Ägypten, Kairo, S. 96.
- Das nationale Zentrum der Forschung und Entwicklung (1993): Hindernisse, die die Schulleitung von der Erreichung ihrer Ziele abhalten, Kairo.
- DeMarrais, K. (2004): Qualitative Interview Studies: Learning Through Experience. In: Foundations for research: methods of inquiry in education and the social sciences, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah.
- Der nationale Strategieplan für die Reform der Bildung vor der Universität, (2007/2008 – 2011/2012).
- Desouky, E.; El-Araf (2000): Lehrpläne der sechsten Grundschulklasse im Hinblick auf die Änderungen des Bildungssystems, das nationale Zentrum der Forschung und Entwicklung, Kairo.
- Ditton, H.; Müller, A. (2011): Schulqualität. In: Empirische Bildungsforschung, Gegenstandsbereiche, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Ditton, H. (2009): Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In: Qualität von Schule, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht: Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Döbrich, P. et al. (Hrsg.) (1999): Arbeitsplatzuntersuchung mit hessischen Schulen Zwischenergebnisse 1998, Materialien zur Bildungsforschung Band 4, (GFPPF; DIPF) Verlag, Frankfurt am Main.
- Dresselhaus, G. (2001): Weiterbildung in Deutschland, Entwicklungen und Herausforderungen am Beispiel des zweiten Bildungsweges in Nordrhein-Westfalen, LIT Verlag, Münster.
- Eckensberger, L. (2002): Faktenwissen Wissenschaftsverantwortung – Politikererwartung 1 Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung: <http://www.dipf.de/de/publikationen/pdf/dipf-informiert/dipf-informiert-nr.-3>, Zugriff am 15.05.2015.
- Eid, J (2015): Nur 5% der ägyptischen Schulen konnten das Qualitätszertifikat erhalten: <http://nisfeldunia.ahram.org/NewsP/46/60333/%D8%A9/%D8%AF-%B5%D8%B1-%D9%85%D8%B9%D8%AA%9%85%D8%AF%D8%A9.aspx>, Zugriff am 17.05.2016.
- Ein nationales Projekt von Mubarak (1995): Errungenschaften der Bildung in 4 Jahren, Bildungsministerium Verlag, S. 44 – 46.
- El-Agmie, M. (2007): Teilnahme der Gesellschaft und Selbstteilung der Schule, El-maktabe El-masria Verlag, Kairo.
- El-Fiki, H. (1997): Die Kulturgeschichte der Bildung in Ägypten, Dar Elkalm Verlag, Kairo, S. 247 – 297.
- El-habashie, M. et al. (2004): Die Evaluation der Bücher in der Grundschule im Lichte der gegenwärtigen Trends sowie nationalen Standards und modernen Konzepte, Das nationale Zentrum der Forschung und Entwicklung, Kairo.
- El-hut, M. (2004): Die effektive Schule: Wünsche der Entwicklung und Qualitätsherausforderungen In: Möglichkeiten der pädagogischen Reform in Ägypten, eine Tagung an der pädagogischen Fakultät, Mansoura Universität.
- Eljamal, H. (2011): Design der pädagogischen Indikatoren, um die Wirksamkeit der Grundschule zu messen, Magisterdissertation, Universität von Beni Suef.
- El-Kepashie, M. (2010): Verbannung der Bildung ist die erste Offensive gegen den Islam: <http://www.saaaid.net/arabic/276.htm>, Zugriff am 21.05.2014.

- El-Mahdie, Y. (ohne Jahr): Die vergleichende Erziehung: Die Ziele und Methoden, S. 40 – 42.
- El-Mansi, S. (2015): die politische Beteiligung der Bauern: <http://www.ikhwanwiki.com/index.php?title>, Zugriff am 20.06.2013.
- El-sharkawie, S. (2005): Schulleitung ist ein Eingang für das Erreichen der Zufriedenheit an der Schule. In: Moderne Ansätze in Bildungsleitung, El-almia Verlag, Kairo.
- El-Zanatie, F.; Corrine, S. (2006): Befragung der Familien für die Bildung, Kairo.
- Entstehung der Gebührenfreiheit in der ägyptischen Bildung: <http://www.masress.com/almesryoon/432245>, Zugriff am 21.10.2012.
- Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. In: 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen: Schulforschungen zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Flick, U. et al. (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Auflage, Psychologie Verlages Union, Weinheim.
- Fuller, B; Clarke, P. (1994): Raising school effects while ignoring the culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. Review of Educational Research, Vol. 64 (1), S. 119-157.
- Fuller, B. (1987): What factors raise achievement in the Third World? Review of Educational Research, Vol. 57 (3), S. 255-292.
- Fuller, B. (1986): Raising School Quality in Developing Countries, World Bank, Washington.
- Galiläer, L. (2005): Pädagogische Qualität: Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, soziale Arbeit und Erwachsenenbildung, Beltz Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Gebhardt, H.; Mattissek, A. (2007): Praktikum qualitative Sozialforschung und demographischer Wandel, WS 2006/07: https://www.unimuenster.de/imperia/md/content/geographie_methodenseminar/qualitativemethoden/auswertung_interviews_kurzfassung.pdf, Zugriff am 15.07.2016.
- Gerecht, M. (2010): Schul- und Unterrichtsqualität und ihre erzieherischen Wirkungen Eine Sekundäranalyse auf der Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (Empirische Erziehungswissenschaft), Waxmann Verlag GmbH, Münster, S. 165.
- Gerecht, M. et al. (2007): Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente, Materialien zur Bildungsforschung Band 17, 2. Auflage, (GFPF; DIPF) Verlag, Frankfurt am Main.

- Gerecht, M. (2006): Schulqualität und Schulevaluation. Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der pädagogischen Entwicklungsbilanzen, Materialien zur Bildungsforschung Band 16, (GFPF; DIPF) Verlag, Frankfurt am Main, S. 167.
- Ghanem, A. (2000): Mitarbeiter in der Grundschule. In: Leitung der Grundschule, Elnahda Elmasria Verlag, 3. Auflage, Kairo.
- Haddad, W. (1990): Education and Development: Evidence for New Priorities, World Bank, Washington.
- Haertel, G.; Walberg, H.; Weinstein. (1983): Psychological models of Educational Performance: A Theoretical synthesis of Constructs, Review of Educational Research, Vol. 53 (1), S. 75-91.
- Hansel, T. (Hg) (2001): Schulprofil und Schulqualität: Perspektiven der aktuellen Schulreformdebatte, Centaurus Verlag & Media, S. 43.
- Haggai, A. (2004): Die Entwicklung des Vorbereitungssystems des Lehrers in Ägypten. In: Möglichkeiten der pädagogischen Reform in Ägypten, eine Tagung an der pädagogischen Fakultät, Mansoura Universität.
- Haggai, A. (2000): Die administrativen Aufgaben der Lehrer in der Grundschule. In: Leitung der Grundschule, Elnahda Elmasria Verlag, 3. Auflage, Kairo.
- Haggai, A. (1999): Bildung in Ägypten Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, Maktaba Elnahida Verlag, Kairo.
- Hamed, N.; Abd El kader, A. (2002): Bildung und Erziehung in Ägypten, eine analytische und historische Studie.
- Hanushek, E. et al. (2008): Do Students Care about School Quality? Determinants of Dropout Behavior in Developing Countries, Journal of Human Capital, Vol. 2 (1), University of Chicago Press, S. 69-105.
- Hanushek, E. (1997): Assessing the Effects of School Resources on Student Performance, Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 19 (2), S. 141-164.
- Hanushek, E. (1989): The Impact of Differential Expenditures on School Performance, educational Researcher, Vol. 18 (4), American Educational Research Association Publisher, S. 45-62.
- Harvey, L.; Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Heid, H. (2009): Qualität von Schule – Zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie. In: Qualität von Schule ein kritisches Handbuch, 2. Auflage, Peter Lang Verlag Frankfurt am Main.

- Heid, H. (2000): Qualität Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Hohl, J. (2000): Das qualitative Interview. In: Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften Vol. 8 (2), S. 142-148.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität: Erfassen Bewerten Verbessern, Kallmeyer Verlag, Seelze.
- Helmke, A.; Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Pädagogische Psychologie, Vol. 3, Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 71–176.
- Holtappels, H.; Voss, H. (2008): Schulqualität. In: Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie, Waxmann Verlag, Münster.
- Holtappels, H. (2005): Bildungsqualität und Schulentwicklung. In: Schulentwicklung und Schulwirksamkeit: Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule, Juventa Verlag.
- Holtappels, H. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation: Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente, Luchterhand Verlag, München.
- Huber, S. (1999): School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? In: die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis, April 1999, SL Verlag, S. 10-18.
- Ismail, M. (1997): Kairo von einer Epoche Mohamed Ali bis einer Epoche Ismail 1805 bis 1879 n. Chr. Dar El-Afakh El-Arabia Verlag, Kairo.
- Jarrar, G. (1979): Bildungssystem und Gesellschaft in Ägypten, Dissertation der Promotion der philosophischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität zu München.
- Kassem, M. et al. (2011): Dokument der Standardebenen für Qualitätssicherung der vor-universitären "Grundbildung", Verlag die nationale Autorität für Qualitätssicherung und Akkreditierung.
- Kluge, H. (1971): Die Reform der Grundschule Teil 2. In: Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift die deutsche Schule, Schroedel Verlag, Hannover.
- Kulaina, G. (2004): Die gesellschaftliche Teilnahme, die Herausforderungen und Wünsche. In: Möglichkeiten der pädagogischen Reform in Ägypten, eine Tagung an der pädagogischen Fakultät, Mansoura Universität.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung, 2. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim.
- Lloyd, C. et al. (2001): Bestimmungsfaktoren des Erhalts der Jugendlichen auf Bildung in Ägypten:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.175.7759&rep=rep1&type=pdf>, Zugriff am 28.05.2015.

- Lipowsky, F. (2004): Dauerbrenner Hausaufgaben, Befunde der Forschung und Konsequenzen für den Unterricht, Pädagogik, Vol. 12 (4), Frankfurt am Main, S. 40-44.
- Lockheed, M; Verspoor, A. (1991): Improving Primary Education in Developing Countries, Oxford University Press, London.
- Madian, A. (2015): Die wichtigsten Probleme und die Zukunft der Landwirtschaft: <http://kenanaonline.com/users/alaamadian/posts/542237>, Zugriff am 21.05.2015
- Mandel, S. (2003): Wirksamkeit der Leitbilder von Schweizer Gymnasien, das Leitbild als Mittel zur Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation, Peter lang Verlag, Bern.
- Marius, G. (2006): Schulqualität und Schulevaluation. schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der pädagogischen Entwicklungsbilanzen, (GFPF; DIPF) Verlag, Frankfurt am Main.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung, 5. Auflage, Beltz Studium Verlag.
- Mitter, W; Schäfer, U. (1991): Schulen und Qualität: Ein internationaler OECD-Bericht, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Mohamed, M.; Mohamed, J. (2006): Moderne und pädagogische Themen, das nationale Zentrum der Forschung und Entwicklung, Kairo.
- Mommsen, W. (1961): Imperialismus in Ägypten, R. Oldenburg Verlag, München, S. 36 – 42.
- Nahela, N. et al. (2006): Die Rolle der Inspektion bei der Verbesserung der Qualität der Bildung, das nationale Zentrum der Forschung und Entwicklung, Kairo.
- Osman, A. (1994): Die Identifizierung der Einflüsse die Klassenführung, die die modernen Methoden benutzt, auf die Erhöhung der internen Produktivität der Schule. In: Bildungsverwaltung in der arabischen Welt, zweite Jahreskonferenz.
- Peter Knorn, N. (ohne Jahr): Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB) und Projektevaluation, Niedersächsisches Kultusministerium Verlag, Hannover.
- Posch, P.; Altrichter, H. (1997): Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen, Verlag Ges. m .b. H, Innsbruck, Wien.
- Radwan, E. (2007): Pädagogische Problemen in Ägypten, El-hiaa El-masria El-ama Kitab Verlag, Kairo, S. 151-152.
- Rezk, F. (2001): Einführung der Technologie in der Bildung vor der Universität, das nationale Zentrum der Forschung und Entwicklung, Kairo.

- Riecke-Baulecke, T. (2004): Schule plus: Managementmodell für wirksame Qualitätsentwicklung, Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Riecke-Baulecke, T. (2001): Effizienz von Lehrerarbeit und Schulqualität: Zielklarheit, Transparenz und Prozessoptimierung - Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Rupperecht, H. (2004): Orientierungsrahmen Schulqualität in Brandenburg, Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale guter Schulen, Land Brandenburg Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, S. 7.
- Rutter, M. et al. (1980): Fünfzehntausend Stunden, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Said, A. (2007): Leitung und Organisation der Grundbildung. In: Grundbildung Philosophie und Ziele, Dar Elwafaa Verlag, Alexandria.
- Salam, M. (2008): Das Recht in Bildung, Unisco 2008, Kairo, S. 248.
- Saleh, A. (2002): Studien in soziale Geschichte von Ägypten, El-Haehaa El-Masria (Verlag), Kairo, S. 80 – 81.
- Sakran, M. (2001): Ägyptische Bildung, kritische Studien, Dar El-thakafa Verlag, Kairo.
- Sälzer, C. (2010): Schule und Absentismus: individuelle und schulischen Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Scheerens, J. (1997): Conceptual Models and Theory-Embedded Principles on Effective Schooling, International Journal of Research, Vol. 8 (3).
- Scheerens, J. (1990): School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning, International Journal of Research, Vol. 1 (1), S. 61-80.
- Schorlemer, G. (2009): Schulqualitätsmanagement: Konzepte, Modellversuche und Ergebnisse, Books on Demand Verlag.
- Shalabie, H. (1988): Abschnitte der sozialen Geschichte der Reform, El-Haehaa El-Masria Elama Elkitab Verlag, Kairo.
- Sharif, M. (2011): Armut und schlechte Einkommensverteilung und Verschlechterung der Wirtschaft: <http://manzalawy.net/home/news.php?ID=1405>, Zugriff am 23.01.2013.
- Shehata, F. et al. (2007): Die berufliche Entwicklung für die Grundbildung der Lehrer im Hinblick auf die nationalen Normen, das nationale Zentrum der Forschung und Entwicklung, Kairo.
- Slim, M. (1957): Die arabische Literatur und ihre Geschichte in einer Epoche der Mameluken, Osmanen und Neuzeit, Dar El-Kitab El-Araby Verlag, Kairo, S. 108.
- Soliman, S. et al. (2004): Verbesserung der Effizienz der Grundschule in Ägypten durch Selbst-Management von Schulen im Hinblick auf einige ausländische Expertisen, das nationale Zentrum der Forschung und Entwicklung, Kairo.

- Sonnberger, J.; Bruder, R. (2006): Konzeption und erste Ergebnisse zu einem Label für E-Learning Veranstaltungen an der TU Darmstadt: <http://subs.emis.de/LNI/Proceedings/Proceedings87/GI-Proceedings-8717.pdf>, Zugriff am 21.11.2012
- Stangel, W. (2004): Grundbegriffe des Empirismus: <http://www.stangltaller.at/ARBEITSBLAETTER/FORSCHUNGSMETHODEN/EmpirismusGrundbegriffe.shtml>, Zugriff am 21.11.2015.
- Steffens, U.; Bargel. (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule, Hermann Luchterhand Verlag.
- Steffens, U. (2007): Schulqualitätsdiskussion in Deutschland. In: Qualität von Schule ein kritisches Handbuch, Peter lang GmbH, Frankfurt am Main, S. 26.
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung, Juventa Verlag, Weinheim.
- Steppat, F. (1968): Tradition und Säkularismus im modernen ägyptischen Schulwesen bis zum Jahre 1952, Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Berlin-West. S. 48.
- Suleiman, S. et al. (2006): Leitfaden der ägyptischen Schulqualität gemäß den nationalen Kriterien, ägyptisches Bildungsministerium.
- Suleiman, S. (2003): Ein Ansatz der Selbstverwaltung als ein Weg, um die Schulleitung zu verbessern.
- Suleiman, S. et al (2000): Leitfaden der Qualität der ägyptischen Schulen entsprechend den nationalen Kriterien, Programm für schulische Auszeichnungen der exzellenten Leistungen, Kairo.
- Suliman, E. (2002): are the children out of school? Factors Affecting Children's Education in Egypt, A Paper for the ERF 9th annual conference, Washington.
- Taha, S. (1985): Ali Basha Mobark und sein Einfluss auf das politische, wissenschaftliche Leben im neunzehnten Jahrhundert n. Chr in Ägypten, Maktabe Said Rafat Verlag, Kairo, S. 371-373.
- Tashakkori, A.; Teddlie, C. (1998): Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks, SAGE Verlag.
- Terhart, E. (2002): Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln, Europäische Verlagsanstalt, Hamburg, S. 51.
- The Egyptian Center for Human Rights „TECFHR" (2010): Bericht von hundert Fällen von Gewalt in ägyptischen Schulen: <http://www.egynews.net/wps/portal/news?params=104032>, Zugriff am 26.06.2012
- The World Bank (2010): <http://www.oecd.org/dataoecd/63/33/44913775.pdf>, Zugriff am 20.08.2012.

- Timmermann, D. (1996): Qualitätsmanagement an Schulen, Zeitschrift der Wirtschaft und Erziehung, S. 327-333.
- Tillmann, K. (2000): Leistungsvergleiche – eine Chance zur Qualitätsverbesserung von Schulen?, Vortrag bei der "Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung" am 26.10. 2000 in Frankfurt/M, S. 6.
- UNDP (2011): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit: Eine bessere Zukunft für alle, New York.
- UNICEF (2000): Defining Quality in Education, New York.
- Unisco (2011): Education for All Global Monitoring Report: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>, Zugriff am 20.07.2015.
- Unisco (2009): Unisco-Strategie für Unterstützung der nationalen Bildung, unisco-Büro, Kairo.
- UNESCO (2005): The Quality Imperative: EFA Global Monitoring Report.
- Varbeow, D. (2003): Schulklima und Schulqualität im Kontext abweichender Verhaltensweisen, Tectum Verlag, Marburg.
- Walberg, H. (1984): Improving the Productivity of American's Schools, Educational Leadership, S. 19-26.
- Wiater, W. (2003): Schulqualität: Forschungsansätze zur Schulqualität in Deutschland, In: Bodo, E./Markus, E. (Hrsg.), Education and Forschung. Budapest, S. 9 – 18.
- Zaid, A. et al. (2007): Die Gewalt zwischen Schülern, das nationale Zentrum für soziale und kriminologische Forschung, Kairo.
- Zekry, L.; et al. (2008): Probleme, die von hoher Dichte der Schulklasse und Verfahren der Behandlung, das nationale Zentrum der Forschung und Entwicklung, Kairo.

10 ANHANG

10.1 Fragebogen der Lehrer

1- Pädagogische Führung	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich bin zufrieden mit ...				
- der Organisation unseres Schulbetriebs				
- meinem Verhältnis zur Schulleitung.				
- dem Führungsstil der Schulleitung.				
- der Unterstützung durch die Schulleitung				
Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen in Ihrer Schule zutreffen.				
- Die Schulleitung achtet auf kollegiale Mitbestimmung.				
- Wir werden rechtzeitig und ausreichend über wichtige Vorgänge informiert.				
- Die Schulleitung zieht optimalen Nutzen aus den verfügbaren Ressourcen und den Arbeitskräften innerhalb der Schule.				

- Die Schulleitung bestimmt die Verantwortlichkeiten und Aufgaben aller Mitarbeiter – vom Schulleiter über den Sozialarbeiter, Lehrer bis hin zu den Schülern etc. in der Schule.				
- Alle Mitarbeiter beteiligen sich an den Entscheidungen.				
- Die Schulleitung versucht die Probleme in der Schule gut zu lösen.				
- Die Schulleitung interessiert sich für das Verhältnis zu den Lehrern.				
2 -Kooperation				
A- Skala: Programmatische Kooperation (Ist-Zustand)				
Inwieweit treffen folgende Aussagen über die kollegiale Zusammenarbeit und die Organisation der Arbeit auf Ihre Arbeitssituation zu?				
- Wir gestalten unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.				
- Wir erarbeiten gemeinsam das Profil unserer Schule.				
- Wir erarbeiten gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten.				
- Die Kolleginnen und Kollegen sind aufgeschlossen für Veränderungen.				
- Wir gehen gemeinsam neue Wege im Unterricht.				
- Wir nutzen gezielt unsere unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen für die gemeinsame Arbeit.				

B- Skala: Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium				
- Der Umgangston zwischen Schulleitung und Kolleginnen und Kollegen ist freundlich.				
- Spannungen bzw. Konflikte mit der Schulleitung werden gut gelöst.				
- Die Schulleitung ist neuen Ideen gegenüber aufgeschlossen.				
- Die Übernahme zusätzlicher freiwilliger Aufgaben wird von der Schulleitung anerkannt.				
C- Skala: Kommunikation im Kollegium				
Ich bin zufrieden mit ...				
- dem an meiner Schule herrschenden Betriebsklima.				
- den Kolleginnen und Kollegen, diese sind aufgeschlossen für Veränderungen.				
- meinem Verhältnis zu meinen Kolleginnen und Kollegen.				
- der Kommunikation im Kollegium.				
- dem Umgangston unter den Kolleginnen und Kollegen.				
- dem Fakt, dass Spannungen bzw. Konflikte unter den Kolleginnen und Kollegen gut gelöst werden.				
D- Skala: Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch	einmal im Jahr oder seltener	mehrmals im Halbjahr	einmal monatlich	einmal wöchentlich

Wie häufig bearbeiten Sie relativ regelmäßig gemeinsam mit anderen Lehrkräften Ihrer Schule folgende Themen und Probleme?				
- Austausch von Unterrichtserfahrung				
- Weitergabe neuer pädagogischer Ideen				
- Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf eine spezifische Unterrichtseinheit				
- Hausaufgabenabsprache				
- Schülerverhalten im Unterricht				
- Beschaffung von Unterrichtsmaterialien und Ressourcen				
- Lernbedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler				
- Persönliche Unzufriedenheiten bzw. Probleme mit der Arbeit				
- Hausaufgabenregelung				
E- Skala: Kooperation bei der Benotung				
Wie häufig bearbeiten Sie relativ regelmäßig gemeinsam mit anderen Lehrkräften Ihrer Schule folgende Themen und Probleme?				
- Beurteilung der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler				
- Festlegung von Noten				
- Beurteilung der Schülerinnen und Schüler				
3-Binnenschulische Entwicklungsarbeit (Qualitätsentwicklung und Evaluation)	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu

- Unsere Schule hat für die Gestaltung des Schulprogramms den notwendigen Spielraum.				
- Über besondere Entwicklungsschritte werden an unserer Schule Zielvereinbarungen getroffen.				
- Die Einhaltung der Zielvereinbarungen wird regelmäßig evaluiert.				
4- Elternarbeit				
A- Skala: Elternbeteiligung in der Schule	wenige	einige	viele	die meisten
Auf wie viele Eltern treffen nach Ihrer Einschätzung die folgenden Aussagen zu?				
- kommen zu Schulveranstaltungen				
- kommen zur Generalversammlung				
B- Einbeziehung der Eltern in die Schule	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Bitte kreuzen Sie an, inwieweit folgende Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.				
- Elternarbeit macht mir Spaß.				
- Ich betrachte Eltern als Partner bei der Bildung und Erziehung ihrer Kinder.				
- Eltern werden über das Geschehen an der Schule informiert.				
- Ich gehe Beschwerden/Anliegen von Eltern nach.				
- Ich informiere Eltern über die Stärken und Schwächen ihrer Kinder.				
- Ich informiere Eltern regelmäßig über die Lernfortschritte ihrer Kinder.				

- Eltern können mich bei Schulproblemen ihrer Kinder nach Absprache in der Schule ansprechen.				
- Eltern können mich bei Schulproblemen ihrer Kinder auch außerhalb der Schulzeit ansprechen.				
5- Schulklima				
A- Skala: Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern	sehr oft	oft	selten	gar nicht
Kreuzen Sie bitte an, inwieweit folgende Aussagen auf Ihre Schule zutreffen.				
- Andere Schülerinnen/Schüler schlagen				
- Andere Schülerinnen/Schüler erpressen				
- Häufig im Unterricht stören				
- Mitschülerinnen/Mitschülern klauen etwas				
- Jüngere Schülerinnen/ Schüler bedrohen				
- Zu wenig Rücksicht auf jüngere Schülerinnen/Schüler nehmen				
B- Nutzung der Strafe				
Bitte kreuzen Sie an, inwieweit folgende Aussagen auf Sie persönlich zutreffen. Ich bestrafe (schlage) die Schüler/Innen				
- für die Aufrechterhaltung der Ordnung in der Schulklasse.				
- wenn sie auf die Frage während des Unterrichts nicht antworten.				
- wenn sie Hausaufgaben nicht machen.				
- wenn sie zum Unterricht später kommen.				
- wenn sie miteinander streiten.				

- wenn sie sich schlagen.				
- wenn Schüler/Innen etwas klauen.				
C- Skala: Vandalismus				
Kreuzen Sie bitte an, inwieweit folgende Aussagen auf Ihre Schule zutreffen.				
- Wände vollschmieren.				
- Mutwillig etwas kaputt machen				
- Die Schultische vollschmieren				
- Ihren Müll verstreut in der Schule liegen lassen				
- Wände vollschreiben				
- Die Schultische vollschreiben.				
- Die Toiletten sind kaputt				
- Die Computer sind kaputt				
D- Skala: Absentismus der Schüler				
Kreuzen Sie bitte an, inwieweit folgende Aussagen auf Ihre Schule zutreffen.				
- Schule schwänzen				
- Einzelne Unterrichtsstunden schwänzen				
- Den Unterricht vorzeitig verlassen				
- Schulveranstaltungen, Ausflüge oder Projektstage schwänzen				
- Zu spät zum Unterricht kommen				
E- Skala: Absentismus der Lehrer				
Kreuzen Sie bitte an, inwieweit folgende Aussagen auf Ihre Schule zutreffen.				
- Schule schwänzen				

- Einzelne Unterrichtsstunden schwänzen				
- Den Unterricht vorzeitig verlassen				
- Schulveranstaltungen, Ausflüge oder Projektstage schwänzen				
- Zu spät zum Unterricht kommen				
- Meeting der Schulleitung schwänzen				
- Generalversammlung der Eltern schwänzen				
6 - Zeitnutzung und Klassenführung				
A- Skala: Disziplin im Unterricht	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Fragen zum Unterrichtsverlauf:				
- Ich lege Wert darauf, dass es im Unterricht absolut ruhig ist.				
- Ich mache gleich bei der Übernahme einer Klasse unmissverständlich klar, welche Spielregeln im Unterricht eingehalten werden müssen.				
- Wenn ich in die Klasse komme, beginnt der Unterricht sofort in größter Ruhe.				
- Auch wenn die Klasse manchmal nervt, bin ich bereit, die Schüler dauernd hart anzufassen.				
- Ich ermutige den/die Schüler/in zu der Diskussion, dem Dialog und der Zustimmung einer anderen Meinung.				
- Einen gewissen Geräuschpegel muss man schon dulden, wenn die Schüler selbsttätig sein sollen.				
B- Unterrichtszeit				

- Unterrichtszeit ist ausreichend für den Abschluss der Lektion.				
- Ich kann ein Feedback auf die Lektion in der Unterrichtszeit geben.				
C- Skala: Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht				
Fragen zum Unterrichtsverlauf:				
Wenn ein Schüler ein persönliches Anliegen hat, gehe ich auch im Unterricht darauf ein.				
- Ich bespreche mit den Schülern allgemeine oder aktuelle Themen, auch wenn der Fachunterricht dann ein wenig zurücktritt.				
- Die persönlichen Beziehungen zu meinen Schülern haben Vorrang vor schnellem Vorankommen im Stoff.				
- Für persönliche und soziale Angelegenheiten nehme ich mir auch im Unterricht Zeit.				
D- Nachhilfeunterricht				
- Nachhilfeunterricht beeinflusst meine Arbeit in der Schule nicht.				
- Ich interessiere mich für meine Schüler/Innen gleichermaßen, ob er/sie sich am Nachhilfeunterricht beteiligt oder nicht.				
- Die Lehrer/Innen an dieser Schule berücksichtigen die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen in ihrer Arbeit.				

- Wenn Schüler/Innen mit der Schule Schwierigkeiten haben, erhalten sie von Lehrern/Lehrerinnen Unterstützung				
- Zwischen den Schülern und Lehrern besteht ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang.				
7- Lerngelegenheiten				
A- Skala: Computernutzung	gar nicht	selten	oft	sehr oft
Hier finden Sie Aussagen zu verschiedenen Unterrichtsformen. Bitte kreuzen Sie an, welche davon in Ihrem Unterricht am häufigsten vorkommen.				
- Die Schüler arbeiten am Computer.				
- Die Schüler arbeiten selbstständig mit Medien (Computer, Kamera ...).				
- Die Schüler arbeiten selbstständig im Internet.				
B - Einzelitems zu Ganztagsangeboten				
Welche der nachfolgenden Aktivitäten bieten Sie – auch in Kooperation mit externen Einrichtungen – in Ihrer Schule über den regulären Unterricht hinaus an?	gar nicht	ein- bis zweimal die Woche	Mindestens dreimal pro Woche	an jedem Schultag
- Mittagessen				
- Hausaufgabenbetreuung				
8 - Strukturierter Unterricht				
A- Skala: Hausaufgaben mit Übungscharakter	gar nicht	selten	oft	sehr oft
Ich gebe in meinen Fächern Hausaufgaben auf. Dabei handelt es sich meist um ...				

- Arbeitsblätter/Arbeitsbuch				
- Aufgaben aus dem Lehrbuch				
- im Lehrbuch oder zusätzliche Texte lesen				
- Definitionen oder sonstige kurze Texte schreiben				
- Hausaufgaben sind angemessen				
- Hausaufgaben sind nicht lang				
- Hausaufgaben umfassen ganze Lektion				
9- Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation				
A- Qualität des Schulgebäudes	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
- Die Luftqualität im Schulgebäude ist gut.				
- Die Temperatur im Schulgebäude ist in der Regel angenehm.				
- Die Lichtverhältnisse im Schulgebäude sind gut.				
- Das Schulgebäude ist hell und sauber.				
- Der bauliche Zustand des Schulgebäudes ist gut.				
- Der hygienische Zustand des Schulgebäudes ist gut.				
- Schulhof passt zu der Zahl und den Eigenschaften der Schüler/Innen.				
B - Qualität der Unterrichtsräume				
- Die Luftqualität in den Unterrichtsräumen ist gut.				

- Die Temperatur in den Unterrichtsräumen ist in der Regel angenehm.				
- Die Lichtverhältnisse in den Unterrichtsräumen sind gut.				
- Die Unterrichtsräume sind hell und sauber.				
- Der bauliche Zustand der Unterrichtsräume ist gut.				
- Der hygienische Zustand der Unterrichtsräume ist gut.				
- Unterrichtsräume passen zu der Zahl der Schüler/Innen.				
C- Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln				
- Es sind genügend Lehrmittel vorhanden.				
- Die Lehrmittel sind in gutem Zustand.				
- Die vorhandenen Lernmittel passen zu den Lerninhalten.				
10 - Professionelle Entwicklung der Lehrer	gar nicht	selten	oft	sehr oft
- Ich nehme an Schulungen zur Verbesserung meiner beruflichen Qualifikationen teil.				
- Ich verwende Inhalte dieser Schulungen im Lernprozess.				
- Ich suche nach modernen Lehrmethoden.				
11- Das Curriculum und die Evaluation				
A- Die Evaluation der Schüler				

- Ich verwende verschiedene Werkzeuge (Computer ...) während der Evaluation der Schüler.				
- Ich berücksichtige alle Aspekte (kognitive und emotionale Aspekte) der Schüler während der Evaluation.				
- Ich profitiere von den Evaluationsergebnissen der Schüler, die das entsprechende Feedback geben.				
B- Das Curriculum	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
- Das Curriculum umfasst die Zeichnungen und Grafiken ausreichend.				
- Das Curriculum passt sich an die rasante Entwicklung in der lokalen und internationalen Gesellschaft an.				
- Das Curriculum konzentriert sich auf alle Aspekte (kognitive, emotionale Aspekte etc.) der Schüler.				
- Das Curriculum passt sich an das Alter der Schüler an und berücksichtigt die Umwelt und die Interessen der Schüler.				
- Das Curriculum entwickelt Fähigkeiten der Schüler.				

Biografischer Hintergrund

- **Geschlecht:** Weiblich Männlich
- Wie alt sind Sie?
- **Ich unterrichte:** Vollzeitbeschäftigt Teilzeitbeschäftigt
- **Bildungsabschlüsse:** Abitur Mittelinstitut Hochschulabschluss Magister oder Promotion
- Haben Sie die pädagogische Fakultät absolviert? Ja Nein
- **Unterrichtserfahrung:**

1 – 5 Jahre 6 – 10 Jahre 11 – 15 Jahre 16 – 20 Jahre Mehr
als 21 Jahre

- Unterrichtsstunden pro Woche:

1 – 5 Stunden 6 – 13 Stunden 14 – 19 Stunden 20 – 26 Stunden
 Mehr als 27 Stunden

- Name der Schule:

- Ort der Schule:

- Art der Schule:

10.2 Fragebogen der Schüler

1- Schulklima				
A- Skala: Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern	sehr oft	oft	Manchmal	gar nicht
An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler ...				
- andere Schülerinnen/Schüler schlagen.				
- andere Schülerinnen/Schüler erpressen.				
- häufig im Unterricht stören.				
- Mitschülerinnen/Mitschülern etwas klauen.				
- jüngere Schülerinnen/Schüler bedrohen.				
- wenig Rücksicht auf jüngere Schüler/Innen nehmen.				
B- Skala: Vandalismus				
An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler ...				
- Wände vollschmieren.				
- mutwillig etwas kaputt machen.				
- Die Schultische vollschmieren.				
- ihren Müll in der Schule verstreut liegen lassen.				
C- Skala: Absentismus				
An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler...				
- Schule schwänzen.				

- den Unterricht vorzeitig verlassen.				
- einzelne Unterrichtsstunden schwänzen.				
- zu spät zum Unterricht kommen.				
- zu Schulveranstaltungen, Ausflügen oder Projekttagen fehlen.				
D- Skala: Lernfreude	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Wie schätzt du die folgenden Aussagen ein?				
- In der Schule etwas zu lernen, macht mir Freude.				
- Was wir im Unterricht machen, finde ich meistens interessant.				
- In meiner Klasse lerne ich viel.				
- Ich beteilige mich oft am Unterricht.				
- In meiner Klasse weiß ich, was ich am Ende des Schuljahres wissen muss.				
- Im Unterricht lerne ich, wie man lernt.				
- In der Schule lerne ich, mich an Regeln zu halten.				
- In der Schule lerne ich, mit Mitschülern gemeinsam etwas zu erarbeiten.				
E- Skala: Schülerorientierung der Lehrkräfte	wenige	einige	viele	die meisten
Unsere Lehrerinnen und Lehrer				
- berücksichtigen die Interessen der Schüler im Unterricht.				
- gestalten den Unterricht interessant und spannend.				

- nehmen die Schüler ernst.				
- kümmern sich auch darum, wenn es einem Schüler einmal schlecht geht.				
- unterstützen mich beim Lernen.				
- mögen uns Schüler.				
F- Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in die Schule	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Wie schätzt du die folgenden Aussagen ein?				
- Ich fühle mich in meiner Schule wohl.				
- Unsere Schule macht einen guten Eindruck.				
- In meiner Klasse fühle ich mich wohl.				
- Ich bin gerne mit den anderen Schülern meiner Schule zusammen.				
- Ich finde meine Schule sehr einladend und freundlich.				
- In meiner Schule fühle ich mich sicher.				
- In meiner Klasse kann man leicht Freundinnen und Freunde finden.				
2- Lerngelegenheiten und ihre Nutzung				
A- Skala: Computernutzung	nie	selten	manchmal	immer
Aussagen zum Unterricht. Kreuze bitte an, was im Unterricht am häufigsten vorkommt (so ist es ...)				
- Die Schüler arbeiten am Computer.				
- Die Schüler arbeiten selbstständig mit Medien (Computer, Kamera ...).				

- Die Schüler arbeiten selbstständig im Internet.				
B- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	gar nicht	ein- bis zwei-mal die Woche	mindestens dreimal pro Woche	an jedem Schultag
Falls es die folgenden Angebote an deiner Schule gibt, wie oft nimmst du an diesen teil?				
- Mittagessen				
- Hausaufgabenbetreuung				
3- Individuelle Förderung				
Skala: Individuelle Bezugsnormorientierung	wenige	einige	viele	die meisten
- Unsere Lehrer loben auch die schlechten Schüler, wenn sie merken, dass sie sich verbessern.				
- Wenn ich mich besonders angestrengt habe, loben mich die Lehrer meistens, auch wenn andere Schüler noch besser sind als ich.				
- Wenn sich ein schwacher Schüler verbessert, ist das für unsere Lehrer eine gute Leistung, auch wenn der Schüler immer noch unter dem Klassendurchschnitt liegt.				
- Wenn ein Schüler seine Leistung verbessert, wird er von den Lehrern gelobt, auch dann, wenn er im Vergleich zur Klasse unter dem Durchschnitt liegt.				
4- Überfachliche Kompetenzen				

Skala: Erwerb von Rechertechniken	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
In der Schule habe ich gelernt ...				
- Nachschlagewerke zu nutzen. - die Bibliothek zu nutzen.				
- Materialkisten und Karteien zu nutzen.				
- gezielt im Internet zu suchen und etwas zu finden.				
5-Strukturierter Unterricht für Schüler				
A- Skala: Strukturierungshilfen der Lehrkräfte				
- Im Mathematikunterricht wird häufig gesagt, was wir uns merken sollen.				
- Im Englischunterricht wird häufig gesagt, was wir uns merken sollen.				
- Im Arabischunterricht wird häufig gesagt, was wir uns merken sollen.				
B- Skala: Unterstützung durch die Lehrkräfte	nie	in einigen Stun- den	in den meisten Stun- den	in jeder Stunde
- Wie oft kommt bei euch im Mathematikunterricht Folgendes vor? Unser Lehrer/unsere Lehrerin hilft uns bei der Arbeit.				
- Wie oft kommt bei euch im Arabischunterricht Folgendes vor? Unser Lehrer/unsere Lehrerin hilft uns bei der Arbeit.				

- Wie oft kommt bei euch im Englischunterricht Folgendes vor? Unser Lehrer/unsere Lehrerin hilft uns bei der Arbeit.				
C- Skala: Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben im Mathematikunterricht	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
- Unser Mathematiklehrer/unsere Mathematiklehrerin geht auf unsere Fehler bei den Hausaufgaben ein.				
- Unser Arabischlehrer/unsere Arabischlehrerin geht auf unsere Fehler bei den Hausaufgaben ein.				
- Unser Englischlehrer/unsere Englischlehrerin geht auf unsere Fehler bei den Hausaufgaben ein.				
6- Soziodemografischer Hintergrund				
A- Skala: Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern	nie	mehrmals im Monat	mehrmals pro Woche	täglich
Meine Eltern ...				
- kontrollieren die Hausaufgaben daraufhin, ob sie sachlich richtig sind (z. B. keine Fehler enthalten).				
- sehen die Hausaufgaben daraufhin an, ob sie ordentlich, lesbar und sauber sind.				
- achten darauf, dass ich regelmäßig die Hausaufgaben erledige.				
- achten darauf, dass die Hausaufgaben vollständig erledigt wurden.				

B- Schulabschluss der Mutter

Welchen Schulabschluss hat deine Mutter/dein Vater?

Schulabschluss Mutter:

C- Schulabschluss des Vaters

Welchen Schulabschluss hat deine Mutter/dein Vater?

Schulabschluss Vater:

D - Geschlecht

1 = weiblich, 2 = männlich

7- Schulbiografie und Ergebnisse schulischen Lernens

A - Zeugnisnoten in den Kernfächern

Welche Note hattest du im letzten Zeugnis ...

in Arabisch?

in Mathe?

in Englisch?

1= exzellent, 2 = sehr gut, 3= gut, 4 = ausreichend, 5 = mangelhaft, 6 = ungenügend

B - Klassenwiederholung

- Hast du schon einmal eine sechste Klasse wiederholt?

- Hast du die erste fünfte Klasse wiederholt?

1 = ja, 2 = nein

8- Nachhilfeunterricht

Beteiligst du dich am Nachhilfeunterricht

1= ja 2 = nein

An welcher Art nimmst du teil?

1 = Förderkurse innerhalb der Schule 2 = Nachhilfeunterricht außerhalb der Schule

- Name der Schule:

- Ort der Schule:

- Art der Schule:

10.3 Fragebogen der Schulleitung

1- Pädagogische Führung	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
- Ich interessiere mich für das Verhältnis mit Lehrer/Innen.				
- Ich ziehe optimalen Nutzen aus den verfügbaren Ressourcen und den Arbeitskräften innerhalb der Schule.				
- Ich organisiere den Schulbetrieb gut.				
- Ich bestimme die Verantwortlichkeiten und Aufgaben aller Mitarbeiter von Schulleiter, Sozialarbeitern, Lehrer bis hin zu den Schülern etc. in der Schule.				
- Ich versuche die Probleme in der Schule gut zu lösen.				
- Ich achte auf kollegiale Mitbestimmung.				
- Ich stelle Informationen über wichtige Vorgänge rechtzeitig und ausreichend zur Verfügung.				
- Ich mache eigene Entscheidungen transparent.				
- Ich überwache Arbeitsschritte an der Schule.				
2 - Kooperation				
A- Skala: Programmatische Kooperation				
Inwieweit treffen folgende Aussagen über die kollegiale Zusammenarbeit und die Organisation der Arbeit auf Ihre Arbeitssituation zu?				

- Ich gestalte mit den Mitarbeitern (Lehrer/Innen, Schulleitungsteam) unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.				
- Ich erarbeite mit den Mitarbeitern (Lehrer/Innen, Schulleitungsteam) an der Schule das Profil unserer Schule.				
- Ich erarbeite gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten.				
- Ich bin aufgeschlossen für Veränderungen.				
- Ich suche nach neuen Wegen, wie die Arbeit an der Schule verbessert werden kann.				
- Ich nutze gezielt die unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen an der Schule für die gemeinsame Arbeit.				
- Alle Mitarbeiter beteiligen sich an den Entscheidungen.				
B- Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium				
- Mein Verhältnis mit den Lehrern ist freundlich.				
- Ich gehe mit Problemen und Konflikten im Kollegium angemessen um.				
- Ich unterstütze die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern.				
- Ich erkenne die Übernahme zusätzlicher freiwilliger Aufgaben der Lehrer/Innen an.				
- Ich bin neuen Ideen gegenüber aufgeschlossen.				

- Ich ermutige zu der Arbeit zwischen den Lehrern als Teamarbeit.				
C- Kommunikation zwischen der Schulleitung und den Schüler/Innen				
- Mein Verhältnis zu den Schülern ist freundlich.				
- Die Schüler/Innen werden durch altersangemessene Beteiligungsmöglichkeiten an demokratische Prinzipien herangeführt.				
- Ich löse mit den Lehrer/Innen die Schüler/Innenprobleme gut.				
D- Zusammenarbeit mit der Eltern				
- Ich berate die Eltern gut.				
- Ich kooperiere mit den Eltern für eine Lösung der Schülerprobleme.				
- Ich arbeitete mit den Eltern bezogen auf die Umsetzung der Bedürfnisse der Schüler zusammen.				
- Ich arbeite mit den Eltern, um von den Möglichkeiten und Ressourcen der lokalen Umwelt zu profitieren.				
E- Zusammenarbeit im Schulleitungsteam	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	Stimmt eher	stimmt ganz genau
Die Mitglieder des Schulleitungsteams ..				
- haben eine gemeinsame Vision von der Zukunft der Schule.				
- gehen miteinander wertschätzend um.				
- arbeiten gut zusammen.				
- können ihre Arbeit gut organisieren.				

- gehen mit Konflikten im Schulleitungsteam konstruktiv um.				
- qualifizieren sich beständig weiter.				
3- Binnenschulische Entwicklungsarbeit (Qualitätsentwicklung und Evaluation)	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
- Unsere Schule hat für die Gestaltung des Schulprogramms den notwendigen Spielraum.				
- Über besondere Entwicklungsschritte werden an unserer Schule Zielvereinbarungen getroffen.				
- Die Einhaltung der Zielvereinbarungen wird regelmäßig evaluiert.				
3- Elternarbeit				
A- Skala: Elternbeteiligung in der Schule	wenige	einige	viele	die meisten
Auf wie viele Eltern treffen nach Ihrer Einschätzung die folgenden Aussagen zu?				
- kommen zu Schulveranstaltungen				
- kommen zur Generalversammlung				
B- Einbeziehung der Eltern in die Schule	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Bitte kreuzen Sie an, inwieweit folgende Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.				
- Elternarbeit macht mir Spaß.				
- Ich betrachte Eltern als Partner bei der Bildung und Erziehung ihrer Kinder.				

- Ich informiere Eltern über das Geschehen an der Schule.				
- Ich gehe Beschwerden/Anliegen von Eltern nach.				
4- Schulklima				
A- Nutzung der Strafe	sehr oft	oft	selten	gar nicht
Bitte kreuzen Sie an, inwieweit folgende Aussagen auf ihre Schule zutreffen.				
Ich bestrafe (schlage) die Schüler/innen ...				
- wenn sie zur Schule zu spät kommen.				
- wenn sie mit anderen Schüler/Innen an der Schule streiten.				
- wenn sie etwas kaputt machen.				
B- Skala: Vandalismus				
Kreuzen Sie bitte an, inwieweit folgende Aussagen auf Ihre Schule zutreffen.				
- Wände vollschmieren				
- Mutwillig etwas kaputt machen				
- Die Schultische vollschmieren				
- Ihren Müll verstreut in der Schule liegen lassen				
C- Skala: Absentismus	sehr oft	oft	manchmal	gar nicht
Ich verwende neue Wege ...				
- um das Fehlen von Schülern zu reduzieren.				
- um den Dropout der Schüler zu verbieten.				

- um Schüler/Innen zur Teilnahme an den Schulveranstaltungen, Ausflügen oder Projekttagen zu ermutigen.				
- um das Verlassen des Unterrichts vorzeitig zu verbieten.				
- damit die Schüler/Schülerinnen nicht zu spät zum Unterricht kommen.				
- um das Fehlen von Schülern während einzelner Unterrichtsstunden zu verbieten.				
5- Lerngelegenheiten				
A - Skala: Computernutzung	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Bitte kreuzen Sie an, inwieweit folgende Aussagen auf ihre Schule zutreffen.				
- Computer stehen für die Schüler ausreichend zur Verfügung.				
- Internet steht für die Schüler ausreichend zur Verfügung.				
- Ich benutze den Computer in meiner Arbeit.				
A- Einzelitems zu Ganztagsangeboten	gar nicht	ein- bis zweimal die Woche	min- des- tens drei mal pro Woche	an jedem Schul- tag
Welche der nachfolgenden Aktivitäten bieten Sie – auch in Kooperation mit externen Einrichtungen – in Ihrer Schule über den regulären Unterricht hinaus an?				

- Mittagessen				
- Hausaufgabenbetreuung				
6- Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation				
A- Qualität des Schulgebäudes	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
- Ich interessiere mich für den baulichen Zustand des Schulgebäudes.				
- Ich interessiere mich für Sauberkeit der Schule.				
- Ich interessiere mich für den hygienischen Zustand des Schulgebäudes.				
- Ich versuche die Lichtverhältnisse des Schulgebäudes zu verbessern.				
B - Qualität der Unterrichtsräume				
- Ich interessiere mich für den baulichen Zustand der Unterrichtsräume.				
- Ich interessiere mich für die Sauberkeit der Unterrichtsräume.				
- Ich interessiere mich für den hygienischen Zustand der Unterrichtsräume.				
- Ich versuche die Lichtverhältnisse der Unterrichtsräume zu verbessern.				
- Unterrichtsräume passen zu der Zahl der Schüler.				
C- Die Ausstattung der Lehrmitteln				

- Ich stelle genügend Lehrmittel zur Verfügung.				
- Die Lehrmittel sind in gutem Zustand.				
- Die vorhandenen Lernmittel passen zu den Lerninhalten.				
7- Professionelle Entwicklung der Schulleiter/in	gar nicht	selten	oft	sehr oft
- Ich nehme an Schulungen zur Verbesserung meiner beruflichen Qualifikationen teil.				
- Ich Verwende Inhalte dieser Schulungen in einer Verwaltung der Schule.				
- Ich suche nach modernen Verwaltungsmethoden.				

8- Generelle Information

- Ich leite diese Schule

kommissarisch In Vollzeit (ganztags) In Teilzeit (halbtags)

- Seit wann leiten sie die Schule?

- Schulleiter/in ist:

Weiblich Männlich

- Wie viele Schülerinnen und Schüler werden derzeit an Ihrer Schule unterrichtet?

Anzahl Schüler:

Anzahl Schülerinnen:

- Wie viele Schülerinnen und Schüler sind im Klassenzimmer?

- Name der Schule:

- Ort der Schule:

- Art der Schule:

10.4 Interviews (Beispiel erste Schule)

Interview der Lehrer

1- Lerngelegenheiten

Skala: Computernutzung

- Haben Schüler heute den Computer im Unterricht benutzt? Wenn nein, warum?
- Wie viele Computer sind in der Schule? Funktionieren sie oder sind sie kaputt?
- Gibt es Internet in der Schule? Wenn ja, benutzen die Schüler es? Wenn nein, warum?

Skala: Einzelitems zu Ganztagsangeboten

- Erhalten Schüler oft Mittagessen? Wenn nein, warum?
- Geben sie Hausaufgaben? Wenn ja, betreuen Sie sie immer?

2- Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation

Skala: Qualität des Schulgebäudes

- Interessieren Sie sich für das Schulgebäude (Licht, Luft, Temperatur, Sauberkeit sowie baulichen und hygienischen Zustand)? Wenn ja, wie ?
- Wird das Schulgebäude renoviert oder repariert? Wenn ja, wann ist es das letzte Mal renoviert worden?

Skala: Qualität der Unterrichtsräume

- Interessieren Sie sich für die Unterrichtsräume (Licht, Luft, Temperatur, Sauberkeit sowie baulichen und hygienischen Zustand)? Wenn ja, wie ?
- Werden die Unterrichtsräume renoviert? Wenn ja, wann das letzte Mal?

Skala: Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Lehrmitteln

- Was sind Ihrer Meinung nach die Lehrmittel einzuschätzen, zum Beispiel ihr Zustand und ihre Qualität?

3- Pädagogische Führung

- Sind Sie zufrieden mit der Schulleitung (z. B. Führungsstil, Verhältnis, Unterstützung, Bestimmung der Verantwortlichkeiten in der Schule und Wege der Problemlösung)? Wenn nein, warum?
- Haben Sie an letzten Entscheidungen teilgenommen? Wenn nein, Warum?

4- Kooperation

Skala: Programmatische Kooperation

- Gibt es gemeinsame pädagogische Ziele, ein Profil, gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten in Ihrer Schule? Wenn nein, Warum?
- Lehnen Sie und Ihre Kollegen die Veränderung oder neue Wege im Unterricht ab? Wenn nein, Warum?

Skala: Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch

- Haben sie in der letzten Woche mit Ihren Kollegen über z. B. die Unterrichtserfahrung, neue pädagogische Ideen, Reaktionen der Schüler auf eine spezifische Unterrichtseinheit, Schülerverhalten im Unterricht sowie Lernbedürfnisse einzelner Schüler gesprochen? Wenn nein, wann haben Sie das letzte Mal über diese Themen gesprochen?

Skala: Kooperation bei der Benotung

- Haben Sie in der letzten Woche die Lernfortschritte der Schüler mit Ihren Kollegen beurteilt und die Noten der Schüler festgelegt? Wenn nein, wann ist es das letzte Mal geschehen? Warum?

5- Qualitätsentwicklung und Evaluation

- Besteht für die Gestaltung des Schulprogramms der notwendige Spielraum? Wenn nein, warum? Wenn ja, wie?
- Werden über besondere Entwicklungsschritte an unserer Schule Zielvereinbarungen getroffen? Wenn nein warum? Wenn ja, wird die Einhaltung der Zielvereinbarungen regelmäßig evaluiert? Wann das letzte Mal?

6- Elternarbeit

Skala: Elternbeteiligung an der Schule

- Kommen die Eltern immer zu Schulveranstaltungen? Wenn nein, warum?
- Ist die Mehrheit der Eltern zu der letzten Generalversammlung gekommen? Wenn nein, Warum?

7- Schulklima

Skala: Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern

- Gibt es Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern (z. B. Schlagen, Erpressen, Störung im Unterricht, Klauen, Bedrohen)? Warum?

Skala: Nutzung der Strafe

- Haben Sie heute geschlagen?
- Wann schlagen sie die Schüler?

- Gibt es ein Gesetz, das das Schlagen verbietet?

Skala: Vandalismus

- Haben die Schüler oft (z. B. durch beschmieren der Wände und Schreibtische sowie Vandalismus der Computer und Toilette) sabotiert? Warum?

Skala: Absentismus

- Wie viele Schüler haben gestern gefehlt?

- Wie viele Schüler haben heute gefehlt?

- Fehlen Schüler oft bei Schulveranstaltungen, Ausflügen oder Projekttagen sowie in einzelnen Unterrichtsstunden? Verlassen die Schüler oft den Unterricht vorzeitig oder kommen zu spät? Warum?

8- Zeitnutzung und Klassenführung

Skala: Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht

- Interessieren Sie sich für persönliche Anliegen, die persönlichen Beziehungen der Schüler sowie allgemeine oder aktuelle Themen während des Unterrichts? Warum?

9- Das Curriculum und die Evaluation

Skala: Das Curriculum

- Passt sich das Curriculum an die rasante Entwicklung der lokalen und internationalen Gesellschaft, das Alter der Schüler sowie die Entwicklung der Schülerfähigkeiten an? Wenn nein, warum?

- Berücksichtigt das Curriculum die Umwelt, Interessen und Aspekte der Schüler sowie Zeichnungen und Grafiken ausreichend? Wenn nein, warum?

Die Fragen verbunden mit den Schülern

1- Schulklima

Skala: Schülerorientierung der Lehrkräfte

- Wie kümmern sich um schlechte Schüler? Berücksichtigen Sie die Interessen der Schüler im Unterricht? Wie? Was geben Sie den Schülern für Unterstützung beim Lernen?

2- Individuelle Förderung (Skala: individuelle Bezugsnormorientierung)

- Was machen Sie, wenn sich ein schwacher Schüler verbessert?

3- Strukturierter Unterricht für Schüler (Skala: prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben im Mathematikunterricht)

- Korrigieren Sie die Fehler in den Hausaufgaben immer? Wenn nein, Warum?

4- Überfachliche Kompetenzen (Skala: Erwerb von Recherchetechniken)

- Lehren Sie heute Ihre Schüler, wie sie Nachschlagewerke, die Bibliothek, Materialkisten und Karteien nutzen können?

- Lehren sie Ihre Schüler, wie sie gezielt im Internet suchen können?

Skala: Lernfreude

- Was machen sie für die Schülerermutigung hinsichtlich des Lernens in Ihrer Schule?

- Können die Schüler immer am Unterricht teilnehmen?

- Lehren Sie die Schüler, die Regeln einzuhalten? Wie?

Interview der Schulleitung

1-Lerngelegenheiten

- Haben Sie heute den Computer in Ihrer Arbeit benutzt? Wenn nein, warum?
- Wie viele Computer in der Schule funktionieren oder sind kaputt?
- Gibt es Internet in der Schule? Wenn ja, nutzen die Schüler es? Wenn nein, warum?
- Warum gibt es kein Mittagessen für Schüler?

2-Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation

- Wie interessieren Sie sich für das Schulgebäude sowie die Unterrichtsräume (Licht, Luft, Temperatur, Sauberkeit sowie den baulichen und hygienischen Zustand)?
- Wie erhalten Sie die Lehrmittel? Sind die Lehrmittel ausreichend und in gutem Zustand?

3- Pädagogische Führung

- Was machen Sie, um eine gute pädagogische Führung (z. B. Arbeitsschritte, Verhältnis zu den Lehrern) zu erzielen?

4-Kooperation

Skala: Programmatische Kooperation

- Was machen Sie für die Verbesserung der Arbeit an Ihrer Schule sowie die Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten?
- Wie haben Sie pädagogische Ziele und Profile entwickelt?

Skala: Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium

- Wie unterstützen Sie die Zusammenarbeit (z. B. Lösung der Konflikte im Kollegium und Arbeit als Team) sowie Kommunikation zwischen den Lehrern?

Skala: Kommunikation zwischen der Schulleitung und den Schüler/Innen

- Wie ist die Kommunikation zwischen Ihnen und den Schülern?

Skala: Zusammenarbeit mit den Eltern

- Gibt es eine Zusammenarbeit mit den Eltern? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum?

Skala: Zusammenarbeit im Schulleitungsteam

- Gibt es eine Zusammenarbeit im Schulleitungsteam? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum?

5- Qualitätsentwicklung und Evaluation

- Was machen Sie für die Qualitätsentwicklung (Schulprogramm und Entwicklungsschritte) in Ihrer Schule?

6-Elternarbeit

Skala: Elternbeteiligung an der Schule

- Kommen die Eltern immer zu Schulveranstaltungen? Wenn nein, warum?
- Ist die Mehrheit der Eltern zu der letzten Generalversammlung gekommen? Wenn nein, Warum?

Skala: Einbeziehung der Eltern in die Schule

- Was machen sie mit Beschwerden/Anliegen von Eltern?
- Wie beziehen Sie die Eltern an der Schule ein?

7-Schulklima

Skala: Absentismus

- Was machen Sie für die Reduzierung des Absentismus?

8- Professionelle Entwicklung der Schulleitung

- Wie verbessern Sie Ihre beruflichen Qualifikationen?

